



ΣΥΖΗΤΗΣΙΣ

ASSOCIAZIONE FILOSOFICA

Syzetesis - Rivista di filosofia

ISSN 1974-5044

Anno XII - 2025 (Nuova serie)

Syzetesis – Rivista di filosofia
Pubblicato da ΣΥΖΗΤΗΣΙΣ Associazione Filosofica
Via dei Laterani n° 36, 00184 - Roma (Italia)
ISSN 1974-5044

Direzione: Fabio Sterpetti (Sapienza Università di Roma, IT), Marco Tedeschini (Università degli Studi di Roma Tor Vergata, IT), Francesco Verde (Sapienza Università di Roma, IT)

Comitato scientifico: Stefano Bancalari (Sapienza Università di Roma, IT), Marta Bertolaso (Università Campus Bio-Medico di Roma, IT), Luca M.S.F. Bianchi (Università degli Studi di Milano Statale, IT), Sergio Bucchi (Sapienza Università di Roma, IT), Mirella Capozzi (Sapienza Università di Roma, IT), Raffaella Campaner (Università di Bologna, IT), Carlo Cellucci (Sapienza Università di Roma, IT), Vincenzo Costa (Università Vita-Salute San Raffaele, Milano, IT), Marina De Palo (Sapienza Università di Roma, IT), Antonella Del Prete (Università degli Studi di Torino, IT), Finnur Dellsén (University of Iceland, IS), Adriano Fabris (Università di Pisa, IT), Serena Feloj (Università degli Studi di Pavia, IT), Stefano Gensini (Sapienza Università di Roma, IT), Tonino Griffiero (Università di Roma Tor Vergata, IT), David Konstan[†] (New York University, USA), Roberta Lanfredini (Università degli Studi di Firenze, IT), Cristina Marras (ILIESI-CNR, Roma, IT), Francesca G. Masi (Università Ca' Foscari Venezia, IT), Giovanni Matteucci (Università di Bologna, IT), Pierre-Marie Morel (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, FR), Gianluca Mori (Università del Piemonte Orientale, IT), Giovanni Paoletti (Università di Pisa, IT), Venanzio Raspa (Università di Urbino, IT), Geert Roskam (KU Leuven, BE), Denis Seron (Université de Liège, BE), Emidio Spinelli (Sapienza Università di Roma, IT), Voula Tsouna (UC Santa Barbara, USA), Pierluigi Valenza (Sapienza Università di Roma, IT), Marlein van Raalte (Leiden University, NL), Luca Vanzago (Università di Pavia, IT), James Warren (University of Cambridge, UK), Gereon Wolters (Universität Konstanz, DE), Leonid Zhmud (Russian Academy of Sciences, Institute for the History of Science and Technology, RU)

Responsabile di Redazione: Alessandro Agostini (Università degli Studi di Roma Tor Vergata, IT)

Redazione: Selene Iris Siddhartha Brumana (Sapienza Università di Roma, IT), Silvia De Martini, Enrico Piergiacomi (Israel Institute of Technology, Haifa, IL), Pietro Secchi (Liceo Classico "Francesco Vivona", Roma, IT), Luca Tonetti (Università degli Studi di Padova, IT)

<http://www.syzetesis.it/rivista.html>
associazione@syzetesis.it
redazione@syzetesis.it

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 4.0 Internazionale.



La rivista è indicizzata da:

[ACNP](#), [Aph](#), [ASCI](#), [AWOL](#), [DOAJ](#), [ERIH Plus](#), [Google Scholar](#), [SUDOC](#)

Syzetesis è rivista di classe A per il settore concorsuale II/C5 (Storia della filosofia) e rivista scientifica per le aree 10, 11 e 12 secondo la classificazione dei periodici stabilita dall'ANVUR.

Gli articoli pubblicati sono sottoposti a *double-blind peer review*.

INDICE
Anno XII – 2025 (Nuova Serie)

MARCO TEDESCHINI, FRANCESCO VERDE, <i>Editoriale</i>	5
--	---

ARTICOLI

SIMONE D'ARMI, <i>Forza rappresentativa dell'anima e senso interno nei Pensieri e nella Nova Dilucidatio di Immanuel Kant</i>	9
ALESSANDRO JESI, <i>Comunità e processi disciplinari: Lineamenti per un'analisi weberiano-foucaultiana</i>	27
CARLO CELLUCCI, <i>Changes in Mathematics and the Philosophy of Mathematics</i>	47
MANSOOREH KIMIAGARI, <i>Logical Nihilism: Where the Disagreement Stems From</i>	69

Apprendimento ed Estetica
(a cura di MARTA BENENTI)

MARTA BENENTI, <i>Premessa</i>	93
ALESSANDRO BERTINETTO, <i>L'educazione estetica: la coltivazione del gusto come abitudine apprezzativa</i>	97
IOANNIS XENAKIS, <i>Naturalizing Aesthetic Learning and Development in Creative Explorations: An Interactivist-Constructivist Model of Aesthetics</i>	121
DARIO CECCHI, <i>Experimenting Experience: John Dewey, Aesthetics and Education</i>	145
CHIARA FASSONE, <i>Crossing through Music: A Key to Aesthetic Learning</i>	171
MARTA BENENTI, <i>L'apprendimento estetico tra categorizzazione percettiva ed etichette linguistiche</i>	193
SIMONA DONATO, <i>"Pensare in movimento": la Contact Improvisation come laboratorio di saperi cinetici, tattili e cinestetici</i>	209
CAROLA BARBERO, <i>Literature and Perspective</i>	229
PAOLO SPINICCI, <i>Considerazioni sul valore conoscitivo della letteratura e delle arti</i>	255

JUKKA MIKKONEN, <i>Art as a Companion in a Changing Climate</i>	275
---	-----

NOTE E DISCUSSIONI

FRANCESCA GAMBETTI, <i>Dell'utilità della medicina greca antica oggi</i>	301
ALESSANDRO NANNINI, <i>Ontologia ed estetica della relazione</i>	319

RECENSIONI

GIULIA MINGUCCI, R. Polansky (ed.), <i>Aristotle's Parva naturalia: Text, Translation, and Commentary</i>	333
FRANCESCA MASI, G. Scalas, <i>La Théorie épicurienne du vivant. L'âme avec le corps</i>	339
MARCO ZAMBON, A. Annese-F. Berno-D. Tripaldi (eds.), <i>I codici di Nag Hammadi. Prima traduzione italiana integrale</i>	347
ANNA LEONILDE BUCARELLI, B. Sandkaulen, <i>The Philosophy of Friedrich Heinrich Jacobi: On the Contradiction between System and Freedom</i>	351
DIEGO LATINI, P. Stellino, <i>Nietzsche sullo schermo. Saggi di filosofia del cinema</i>	357
ENRICO DI MEO, S. Bancalari, <i>Fenomenologia della religione. Parole chiave</i>	363

Editoriale

Con il numero del 2025 *Syzetesis* presenta alcune importanti novità pensate per ampliare ulteriormente gli ambiti di interesse nel campo della filosofia e della sua storia, nonché per garantire sempre di più il rigore scientifico della Rivista.

La Direzione di *Syzetesis* vede l'ingresso di un terzo direttore, il prof. Fabio Sterpetti (Sapienza Università di Roma) a cui diamo il più caloroso benvenuto. È stato, inoltre, notevolmente ampliato il Comitato Scientifico: a tutti i suoi nuovi membri va la nostra sincera gratitudine per il loro importante contributo.

È recente, infine, la notizia dell'inclusione di *Syzetesis* nell'albo delle riviste di Classe A ANVUR nel settore di Storia della filosofia (IIC/5), il che conferma la buona collocazione della Rivista nel dibattito filosofico e storico-filosofico nazionale e internazionale.

Roma, ottobre 2025

*Marco Tedeschini
Francesco Verde*

ARTICOLI

Forza rappresentativa dell'anima e senso interno nei *Pensieri* e nella *Nova Dilucidatio* di Immanuel Kant

di

SIMONE D'ARMI

ABSTRACT: *Representative Force of the Soul and Inner Sense in Immanuel Kant's Thoughts and Nova Dilucidatio.* This paper aims to provide a historical and theoretical analysis of Immanuel Kant's critique of the Wolffian conception of the soul as a representative force (*vis repraesentativa*). The analysis will focus on selected passages from Kant's *Thoughts on the True Estimation of Living Forces* and on the principle of succession presented in the third part of his Latin work *Nova Dilucidatio*. The goal is to highlight the ways in which Kant's position diverges from that of the Wolffian tradition. Kant challenges the notion that the soul, understood as a substance endowed solely with representative force, can experience its internal modifications. He also rejects the idea that the soul, considered in its ontological independence, must necessarily be related to a spatio-temporal order and thus situated within the world. Through a direct comparison with thinkers such as Christian Wolff, Alexander Gottlieb Baumgarten, and Friedrich Meier, both the originality of Kant's position and the foundations of his critique of the soul as *vis repraesentativa* – a key concept within the Wolffian tradition – will become apparent.

KEYWORDS: Wolffianism, Immanuel Kant, Rational Psychology, Force, Soul

ABSTRACT: Il presente contributo si propone di offrire un'analisi storico-teorica della critica che Kant rivolge alla concezione wolffiana dell'anima come forza rappresentativa (*vis repraesentativa*). L'indagine si concentrerà su alcuni passaggi significativi dei *Pensieri sulla vera valutazione della forza viva* e sul principio di successione esposto nella terza parte dello scritto latino *Nova dilucidatio*. L'obiettivo è mettere in luce la divergenza della posizione kantiana rispetto a quella della tradizione filosofica di matrice wolffiana. Kant contesta infatti l'idea che l'anima, intesa come sostanza dotata esclusivamente di forza rappresentativa, possa esperire le proprie modificazioni interne. Egli respinge anche la tesi secondo cui l'anima, considerata nella sua autonomia ontologica, debba essere necessariamente connessa a un ordine spazio-temporale e, pertanto, collocata nel mondo. Attraverso il confronto con autori quali Christian Wolff, Alexander Gottlieb Baumgarten e Friedrich Meier, emergeranno tanto l'originalità della prospettiva kantiana quanto le motivazioni profonde della sua critica

Contributo sottoposto a *double blind peer-review*. Ricevuto: 29.01.2025; accettato: 03.05.2025.

© L'Autore 2025. Pubblicato da Syzetesis - Associazione filosofica. Questo è un articolo Open Access, distribuito ai sensi della licenza CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), che ne consente la riproduzione e distribuzione non commerciale, a condizione che l'opera originale non sia alterata o trasformata in alcun modo e che sia opportunamente citata. Per utilizzi commerciali contattare associazione@syzetesis.it.

alla concezione dell'anima come *vis repraesentativa*, che caratterizza il pensiero della tradizione wolffiana.

KEYWORDS: Filosofia wolffiana, Immanuel Kant, Psicologia razionale, forza, anima

Introduzione

Prima di affrontare la critica kantiana alla nozione di anima intesa come forza rappresentativa¹, è opportuno chiarire i due principali obiettivi che questo contributo si propone di mettere in luce. Anzitutto, si intende mostrare come Kant, nel trattare tematiche di natura psicologica, prenda consapevolmente le distanze dalla tradizione wolffiana. Questo primo aspetto si propone di mettere in discussione l'idea, sostenuta da numerosi studi contemporanei, secondo cui Kant avrebbe aderito alla filosofia wolffiana in modo pressoché inalterato almeno fino alla pubblicazione della prima edizione della *Critica della ragion pura*². Si vuole invece evidenziare come i riferimenti kantiani a Wolff, per quanto vaghi e concisi, presuppongano in realtà una conoscenza approfondita di alcune nozioni psicologiche sviluppate da quest'ultimo, nonché un'attenta analisi della loro rielaborazione da parte di autori come Baumgarten e Meier. In secondo luogo, l'elaborato intende mostrare come l'atteggiamento critico di Kant nei confronti della

¹ Per evitare qualsiasi fraintendimento, è bene sottolineare come lo scopo dello scritto è quello di gettare luce esclusivamente sulla critica kantiana. Non si tratta dunque di fornire un giudizio sulla filosofia wolffiana basandosi sulla mediazione kantiana. Studi recenti hanno messo bene in evidenza come la lettura kantiana di Wolff non restituisca affatto tratti salienti del suo sistema e della sua metodologia. Cfr. almeno L. Cataldi Madonna, *Christian Wolff und das System des klassischen Rationalismus*, Georg Olms Verlag, Hildesheim 2001.

² Uno degli studi più recenti dedicati al rapporto tra la filosofia precritica di Kant e la tradizione wolffiana è quello di C. W. Dyck, *Kant and the Rational Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2014. L'autore sostiene che, almeno fino alla pubblicazione della *Critica della ragion pura*, Kant aderisce pienamente all'impostazione wolffiana. Tuttavia, è importante sottolineare che Dyck inizia le sue indagini dalle *Lezioni di metafisica* (*Metaphysik Pölitz*), datate intorno alla metà degli anni '70. L'osservazione secondo cui Kant mantenga una continuità con la psicologia wolffiana nella fase precritica può essere legittimamente messa in discussione, in quanto l'autore non considera i primi scritti kantiani. Nonostante ciò, lo studio di Dyck ha il merito di mettere in luce il rapporto tra la filosofia wolffiana e quella di Kant, sia nella fase precritica che in quella critica.

scuola wolffiana, già riscontrabile nei *Pensieri*, trovi una significativa continuità nel testo latino *Nova Dilucidatio*³.

Da un punto di vista strettamente contenutistico, il presente scritto si propone di mettere in evidenza due aspetti fondamentali. In primo luogo, la duplice concezione kantiana dell'anima sostanziale: da un lato, come entità esistente in sé e per sé; dall'altro, come realtà immediatamente connessa a una pluralità di enti esterni⁴. Nella misura in cui Kant la considera come sussistente in sé e per sé, egli giunge alla paradossale conclusione secondo la quale l'anima non è necessariamente soggetta al mutamento. Al contrario, è solo nella sua relazione di reciproca dipendenza con una molteplicità di enti esterni che può essere attribuita all'anima la mutevolezza del senso interno. È tuttavia fondamentale precisare che non è nel principio di successione che si deve cercare il fondamento della causalità esterna. A tal proposito, va sottolineato che il presente lavoro non intende affrontare il problema del *commercium* tra le sostanze, questione che Kant sviluppa invece nella sezione dedicata al principio di coesistenza.

In secondo luogo, non si intende negare che Kant faccia uso sia di una nozione ontologica di anima sostanziale, sia del concetto di stato rappresentativo dell'anima, entrambi già presenti nel pensiero di Leibniz e successivamente sviluppati nella tradizione wolffiana. Tuttavia, come si vedrà, è proprio rimanendo fedele alla definizione leibniziana di ente sostanziale – ripresa e applicata alla nozione di anima da Wolff e Baumgarten – che Kant giunge a una conseguenza

³ Esistono diversi studi che si soffermano sull'analisi del principio di successione nella *Nova Dilucidatio*. Cfr. E. Watkins, *Kant and the Metaphysics of Causality*, Cambridge University Press, Cambridge 2005. Cfr. inoltre A. Hahmann, *Kritische Metaphysik der Substanz: Kant im Widerspruch zu Leibniz*, Walter de Gruyter, Berlin 2009. Recentemente, in ambito italiano, è da menzionare l'importante studio di E. Cafagna, *Kant e la Metafisica della Forza. Un'interpretazione dei primi scritti*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2020. Un altro contributo significativo è quello di P. Rumore, *L'ordine delle idee: la genesi del concetto di "rappresentazione" in Kant attraverso le sue fonti wolffiane (1747-1787)*, Olschki, Firenze 2007. In aggiunta a questi lavori, il presente scritto allarga la contestualizzazione storica includendo anche Alexander G. Baumgarten e Georg Friedrich Meier. L'importanza di Baumgarten è testimoniata anche da Günther, il quale sottolinea come la *Nova Dilucidatio* non sarebbe concepibile senza questa influenza storica. Cfr. G. Gawlick et al. (eds.) *Immanuel Kant: Neue Reflexionen: die frühen Notate zu Baumgartens "Metaphysica"*, Mit einer Edition der dritten Auflage dieses Werks, frommann-holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 2019.

⁴ Si concentra su questa distinzione anche lo studio di R. Langton, *Kantian Humility: Our Ignorance of Things in Themselves*, Oxford University Press, New York 1998, p. 98.

ritenuta inaccettabile dai suoi predecessori. Se si assume come oggetto di indagine l'esistenza dell'anima sostanziale e si enfatizza la sua autosufficienza causale rispetto a tutto ciò che le è esterno, ne consegue che il suo stato rappresentativo risulta immutabile e che la sua esistenza non è necessariamente relazionata né al tempo né allo spazio⁵. Questo aspetto sarà affrontato prendendo in considerazione sia il concetto di stato rappresentativo dell'anima delineato nei *Pensieri*, sia il principio di successione formulato nella terza sezione della *Nova Dilucidatio*. Il contributo si articola in tre sezioni: nella prima si esplora il concetto metafisico di forza nella tradizione wolffiana, dove questo principio non soltanto definisce l'essenza dell'anima, ma assume anche una funzione esplicativa rispetto al mutamento dei suoi stati interni. La seconda sezione è dedicata all'analisi dei §§ 6 e 7 dei *Pensieri*, nei quali Kant affronta, rispettivamente, la questione dell'esistenza dell'anima come sostanza indipendente da ogni connessione e il tema del suo stato rappresentativo. Infine, nella terza sezione, si esamina la critica kantiana alla concezione dell'anima come forza rappresentativa nella *Nova Dilucidatio*, con particolare attenzione anche alla sua obiezione nei confronti della celebre dottrina metafisica dell'armonia prestabilita.

1. *La vis repraesentativa dell'anima in Wolff e Baumgarten*

Nella *Nova Dilucidatio*, e in particolare nella terza sezione dedicata al principio di successione, Kant prende posizione nei confronti della tradizione wolffiana e critica l'impiego del concetto metafisico di forza applicato all'anima sostanziale⁶. Dopo aver enunciato il prin-

⁵ Si condivide l'idea che il confronto con la tradizione wolffiana sia una fonte di arricchimento per la comprensione degli stessi scritti kantiani. Questa linea di pensiero è solidamente argomentata e difesa sia da Corey Dyck che da Falk Wunderlich. In particolare, lo studio di Wunderlich tematizza il confronto diretto tra Kant e la tradizione wolffiana riguardo a temi di natura psicologica, con un'attenzione particolare al concetto di coscienza. Cfr. F. Wunderlich, *Kant und die Bewußtseinstheorien des 18. Jahrhunderts*, Walter de Gruyter, Berlin 2005.

⁶ Gli studi di Watkins e Hahmann hanno certamente il merito di aver evidenziato come Kant si distacchi, in relazione al principio di successione, dalla tradizione wolffiana. Tuttavia, nello scritto di Hahmann non emerge pienamente la novità della posizione kantiana. Cfr. A. Hahmann, *op. cit.*, pp. 20-26. Il contributo di Watkins si concentra maggiormente nel dimostrare come Kant, pur ritenendo di aver fornito argomentazioni convincenti contro la dottrina dell'armonia prestabili-

cipio di successione – e pur senza menzionare esplicitamente alcun autore – Kant contesta l'impostazione comunemente accettata dai titolari della filosofia wolffiana:

Per quanto una tale verità dipenda da una catena di ragioni tanto facile e infallibile, gli appartenenti alla filosofia wolffiana l'hanno così poco afferrata da sostenere, invece, che la sostanza semplice è esposta a continui mutamenti provenienti da un principio di attività interno⁷.

Come emerge chiaramente dal testo, Kant considera erronea l'idea secondo cui una sostanza, in virtù di un principio interno costitutivo della sua essenza, possa esperire mutamenti. La verità sfuggita ai rappresentanti della filosofia wolffiana risiede, dunque, in un'inadeguata comprensione del concetto metafisico di forza:

E, certo, conosco bene i loro argomenti, ma sono nondimeno persuaso di quanto essi siano da sicofanti. Infatti, dopo aver dato forma ad una definizione di forza tanto arbitraria, tale da significare ciò che contiene la ragione dei mutamenti – laddove, invece, si sarebbe dovuto stabilire che essa contiene la ragione delle determinazioni –, per loro era certamente inevitabile cadere in errore⁸.

Attraverso questi brevi richiami alla filosofia wolffiana, Kant manifesta chiaramente il proprio dissenso. Tuttavia, come è agevole constatare, risulta piuttosto complesso determinare con precisione a chi Kant intenda riferirsi e, soprattutto, che cosa egli voglia indicare con la distinzione concettuale tra *ragione delle mutazioni* e *ragione delle*

ta, non riesca a formulare una vera e propria obiezione nei confronti della filosofia leibniziana. Cfr. E. Watkins, *op. cit.*, pp. 125-127. A differenza di Watkins, Schönfeld interpreta il principio di successione formulato da Kant come un elemento di chiara opposizione alla tradizione leibniziana. Cfr. M. Schönfeld, *The Philosophy of the Young Kant: The Precritical Project*, Oxford University Press, New York 2000, p. 151. Uno studio che invece mette in luce con maggiore chiarezza la critica kantiana alla psicologia wolffiana è quello di E. Cafagna, *op. cit.*, pp. 104-106.

⁷ I. Kant, *Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio* (PND), in I. Kant, *Werke, Band I, Schriften 1747-1759*, herausgegeben von der Berlin Brandeburgische Akademie der Wissenschaften, Walter de Gruyter, Berlin, 2023, p. 435 (trad. it. di I. Agostini, *Kant: Dissertazioni latine*, annotazione critica di I. Agostini-G. Lorini, Bompiani, Milano 2014, p. 127).

⁸ I. Kant, PND, cit., p. 435; trad. it. di I. Agostini, *Dissertazioni latine*, cit., p.127.

determinazioni. A tal fine, si procederà innanzitutto con un'analisi di alcune posizioni formulate da Wolff, per poi esaminare la loro ricezione e rielaborazione in Baumgarten, così da chiarire più adeguatamente i riferimenti kantiani.

Uno degli elementi centrali nella concezione dell'anima come forza rappresentativa, ampiamente condivisa nella filosofia wolffiana, risiede nell'idea che essa sia dotata di una forza (*Kraft*) in grado di rendere conto dell'origine delle modificazioni che si manifestano nel senso interno⁹. Tale concezione affonda le sue radici già nel pensiero di Leibniz¹⁰, il quale sosteneva che l'anima è in grado di rappresentare ciò che accade nel mondo esterno indipendentemente da qualsiasi influsso reale esercitato dal corpo. Questa tesi si fonda, com'è noto, sulla celebre dottrina metafisica dell'armonia prestabilita, la quale esclude la possibilità di un reale nesso causale tra l'ente sostanziale semplice (l'anima) e il corpo. È pertanto opportuno soffermarsi brevemente sull'armonia prestabilita e sulle sue implicazioni in merito alla questione del *commercium* tra l'anima e il corpo. Come è stato giustamente osservato, mentre Baumgarten sostiene la dottrina dell'armonia prestabilita, applicandola in modo universale a tutte le sostanze, Wolff ne accoglie l'impianto solo in forma ipotetica e limitatamente al rapporto tra anima e corpo¹¹. Ciononostante, pur nelle

⁹ L'attribuzione all'anima della forza è sostenuta da Wolff in varie opere. Cfr. C. Wolff, *Vernuenfftige Gedanken von Gott, Der Welt und der Seele des Menschen, Auch allen Dingen ueberhaupt*, in J. École-H. Werner Arndt (eds.), *Wolff: Gesammelte Werke. Vol. I*, Olms, Hildesheim 1983, §§ 753-754 (trad. it. di R. Ciafardone, *Metafisica Tedesca*, con le annotazioni alla *Metafisica Tedesca*, Bompiani, Milano 2003); C. Wolff, *Philosophia prima, sive ontologia, methodo scientifica pertractata*, in J. École-H. Werner Arndt (eds.), *Wolff: Gesammelte Werke. Vol. II.3*, Olms, Hildesheim 1962, § 207; C. Wolff, *Psychologia Rationalis* in J. École-H. Werner Arndt (eds.), *Wolff: Gesammelte Werke. Vol. II.6*, Olms, Hildesheim-New York 1972, § 57. Cfr. infine anche G. Gawlick-L. Kreimendahl (eds.), *Baumgarten: Metaphysica / Metaphysik*, Historisch-kritisch Ausgabe, frommann-holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 2011, § 197.

¹⁰ Qui è chiaramente evidente l'eredità leibniziana, nella misura in cui Leibniz definisce l'anima come un ente sostanziale semplice dotato di una forza. Per una differenza tra Leibniz e Wolff, cfr. A. L. Rey, *Ontologie et Psychologie dans la pensée de Christian Wolff: la raison de l'actualisation*, in O. Rudolph et al. (eds.), *Die Psychologie Christian Wolffs: Systematische und historische Untersuchungen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, pp. 99-119.

¹¹ Cfr. G. Lorini, *Receptions of Leibniz's Pre-established Harmony Wolff and Baumgarten*, in M. Favaretti Camposampiero et al. (eds.), *Theodicy and Reason Logic, Metaphysics, and Theology in Leibniz's "Essais de Théodicée" (1710)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2016, pp. 170-171.

differenze tra le due posizioni, entrambi gli autori concordano su un punto essenziale: tanto l'anima quanto il corpo sono soggetti al mutamento senza che viga tra loro alcun influsso fisico. In questo contesto, l'anima è concepita come capace di generare da sé (*vi sua*) tutte le rappresentazioni che si manifestano nel senso interno, secondo un ordine temporale parallelo a quello in cui si verificano i mutamenti corporei. Inoltre, la ragione della loro piena corrispondenza è individuata a partire dalla preordinazione divina. L'aspetto di maggiore rilevanza, all'interno di questa costruzione metafisica, riguarda la sua implicazione psicologica: l'idea, cioè, che l'anima, grazie a un principio interno, produca tutte le sue rappresentazioni secondo un ordine temporale fisso ed indipendentemente da qualsiasi influsso reale esercitato dalla materia¹².

Da questa concezione emergono due considerazioni fondamentali. In primo luogo, l'autosufficienza causale dell'anima: essa è da un punto di vista causale autosufficiente, poiché sia l'ordine dei suoi pensieri che l'insieme delle sue rappresentazioni sono determinati esclusivamente da un principio interno, che corrisponde al concetto metafisico di forza. In secondo luogo, l'armonia tra le serie temporali: le due successioni di mutamenti sono perfettamente armonizzate, pur in assenza di un influsso causale reale. La forza rappresentativa dell'anima è concepita, dunque, come *vis repraesentativa universi*¹³. Alla luce di queste considerazioni, emerge come la *vis repraesentativa universi* dell'anima debba essere intesa come *ratio sufficiens* del sorgere delle modificazioni nel senso interno, a prescindere da ogni azione reale esercitata dalla materia. Questo aspetto riveste un'importanza cruciale, poiché su di esso, come si è visto nella breve citazione precedente, Kant prende fermamente posizione. Egli si domanda, infatti, come sia possibile che la *vis repraesentativa universi* dell'anima, pur prescindendo da qualsiasi influsso reale della materia, possa costituire la *ratio sufficiens* per il sorgere delle modificazioni che hanno luogo nel senso interno. Come si vedrà, la discussione kantiana di questo tema è strettamente legata alla riflessione sull'armonia prestabilita e

¹² Questo aspetto vale sia per Wolff che per Baumgarten. In relazione a Wolff, cfr. C. Dyck, *Wolff and the Dogmas of Classical Rationalism*, in S. de Freitas Araujo et al. (eds.), *The Force of an Idea New Essays on Christian Wolff's Psychology*, Springer, Dordrecht 2021, pp. 69-89. Per quanto riguarda Baumgarten, si consulti lo studio di M. Casula, *La metafisica di A. G. Baumgarten*, Mursia, Milano 1973.

¹³ Sulla definizione di *vis repraesentativa universi*, cfr. C. Wolff, *Vernuenftige Gedanken von Gott*, cit., § 753. Cfr. inoltre A. G. Baumgarten, *Metaphysica*, cit., § 507.

alla definizione del concetto ontologico di sostanza. Tuttavia, prima di addentrarsi in questi argomenti, è necessario approfondire l'uso che Wolff e Baumgarten fanno del concetto metafisico di forza applicato all'anima. Pur con alcune differenze significative, entrambi gli autori sostengono che la forza non solo esprima l'essenza dell'anima, ma costituisca anche la *ratio sufficiens* delle modificazioni che si originano nel senso interno.

Mentre in Wolff l'anima possiede una forza che giustifica l'insorgere delle modificazioni nel suo stato interno, Baumgarten afferma esplicitamente che l'anima sostanziale è, in senso stretto, una forza¹⁴. È probabile che sia proprio a quest'ultimo autore che Kant faccia riferimento quando critica l'identificazione dell'anima sostanziale con il concetto metafisico di forza. Infatti, in Baumgarten si assiste a una duplice definizione del concetto di forza, che si distingue in una sua accezione più ampia (*vis latius dicta*) e una più stretta (*vis strictius dicta*)¹⁵. Egli sostiene che solo nel secondo caso, quando cioè si fornisce una ragione sufficiente per l'origine mutevole dei modi di una sostanza, si può affermare che essa sia attiva, declinando così l'esercizio della sua attività in termini di forza. In altre parole, in Baumgarten emerge in modo esplicito come, nella definizione ontologica dell'anima sostanziale, il concetto di forza sia strettamente connesso a quello di modificazione. La mutevolezza dell'anima è infatti ricondotta alla sua forza sostanziale, la quale viene intesa come la ragione sufficiente (*zureichender Grund*) dei mutamenti che si producono nel senso interno¹⁶.

Benché in Baumgarten l'identificazione tra anima e *vis* sia affermata in modo più esplicito che in Wolff, anche in quest'ultimo l'attività rappresentativa dell'anima sostanziale è concepita come costantemen-

¹⁴ Cfr. A. G. Baumgarten, *Metaphysica*, cit., § 507. A. Hahmann, *op.cit.*, p. 88, osserva che, come in Baumgarten, così si assiste alla piena identificazione tra la forza e l'anima anche in Meier. Più che Wolff, è a un autore come Baumgarten a cui bisogna prestare attenzione per capire alcune affermazioni kantiane presenti nella *Nova Dilucidatio*, riprese poi nella *Metafisica Herder* e nella parte dedicata alla psicologia della cosiddetta *Metaphysik Pölitz*. In tutti e tre gli scritti, Kant nega che la forza qualifichi ontologicamente l'anima come una sostanza speciale e rifiuta l'idea che in essa risieda la causa delle mutazioni del senso interno. Cfr. qui S. Heßbrüggen-Walter, *Die Seele und ihre Vermögen: Kants Metaphysik des Mentalen in der "Kritik der reinen Vernunft"*, Paderborn, Mentis 2004, pp.69-73, secondo cui Kant qui segue l'originaria concezione wolffiana della forza, dove non emerge chiaramente l'identificazione proposta da Baumgarten tra la forza (*vis*) e l'anima.

¹⁵ Cfr. A. G. Baumgarten, *Metaphysica*, cit., § 197.

¹⁶ *Ibidem*.

te rivolta alla modificazione del proprio stato interno. Questo aspetto risulta particolarmente chiaro quando si prende in considerazione il caso specifico delle sensazioni¹⁷, le quali, come spiega Wolff, sebbene abbiano la loro causa nel corpo, sono in realtà prodotte dall'anima

A causa dell'armonia con il corpo le sensazioni hanno la loro ragione nel corpo e quindi apparentemente, fuori dell'anima. Perciò esse sono annoverate tra le passioni. Intanto, essendo prodotte in realtà dall'anima, ed essendo state soltanto armonizzate con il corpo, esse sono atti dell'anima; quindi, l'anima si mostra come un'essenza attiva quando sente¹⁸.

Inoltre, sia Wolff che Baumgarten sostengono l'idea dell'unicità della forza, la quale è in grado di produrre una vasta serie di modificazioni, tra cui «sensazioni, immagini, concetti distinti, sillogismi, appetiti, volere e non volere, e altre ancora». Come osserva Wolff, infatti:

nella fiamma di un lume acceso non c'è più di una sola forza, cioè quella motrice, mediante cui la fiamma possiede il suo movimento. Ma denominiamo quest'unica forza in modo differente a seconda dei suoi differenti effetti. Se, infatti, si vede che il lume illumina, gli si attribuisce una forza luminosa. Se si percepisce che la sua fiamma riscalda, si dice che essa ha una forza riscaldante. Allo stesso modo si pone in essa una forza ascendente a causa dell'accendere; una forza infiammabile a causa del bruciare, e così via¹⁹.

Riassumendo i principali aspetti della psicologia di Wolff e Baumgarten, si osserva che la forza rappresentativa dell'anima, diretta a rappresentare gli eventi del mondo in relazione alla posizione del

¹⁷ Cfr. C. Dyck, *Wolff and the Dogmas of Classical Rationalism*, cit., p. 73.

¹⁸ C. Wolff, *Vernuenftige Gedanken von Gott*, cit., § 818.

¹⁹ Per Kant, è soprattutto l'aspetto idealistico della psicologia razionale di Wolff a dover essere confutato. In particolare, egli contesta l'idea che l'anima, grazie alla propria forza, possa esercitare l'attività rappresentativa indipendentemente da un mondo esterno. Cfr. C. Wolff, *Vernuenftige Gedanken von Gott*, cit., § 777. Tuttavia, Wolff sostiene che la conoscenza di questa forza fondamentale richiede un'analisi empirica delle modificazioni, le quali sono viste come limitazioni di questa forza unica, sostenendo dunque un connubio tra ragione ed esperienza. Cfr. su questo aspetto F. Luigi Marcolungo, *Esperienza e ragione in Christian Wolff*, in J. École-H. Werner Arndt (eds.), *Wolff, Gesammelte Werke. Band 163*, Olms, Hildesheim-Zürich-New York 2021. Sebbene il termine *Grundkraft* non sia esplicitamente usato da Wolff e da Baumgarten, entrambi attribuiscono all'anima una forza fondamentale unica.

corpo, modifica il suo stato interno indipendentemente dall'influsso esercitato dalla materia. Sebbene l'anima produca le sue rappresentazioni seguendo una serie temporale che riflette i mutamenti del corpo, tutte le modificazioni che essa sperimenta nel senso interno sono semplicemente limiti della sua forza rappresentativa.

2. *Anima e vis repraesentativa nei Pensieri*

Kant affronta per la prima volta in maniera sistematica il tema della *vis repraesentativa universi* dell'anima nel suo primo scritto del 1754, *Pensieri sulla vera valutazione della forza viva*. Quest'opera si concentra su uno dei principali dibattiti filosofici dell'epoca, ovvero la nozione di forza e le sue implicazioni metafisiche. Ciò che risulta rilevante ai fini di questo studio è tanto la discussione sul commercio tra l'anima e il corpo, quanto la critica kantiana al concetto di sostanza, come proposto da Leibniz e recepito dalla tradizione wolffiana. La tesi che si intende sviluppare è che, su questi due temi, Kant adotta una posizione coerente con quella esposta nella *Nova Dilucidatio*. In entrambi i testi, infatti, Kant sostiene che la difesa della nozione di sostanza di impronta leibniziano-wolffiana comporta inevitabilmente la separazione tra il tema dell'esistenza in sé della sostanza e quello della sua relazionalità.

Nei §§ 5-6 dei *Pensieri* Kant prende ad esame il tema del commercio tra l'anima e il corpo domandando come l'anima possa esercitare effetti sul corpo e, al contempo, come il corpo possa generare rappresentazioni nell'anima:

Ed è proprio per questo motivo, infatti, che nella *Metafisica* risulta così difficile immaginarsi in che modo la materia sia in grado di generare rappresentazioni nell'anima umana in un modo di fatto efficace (cioè, mediante l'influsso fisico). Che cos'altro compie la materia, si dice, all'infuori che causare movimenti? Di conseguenza, tutta la sua forza concorrerà a ciò: che essa, tutt'al più, trasferirà l'anima dal suo luogo. Ma come è possibile che la forza, che produce soltanto dei movimenti, sia in grado di generare rappresentazioni ed idee? [...] ²⁰.

²⁰ I. Kant, *Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte* (GSK), in I. Kant, *Werke*, cit., § 5, p. 16 (trad. it. di S. Veneroni, *Immanuel Kant: Pensieri sulla vera valutazione delle forze vive*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2019, p. 129).

In merito a tale questione, Kant si concentra inizialmente sulla nozione di forza dell'anima e, contrariamente a quanto sostenuto da Wolff e Baumgarten, che seguono Leibniz su questo punto, egli rifiuta l'idea che la forza rappresentativa dell'anima modifichi il suo senso interno. Al contrario, ciò che interessa a Kant è la questione di come possa la forza dell'anima agire all'esterno.

Pertanto, la domanda se l'anima possa causare movimenti, vale a dire se essa abbia una forza motrice, si converte in questa: se la sua forza essenziale possa essere determinata ad un'azione verso l'esterno, vale a dire, se sia capace di agire fuori di sé e di produrre modificazioni in altri enti²¹.

Secondo Kant, la possibilità che la forza dell'anima abbia un effetto causale rivolto all'esterno si fonda sull'idea che essa "è in un luogo", intendendo con ciò il concetto in cui si manifestano gli effetti delle sostanze l'una sull'altra. In tal modo, Kant esclude che la forza dell'anima sia la causa dei suoi propri mutamenti e identifica nel "luogo" la condizione necessaria affinché essa possa agire esternamente. Inoltre, nel sostenere che essa sia fonte di attività esterna in quanto "è in un luogo", Kant attribuisce all'interazione con l'esterno la possibilità che l'anima possa subire un mutamento. Infatti, nel § 6 Kant si sofferma sul ruolo che la materia esercita nei confronti dell'anima

La materia infatti, che è stata posta in movimento, agisce in tutto ciò che è connesso ad essa nello spazio, quindi anche nell'anima; cioè, essa modifica il suo stato *interno* nella misura in cui esso si relaziona con lo stato *esterno*. Ora, l'intero stato interno dell'anima non è nient'altro che l'insieme di tutte le sue rappresentazioni e di tutti i suoi concetti, e nella misura in cui questo stato interno si relaziona con l'esterno, è denominato *status repraesentativus universi*; pertanto la materia, in virtù della forza che essa possiede nel movimento, modifica lo stato dell'anima attraverso il quale essa si rappresenta il mondo. In questa maniera si comprende come la materia possa imprimere rappresentazioni nell'anima²².

L'idea che l'anima rappresenti una porzione di mondo in conformità alla posizione che il corpo occupa in esso è certamente affermata

²¹ I. Kant, GSK, cit., § 6, p.17; trad. it. di S. Veneroni, *Pensieri*, cit., p. 129.

²² I. Kant, GSK, cit., § 6, p. 17; trad. it. di S. Veneroni, *Pensieri*, cit., p. 131.

da Leibniz e ripresa da autori come Wolff e Baumgarten. Inoltre, in Wolff l'anima rappresenta²³ esclusivamente in virtù della sua forza intrinseca e la ragione del suo essere soggetta a mutamento dipende unicamente dalla sua *vis repraesentativa*. Nel concepire la relazione tra anima e corpo, invece, Kant chiarisce dapprima che la forza dell'anima è in realtà diretta all'esterno, e successivamente identifica nel ruolo della materia la causa del mutamento dello stato interno dell'anima. L'idea che lo stato interno dell'anima sostanziale sia mutevole si spiega, quindi, attraverso il ruolo che la materia svolge nei confronti di essa.

Partendo da queste premesse, emerge come Kant, nel coniare l'espressione *status repraesentativus universi*, intenda criticare la nozione wolffiana di *vis repraesentativa* dell'anima. Infatti, l'anima non è soggetta a mutamento per effetto della propria forza. Al contrario, il suo stato interno è mutevole solo in quanto posto in relazione diretta con la materia. A questo punto, cosa resta della concezione di anima sostanziale sostenuta da Wolff e Baumgarten²⁴? Nel § 7 dei *Pensieri*, seppure in modo implicito, Kant affronta questo tema, affermando che:

Una sostanza o è in collegamento e relazione con un'altra sostanza esterna ad essa, oppure non lo è. Dal momento che ogni ente autonomo contiene in sé stesso la fonte completa di tutte le sue determinazioni, allora non è necessario per la sua esistenza che esso sia posto in collegamento con altre cose. Pertanto, possono esistere sostanze e, ciononostante, non avere alcuna relazione esterna con altre sostanze, o essere poste in collegamento reale con esse. Ora, dal momento che senza connessioni, posizioni e relazioni esterne non si dà alcun luogo, allora è assai possibile che una cosa esista effettivamente, pur non essendo presente in alcun luogo del mondo considerato nel suo insieme. Questa affermazione paradossale, sebbene sia una conseguenza, e più precisamente, una conseguenza molto facile derivante dalle verità più note, non è stata ancora, per quanto io sappia, colta da nessuno [...]²⁵.

Tanto Wolff quanto Baumgarten riconoscono all'anima una natura

²³ C. Wolff, *Vernuenftige Gedanken von Gott*, cit., § 774.

²⁴ Sia Wolff che Baumgarten recuperano la nozione leibniziana di ente sostanziale. Cfr. C. Wolff, *Vernuenftige Gedanken von Gott*, cit., § 114. Cfr. anche A. G. Baumgarten, *Metaphysica*, cit., § 210.

²⁵ I. Kant, *GSK*, cit., § 7, p. 18; trad. it. S. Veneroni, *Pensieri*, cit., p. 131.

sostanziale, in quanto essa ha in sé il principio originario delle proprie determinazioni, configurandosi come entità autonoma e autosufficiente nella sua attività. Tuttavia, secondo Kant, questa definizione ontologica della sostanza esclude in realtà che l'anima possa essere relazionata esternamente e, di conseguenza, che il suo stato interno possa essere mutevole. Kant rifiuta dunque l'idea secondo cui la forza dell'anima sarebbe la causa del mutamento del suo stato interno. Di conseguenza, egli esclude che la serie successiva delle rappresentazioni dell'anima, prodotte dalla sua attività rappresentativa, possa essere parallela e conforme alla serie temporale in cui avvengono i mutamenti dei corpi fisici. Se, infatti, l'anima esiste indipendentemente da qualsiasi vincolo esterno, come previsto dalla definizione leibniziana di sostanza, essa non subisce alcun mutamento e il suo stato interno rimane invariato.

La paradossalità di questa affermazione²⁶ è, a ragione, considerata da Kant una verità ancora non osservata da altri. Infatti, la popolarità dell'impostazione wolffiana, secondo cui l'anima, grazie alla sua forza rappresentativa, è soggetta al mutamento, viene condivisa anche da Georg Friedrich Meier, un autore che, pur appartenendo alla tradizione wolffiana, presenta numerosi punti di divergenza rispetto a Wolff. Come Wolff, anche Meier sostiene che l'anima, in virtù della sua forza rappresentativa, modifica continuamente il proprio stato interno, tanto che l'ente, considerato nella sua essenza, è sin dall'inizio soggetto al mutamento. A tal proposito, egli afferma: «es ist also ungereimt, eine menschliche Seele zu denken, die innerlich ganz unveränderlich ist»²⁷. La conseguenza è che, sebbene l'anima sostanziale venga considerata a partire dalla sua essenza, tale ente risulta comunque soggetto al mutamento e, pertanto, immediatamente relazionato. Al contrario, secondo Kant, se si tematizza l'esistenza della sostanza sciolta da qualsiasi vincolo esterno, allora è necessario affermare che essa è priva di qualsiasi legame ed è sottratta tanto al mutamento quanto al tempo.

3. La critica kantiana alla vis repraesentativa nella *Nova Dilucidatio*

Nella *Nova Dilucidatio*, e in particolare nella terza sezione dedicata al principio di successione, Kant riconsidera la nozione wolffiana dell'a-

²⁶ Si concentra sulla paradossalità di questa frase E. Cafagna, *op. cit.*, pp. 102-104.

²⁷ G. F. Meier, *Metaphysik*, 3. Theil: Die Psychologie, Gebauer, Halle 1757, § 730.

nima come *vis repraesentativa*. In continuità con quanto sostenuto nei *Pensieri*, egli rifiuta l'idea che la forza dell'anima sia la fonte dei mutamenti del senso interno. Tuttavia, in questo scritto, egli si rivolge esplicitamente ai sostenitori della filosofia wolffiana e presenta il principio di successione come un elemento che scardina le fondamenta della dottrina metafisica dell'armonia prestabilita. L'intento di questo paragrafo è di evidenziare come la posizione kantiana sia coerente con quella espressa nel testo dei *Pensieri*, in quanto la distinzione tra l'esistenza in sé della sostanza e la tesi della mutevolezza del suo senso interno continua ad essere un aspetto cruciale che segnala la presa di distanza kantiana dalla tradizione wolffiana.

Nel formulare il principio di successione, Kant prende nettamente posizione nei confronti dei filosofi wolffiani. Infatti, egli spiega di conoscere molto bene l'argomento da essi adoperato secondo il quale «la sostanza semplice è esposta a continui mutamenti provenienti da un principio di attività interno. E, certo, conosco bene i loro argomenti, ma sono nondimeno persuaso di quanto essi siano da sicofanti»²⁸. Inoltre, egli confuta tale ragionamento il cui errore è individuato nell'uso del concetto metafisico di forza: «Infatti, dopo aver dato forma ad una definizione di forza tanto arbitraria, tale da significare ciò che contiene la ragione dei mutamenti – laddove, invece, si sarebbe dovuto stabilire che essa contiene la ragione delle determinazioni –, per loro era certamente inevitabile cadere in errore»²⁹.

Come già visto nei *Pensieri*, l'obiettivo di Kant è discutere il tema dello stato rappresentativo dell'anima, contestando l'idea che la sua mutevolezza si spieghi mediante la *vis repraesentativa*. A tal proposito, il principio di successione afferma: «Nessun mutamento può accadere alle sostanze se non in quanto sono connesse ad altre; e la loro reciproca dipendenza ne determina il mutuo mutamento di stato»³⁰. Come emerge dal brano, la causa del mutamento degli stati interni di una sostanza viene individuata nella reciproca connessione tra le sostanze. Particolarmente rilevanti ai fini della presente analisi sono le considerazioni sviluppate da Kant nella sezione intitolata «Uso» (*usus*), in cui egli affronta due questioni centrali: il problema del commercio tra l'anima e il corpo e la dottrina metafisica dell'armonia prestabilita. In relazione al primo punto, Kant afferma che l'anima,

²⁸ I. Kant, *PND*, cit., p. 435; trad. it. di I. Agostini, *Dissertazioni latine*, cit., p. 127.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ I. Kant, *PND*, cit., p. 433; trad. it. di I. Agostini, *Dissertazioni latine*, cit., p. 125.

tramite il senso interno, esperisce le proprie modificazioni in virtù della relazione che essa intrattiene con il corpo:

Infatti, l'anima è soggetta a mutamenti interni (per mezzo del senso interno); e poiché questi, a motivo di ciò che si è dimostrato, non possono originarsi dalla natura dell'anima considerata isolatamente ed al di fuori della connessione con le altre cose, è necessario che fuori dall'anima vi siano più cose cui essa sia legata in mutua connessione³¹.

La tesi fondamentale che Kant intende sostenere è che soltanto nella connessione reciproca con altre sostanze esterne l'anima risulta soggetta al mutamento e percepisce il proprio stato rappresentativo come mutevole. Questo punto chiarisce che la rappresentazione che l'anima ha dei propri stati interni muta proprio perché regolata dalle relazioni esterne che coinvolgono i corpi sottoposti a movimento:

Parimenti, da quanto asserito risulta altresì che l'avvicinamento delle percezioni accade conformemente al movimento esterno; e poiché di qui consegue che non avremmo una rappresentazione variamente determinabile di un qualche corpo se non ne fosse veramente presente uno il cui commercio con l'anima inducesse in questa una rappresentazione ad esso conforme, si può facilmente concludere che si dà un composto che chiamiamo corpo nostro³².

Dal brano emerge come sia erroneo determinare la mutevolezza dell'anima a partire dalla sua forza. Al contrario, per dimostrare la vera unione tra l'anima e il corpo, è necessario spiegare il mutamento degli stati interni dell'anima sulla base delle leggi che regolano l'interazione tra i corpi³³. Da questo punto di vista, non è sufficiente pensare che lo stato rappresentativo dell'anima sia conforme al succedersi delle percezioni che avvengono nel senso esterno. In modo più radicale, Kant afferma

³¹ I. Kant, *PND*, cit., p. 437; trad. it. di I. Agostini, *Dissertazioni latine*, cit., pp. 127-129.

³² *Ibidem*.

³³ Nonostante Kant stia confutando l'armonia prestabilita, il modo in cui egli espone il tema relativo al commercio tra anima e corpo è differente dall'influsso fisico presentato da Knutzen. Su questo tema, cfr. E. Watkins, *op. cit.*, p. 107. Cfr. anche E. Cafagna, *op. cit.*, p. 102.

che il senso interno dell'anima non può essere mutevole senza una relazione reale con ciò che è esterno ad essa.

Sulla base di queste premesse, nel secondo punto relativo all'*usus* del principio di successione, Kant si confronta con la celebre dottrina dell'armonia prestabilita. Egli dichiara di voler confutare questa dottrina non sulla base di «ragioni finali, che sono considerate non convenienti a Dio, e che non di rado forniscono altresì una garanzia scarsamente solida, bensì in forza dell'impossibilità della medesima»³⁴. L'impossibilità di cui Kant parla si riferisce a un aspetto implicito nella stessa definizione dell'essenza dell'anima proposta da Wolff e Baumgarten. Infatti, se si afferma che l'anima è quell'ente sostanziale che contiene in sé la fonte di tutte le sue modificazioni, allora, secondo Kant, la sua esistenza deve essere considerata come sciolta da qualsiasi vincolo esterno. Tuttavia, se si considera la sua esistenza prescindendo dalla relazionalità con altri enti esterni, non è corretto affermare che essa sia soggetta al mutamento, né tantomeno che il suo stato rappresentativo sia mutevole.

Come è stato giustamente osservato in letteratura, questa tesi colpisce un aspetto essenziale dell'armonia prestabilita, ossia l'idea che ogni monade, indipendentemente da qualsiasi legame con l'esterno, esperisca continuamente la modificazione dei propri stati³⁵. Questo punto viene condiviso in pieno da Baumgarten e lo si ritrova anche in Wolff, nonostante egli presenti l'armonia prestabilita come una mera ipotesi atta a spiegare il solo problema del commercio tra anima e corpo³⁶. Infatti, si è visto che anche Wolff afferma che l'anima, dinamicamente, «appetisca» ed esperisce i propri stati percettivi secondo una successione temporale che ha luogo indipendentemente dalla connessione con altri enti. Al contrario, Kant afferma che, nel principio di successione, la mutevolezza dell'anima è determinata dalla sua connessione con quell'ente composto che è il corpo. Questo concetto richiama il tema dello stato rappresentativo dell'anima affrontato da Kant nei *Pensieri* e afferma nuovamente che la mutevolezza dell'a-

³⁴ I. Kant, *PND*, cit., p. 437; trad. it. di I. Agostini, *Dissertazioni latine*, cit., p. 129.

³⁵ Cfr. M. Schönfeld, *The Philosophy of the Young Kant*, cit., p. 153.

³⁶ Desidero esprimere un sincero ringraziamento all'anonimo revisore per aver opportunamente evidenziato questo aspetto rilevante, che contribuisce a mettere in luce una differenza significativa tra Wolff e Baumgarten.

nima si spiega solo in virtù del nesso esterno, in cui una pluralità di sostanze interagisce tra loro³⁷.

Inoltre, nella *Nova Dilucidatio*, come già nei *Pensieri*, Kant si sofferma sull'esistenza dell'anima sostanziale considerata in sé e per sé, ossia come ente completamente sciolto da qualsiasi vincolo causale con ciò che le è esterno. Tuttavia, mentre nei *Pensieri* Kant si limita ad affermare che è certamente possibile concepire l'esistenza della sostanza priva di qualsiasi relazione spazio-temporale, nella *Nova Dilucidatio* egli estende tale concezione, attribuendo a questa sostanza anche un'attività rappresentativa. Questo aspetto evidenzia chiaramente come la concezione kantiana della psicologia razionale si ponga in netta opposizione alla tradizione wolffiana. In particolare, tale contrasto trova una giustificazione esplicita nella definizione di anima sostanziale difesa da Wolff e Baumgarten. Infatti, nel § 6 dei *Pensieri*, Kant mette in evidenza come da tale definizione derivi, sebbene in maniera paradossale, la possibilità che la sostanza esista senza essere necessariamente relazionata né allo spazio né al tempo. In modo simile, anche nella *Nova Dilucidatio* si delinea un aspetto antiwolffiano: pur riprendendo l'idea di un'attività rappresentativa dell'anima, Kant la presenta come non soggetta al mutamento. Egli scrive infatti: «In realtà, io non elimino lo stato delle rappresentazioni dell'anima, sebbene dichiaro che sarebbe immutabile e continuamente identico a sé stesso nel caso in cui questa fosse completamente sciolta da ogni connessione esterna»³⁸.

Da ciò emerge come Kant sembri evidenziare che nella definizione psicologica di sostanza proposta da Wolff e Baumgarten l'anima non esperisca affatto il suo senso interno come mutevole. Se, infatti, la forza rappresentativa dell'anima produce autonomamente le proprie rappresentazioni ed è pensata, da un punto di vista causale, come autosufficiente, allora la sua esistenza risulta slegata da qualsiasi collocazione spazio-temporale. Per questa ragione egli conclude che, una volta abolita ogni connessione esterna, la sostanza risulta completamente priva di mutamento e il suo stato rappresentativo non è più soggetto allo scorrere del tempo. In sintesi, Kant distingue chiaramente due considerazioni che, come si è visto, erano tradizionalmente unificate nella filosofia di Wolff e Baumgarten. Se l'anima sostanziale è concepita in relazione ad altri enti esterni, essa percepi-

³⁷ Anche su questo punto ringrazio l'anonimo revisore.

³⁸ I. Kant, *PND*, cit., p. 437; trad. it. di I. Agostini, *Dissertazioni latine*, cit., p. 129.

sce il proprio senso interno come mutevole esclusivamente in virtù della sua partecipazione al nesso esterno, rifiutando così l'idea che la forza dell'anima sia la causa del mutamento. Al contrario, se l'anima è pensata come sciolta da qualsiasi vincolo esterno, Kant afferma che non solo essa non è collocata nello spazio e nel tempo, ma che il suo senso interno è privo di mutamento e sottratto alla successione temporale. Mentre nel primo caso è in gioco la passività dell'anima, poiché la sua mutevolezza dipende dalle relazioni esterne, nel secondo caso la sua esistenza deve essere pensata senza alcuna connessione spaziale o temporale. Questa duplice prospettiva sull'anima sostanziale costituisce un elemento distintivo del pensiero kantiano e un'alternativa alla concezione psicologica razionale wolffiana.

Conclusione

Sebbene Kant adotti una terminologia di derivazione wolffiana e accetti l'idea di uno stato rappresentativo dell'anima, egli rifiuta fermamente la tesi secondo cui l'anima, in virtù della propria forza (*Kraft*), esperisca nel senso interno la successione temporale delle sue modificazioni. Secondo Kant, la forza non deve essere concepita come la causa del mutamento che l'anima sostanziale percepisce nel proprio stato interno. Inoltre, Kant sostiene che un ente semplice, considerato in sé e per sé, non è immediatamente relazionato ad altri enti e, pertanto, può esistere senza essere situato nel mondo. L'idea che all'esistenza in sé e per sé dell'ente semplice non corrisponda necessariamente una collocazione spazio-temporale, sebbene espressa in forma paradossale, segna una netta distinzione dalla visione wolffiana e rappresenta, per Kant, una delle verità fondamentali, sebbene a lungo trascurata.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
sdarmi@uni-mainz.de

Comunità e processi disciplinari: Lineamenti per un'analisi weberiano-foucaultiana

di

ALESSANDRO JESI

ABSTRACT: *Communities and Disciplinary Processes: Outlines for a Weberian-Foucauldian Analysis.* The main object of interest in this research is the analysis of the social dynamics typically observed within communal aggregates that lead participants in such collectives to adhere to a specific anthropological ideal of reference. Furthermore, it is argued that the implementation of this ideal, whose primary function is to guide the behavior of each community member in various ways, can be interpreted in relation to the main objectives of a more or less defined political-economic leadership within the community itself. Regarding these results, it is deemed appropriate to highlight the cultural tradition referenced, namely the early 20th-century German sociology represented by Ferdinand Tönnies, along with the analyses and enhancements obtained by Max Weber. However, recognizing certain potential limitations stemming from a too rigid adherence to the philosophical and social premises of Weberian thought, particularly concerning the concept of power, it was considered necessary to integrate Michel Foucault's analyses on the nature of disciplinary processes and their effects on individuals into the discussion. Despite the significant differences and discontinuities between Foucault's categorical framework and that of Weber, it is believed that the reflections of both authors can be effectively incorporated into a comprehensive theory of community, emphasizing the relevance of normative processes within it.

KEYWORDS: Weber, Foucault, Community, Discipline, Anthropological Ideal

ABSTRACT: Il principale oggetto di interesse della presente ricerca consiste nell'analisi dell'insieme di dinamiche sociali, tipicamente riscontrabili negli aggregati comunitari, che inducono i partecipanti a tali collettivi ad aderire a uno specifico ideale antropologico di riferimento. Si sostiene inoltre che l'implementazione di quest'ultimo, la cui funzione principale consisterebbe nell'orientare in vari modi il comportamento di ciascuno dei membri della comunità, sia interpretabile in riferimento agli obiettivi principali di un vertice politico-economico più o meno definito all'interno della comunità stessa. Relativamente a tali risultati si ritiene opportuno evidenziare la tradizione culturale a cui si intende fare riferimento, ossia quella della sociologia tedesca di primo '900, incarnata da Ferdinand Tönnies, e delle analisi e degli

Contributo sottoposto a *double blind peer-review*. Ricevuto: 24.01.2025; accettato: 23.04.2025.

© L'Autore 2025. Pubblicato da Syzetesis - Associazione filosofica. Questo è un articolo Open Access, distribuito ai sensi della licenza CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), che ne consente la riproduzione e distribuzione non commerciale, a condizione che l'opera originale non sia alterata o trasformata in alcun modo e che sia opportunamente citata. Per utilizzi commerciali contattare associazione@syzetesis.it.

arricchimenti a opera di Max Weber. Tuttavia, ammettendo taluni potenziali limiti dovuti a un'adesione troppo stretta ai presupposti filosofico-sociali della riflessione weberiana, in particolare per quanto riguarda il tema del potere, si è ritenuto di dover integrare al tema le analisi di Michel Foucault sulla natura dei processi disciplinari e sui loro effetti sui soggetti. Malgrado le notevoli differenze e discontinuità tra l'impianto categorico foucaultiano e quello weberiano, si ritiene infatti possibile presentare in una teoria della comunità completa le riflessioni di entrambi gli autori, evidenziando la rilevanza dei processi normativi in essa.

KEYWORDS: Weber, Foucault, Comunità, Disciplina, Ideale antropologico

Il tema della comunità tra Weber e Tönnies

L'elemento di novità introdotto da Weber nell'analisi degli aggregati comunitari consiste nel superamento dell'opposizione tra comunità (*Gemeinschaft*) e società (*Gesellschaft*) come realtà mutualmente esclusive e con tratti sociologici incompatibili. Il contributo weberiano alla riflessione tradizionale consiste in un'analisi più sfumata e attenta a evidenziare le differenze tra i vari aggregati umani secondo una dicotomia più complessa: uno dei poli di quest'ultima è dato dalla comunione (*Vergemeinschaftung*), processo in cui il soggetto percepisce attivamente la propria appartenenza al collettivo; l'altro consiste invece nell'associazione (*Vergesellschaftung*), che descrive l'equilibrio di interessi di individui rispetto a uno scopo razionale. Entrambi i processi, secondo Weber, nonostante la propria irriducibilità di fondo, contraddistinguono di fatto tutte le forme di vita associata senza contrapporsi in maniera esclusiva l'uno rispetto all'altro¹. Inoltre, distanziandosi da autori di orientamento sostanzialista come Tönnies, Weber ritiene che i collettivi comunitari non si reggano solo su legami di natura affettiva. La loro formazione infatti può risultare collegata a scopi razionalmente condivisi, che invece nella concezione tönniesiana sarebbero tipici della società².

Indagando il confronto tra Weber e Tönnies rispetto all'uso del

¹ R. Jaeggi-R. Celikates, *Sozialphilosophie: Eine Einführung*, Beck, München 2017, p. 33 (trad. it. di M. Solinas, *Filosofia sociale. Una introduzione*, Le Monnier Università, Firenze 2018, p. 21).

² M. Palma, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Weber: Economia e società – Comunità*, Donzelli, Roma 2001, p. LVIII.

termine *Gemeinschaft*, Werner J. Cahnmann³ nota quanto, fino al 1913, esso abbia nel testo weberiano un significato pre-tönniesiano, indicante un generico gruppo sociale. Una maggiore adesione testuale ai significati della dicotomia di Tönnies si ritroverebbe invece nel 1920, ossia nel momento in cui Weber teorizza la contrapposizione di *Vergemeinschaftung* e *Vergesellschaftung* come processi storici di formazione di collettivi. Tale nuova dicotomia, evidenzia Cahnmann⁴, risulta comunque in parte affine alle considerazioni tönniesiane, ad esempio mantenendo il ruolo dell'affettività e della tradizione come elementi alla base dell'aggregazione comunitaria.

Una buona parte delle indagini sociologiche di Weber è quindi rivolta a individuare e analizzare le cosiddette «grandi forme comunitarie»⁵. Tale espressione è rintracciabile nella produzione epistolare weberiana a partire dal 1913, anno in cui Weber stabilì di volersi dedicare a una nuova teoria dello sviluppo storico delle formazioni sociali, superando le analisi degli stadi dello sviluppo economico offerte dal marxismo e dalla Scuola storica o i tentativi di individuare principi storici generali capaci di spiegare mutamenti sociali di lungo periodo. In particolare, nella sezione *Economia e società* dedicata ai *Rapporti economici delle comunità in generale*, Weber ribadisce la propria lettura pluralistica delle cause dei fenomeni sociali, dichiarandosi apertamente critico del monismo economicistico proprio della concezione materialistica della storia:

Anche la formula secondo la quale esisterebbe un nesso «funzionale» dell'economia con le formazioni sociali è un pregiudizio storicamente non motivabile in generale, se con ciò viene intesa una determinazione reciproca univoca. Infatti le forme strutturali dell'agire comunitario hanno (...) una propria autonomia, e anche a prescindere da ciò nella loro conformazione possono essere condeterminate nel singolo caso da cause diverse da quelle economiche⁶.

Allo stesso modo, sono criticati gli approcci di autori come Comte,

³ W. J. Cahnman, *Weber and Toennies. Comparative Sociology in Historical Perspective*, Transaction Publishers, New Brunswick 2016, p. 62.

⁴ Ivi, p. 63.

⁵ M. Palma, *Comunità*, cit., p. LVIII.

⁶ M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft – Teilband I: Gemeinschaften*, Mohr Siebeck, Tübingen 2001, p. 81 (trad. it. di M. Palma, *Economia e società. Comunità*, cit., p. 12).

Durkheim o Spencer⁷, i quali considerano le comunità umane, nonché i vari oggetti della realtà sociale, con metodi e obiettivi teorici delle scienze naturali. Per Weber, tale impostazione è garanzia di risultati erranei per due motivi fondamentali: da un lato, l'impossibilità di cogliere appieno la realtà sociale con le entità teorico-formali di qualsiasi metodologia; dall'altro, la convinzione dell'assenza di un effettiva totalità storico-sociale da cogliere. Ciò che contraddistingue l'impostazione weberiana è dunque una particolare ibridazione tra generalizzazione e concretezza materiale. Ne risulta un ricorso all'analisi storica che rinunci all'obiettivo di un'impossibile spiegazione onnicomprensiva di ogni tratto di una qualsiasi associazione comunitaria. Occorre invece coglierne le specifiche peculiarità, prescindendo dall'esigenza di far rientrare tutto in una legge generale dello sviluppo storico.

Il metodo weberiano è quindi incentrato sull'agire intenzionato del singolo agente rispetto a quello di altri, considerando in un momento secondario le formazioni collettive⁸. Ne consegue quella che Furio Ferraresi⁹ considera l'assenza di un esito storico-teleologico che avrebbe portato allo sviluppo delle caratteristiche della modernità facendo decadere i tratti più desueti delle formazioni sociali anteriori. La diffusione della razionalizzazione – importante dinamica storica individuata dalla riflessione weberiana relativa alla burocrazia – è da intendersi come provocata da un insieme di «condizionamenti culturali e di rapporti di potere determinati»¹⁰ che hanno visto prevalere un certo soggetto, quello borghese o proto-borghese, in vari contesti di contesa politica.

Secondo Ferraresi¹¹, tale interpretazione evidenzia quanto il tema della comunità non sia relegato negli studi di carattere storico-sociologico sull'antichità o su assetti sociali prossimi all'estinzione, ma marchi la stessa riflessione weberiana relativa al mondo moderno. In primo luogo, Weber riterrebbe che la modernità non abbia visto tanto la fine della comunità, come sostenuto ad esempio da Tönnies, quanto che essa si sia riconfigurata in forme particolari, come la

⁷ F. Ferraresi, *Il fantasma della comunità. Concetti politici e scienza sociale in Max Weber*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 340.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ivi, p. 11.

¹⁰ Ivi, p. 10.

¹¹ Ivi, p. 9.

comunità di mercato, quella nazionale e quella democratica¹², adattandosi alle modalità di dominio e di gestione dell'economia e dei rapporti sociali di tipo capitalistico. Inoltre, un elemento tipico della modernità è l'esigenza di fare richiamo alla forma comunitaria come tentativo, di fatto privo di una forma politica definita, di ottenere una maggiore legittimazione del nuovo ordine sociale fondato sullo Stato e sui nuovi rapporti di produzione. Nelle parole di Ferraresi:

Nella modernità capitalistica la comunità può quindi fungere sia da strumento ideologico di costruzione *a posteriori* della sua buona coscienza, sia da vettore di appropriazione dal basso di comuni destini politici: può essere Stato-nazione e comunità di mercato, ma anche gruppo politico che contesta il monopolio statale della violenza e la proprietà privata dei mezzi di produzione¹³.

Attraverso questa analisi Ferraresi trae due conclusioni fondamentali. La prima riscopre in Weber la tesi secondo cui la comunità è stata riconfigurata come elemento ideologico moderno strappato all'omogeneità etica propria della sua tradizione storico-politica. La seconda rileva come tale tentativo di richiamarsi all'immaginario comunitario contraddistingua un certo tipo di «comunità politica reale»¹⁴, identificabile nella classe e nel partito, come elementi potenzialmente intenti a una rottura radicale con la società borghese che tenta di riasorbirle all'interno della comunità nazionale o in quella di mercato.

Quest'ultima risulta essere un aggregato umano di particolare interesse, in quanto privo di quell'esigenza, tipica della mitologia comunitarista, di chiusura e di riduzione del numero di elementi del collettivo al fine di cementificarne la compattezza. Tuttavia, il mercato è espressione del «tipo di agire razionale presente in società»¹⁵ che coinvolge interazioni anche a lunghissima distanza, per cui non risulta necessario mantenere relazioni che non siano naturalmente effimere, poiché i contraenti puntano solamente a essere gli uni per gli altri mere controparti impegnate in una contrattazione commerciale, eventualmente destinata a durare limitatamente al proprio scopo, ossia allo scambio. Ciò non toglie che il resto delle grandi forme comunitarie siano, secondo Weber, effettivamente soggette a processi

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ivi*, p. 11.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Weber, *Gemeinschaften*, cit., p. 193; trad. it. di M. Palma, *Comunità*, cit., p. 117.

di chiusura più o meno netta che coinvolgono di base due elementi fondamentali: il primo è il processo di restrizione della comunità a un territorio limitato, che permette di far valere in maniera efficiente un certo potere, come nel caso della comunità politica¹⁶, o che finisce per conformare in una medesima direzione gli interessi di tipo economico degli individui al suo interno; il secondo è un peculiare tratto, a volte esteriormente visibile come nel caso delle comunità etniche¹⁷, o una peculiare attività comune che sancisce la separazione tra i membri di un certo collettivo e le figure che non vi appartengono. Rispetto a queste ultime è possibile che certe forme di comunità, in particolare le comunità politiche, adottino un atteggiamento aggressivo verso l'esterno per ragioni che spaziano dall'economia al prestigio di potenza.

Tuttavia, riconfermando l'impostazione che vede dinamiche societarie integrarsi a contesti comunitari, Weber ritiene che la conflittualità riguardi anche l'interno della comunità. Tale impostazione sancisce un'ennesima rottura con una buona parte dell'impostazione sociologica tradizionale, propensa a evidenziare quanto la comunità costituisca un aggregato omogeneo e unitario in cui le eventuali disuguaglianze sono accettate dai membri in nome di una qualche componente morale che porterebbe i soggetti a sacrificarsi per il collettivo. Nel definire il processo, Weber ritiene vi sia una componente legata all'interesse razionale di ogni singolo e spiega come in ogni comunità sia presente un interesse alla chiusura rispetto alla libera concorrenza per le posizioni che permettono di soddisfare bisogni di natura economica. Secondo Weber è infatti presente una dinamica sempre più esclusiva non solo rispetto ad altre eventuali comunità esterne, ma già all'interno della medesima comunità, in quanto l'obiettivo di un certo gruppo di concorrenti per posizioni di potere è ostacolare l'allargamento del collettivo per creare un monopolio delle «possibilità economiche»¹⁸, garantendosi un dato insieme di vantaggi che permettono di realizzare il massimo guadagno possibile in un determinato ambito.

Considerando la globalità della produzione weberiana emerge quanto la competizione costituisca una specifica declinazione del più generale tema della lotta. Secondo Ferraresi¹⁹, quest'ultimo si articola

¹⁶ *Gemeinschaften*, cit., p. 204; trad. it. di M. Palma, *Comunità*, cit., p. 129.

¹⁷ Ivi, p. 168; trad. it. di M. Palma, *Comunità*, cit., p. 93.

¹⁸ Ivi, p. 86; trad. it. di M. Palma, *Comunità*, cit., p. 16.

¹⁹ F. Ferraresi, *Il fantasma della comunità*, cit., p. 345.

come reinterpretazione della filosofia dei valori di matrice neokantiana, consistendo in una condizione di conflitto di valori incarnati da varie "personalità". Gli individui agirebbero razionalmente, dunque, per conseguire fini determinati dalla sfera valoriale cui scelgono di fare riferimento come modelli per il proprio dovere. Tuttavia, essendovi una pluralità di valori tra cui scegliere, Weber conclude che una vita sociale collettiva dedita alla totale cooperazione sia di fatto impossibile. Per Ferraresi, quindi, in Weber la storia umana avrebbe «la "lotta" tra punti di vista inconciliabili»²⁰ come unico elemento costante, in quanto essa è «la vera "soggettività" post-storica in grado di condizionare tutti i fenomeni della vita storico-sociale e di spiegarne i mutamenti»²¹.

La vita politica stessa risulta così inscindibilmente connessa alla lotta e la stessa legittimazione di un dominio esprimerebbe il riconoscimento di un vincitore rispetto a una contesa. La neutralizzazione della lotta interna prevista dall'assetto comunitario, in particolare nella tradizione utopistica, in Weber risulta quindi improponibile, in quanto «non c'è nessuna comunità d'intesa, incluse quelle legate dal più sconfinato sentimento di dedizione, come una relazione erotica o caritativa, che non possa racchiudere in sé, nonostante quel sentimento, la più irraguardosa violenza verso l'altro»²². La conclusione è quindi duplice: da un lato, la comunità necessita di codificare i modi in cui la contesa si svolge senza realmente frenarla del tutto; dall'altro, la lotta stessa esprime il bisogno di ogni aggregato comunitario di un certo insieme di risorse per il proprio sostentamento²³.

Tale tentativo di far riflettere l'imprescindibile ed eterno conflitto valoriale, prospettato dal neokantismo, sulle lotte politiche reali, in particolare quelle connesse al primo sviluppo della civiltà capitalistica, per Ferraresi incarna l'intento di Weber di trovare «un mezzo politico di gestione della crisi»²⁴. La marxiana lotta di classe è archiviata in favore di una contesa che alla sua base è animata dalle qualità individuali dei capi delle varie fazioni. La dinamica violenta che il marxismo pone a levatrice della storia in Weber è invece una

²⁰ Ivi, p. 351.

²¹ *Ibidem*.

²² M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Mohr Siebeck, Tübingen 1922, p. 440 (trad. it. di P. Rossi, *Weber: Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 2003, p. 224).

²³ F. Ferraresi, *Il fantasma della comunità*, cit., p. 355.

²⁴ Ivi, p. 352.

componente i cui eccessi sono limitati nell'ambito della realtà capitalistica, legittimata in quanto vincitrice di una competizione con il riformismo incarnato dal neonato movimento operaio. Il fatto che anche la lotta di classe risulti un aspetto intrinseco al capitalismo, piuttosto che il principio storico che porterà al suo superamento, è dato anche dalla tesi weberiana secondo cui ogni classe si definisce in base al proprio interesse di possesso e guadagno sul mercato²⁵. L'individuazione stessa di tali interessi risulta dovuta a dinamiche comunitarie, ma queste non riguardano di per sé solo i membri di una stessa classe, ma anche appartenenti a una classe diversa come nel caso dell'interesse contrapposto tra lavoratori e imprenditori che si delinea nell'ambito di lotta offerto dal mercato del lavoro.

Dall'analisi weberiana risulta, dunque, che il tipo di armonia, sociale e di interessi, che il pensiero comunitarista considera specifica della comunità, non possa definirsi tanto come un vero e proprio ideale regolativo, quanto come mera illusione. Lungi dall'essere il terreno di concordia a cui la competizione societaria è subentrata storicamente, la comunità in Weber è un'entità coinvolta in intense dinamiche conflittuali interne ed esterne, che la chiusura come mezzo per garantire la coesione del collettivo non appare in grado di annullare. Ne consegue che ritenere che l'unico modo di fatto utilizzato dall'assetto comunitario per frenare tali istanze conflittuali sia limitarsi ad accentuare la componente verticistica, riducendo il pluralismo in favore di un'omologazione totale dei membri coinvolti, risulti quanto meno limitato. Non solo una tale presa di posizione è conseguenza di una polemica di carattere politico che non necessariamente va condivisa ma, ragionando weberianamente, si può considerare l'insieme di misure verticistiche come conseguenza della prospettiva conflittuale comunque presente in ogni aggregato comunitario.

Il ragionamento non implica però di dover sostenere la totale assenza di dinamiche di omologazione interne alla comunità. Solitamente ai membri della stessa è infatti richiesto di adeguarsi a una serie più o meno ampia di tratti e atteggiamenti che costituiscono un ideale antropologico come canone identificativo del gruppo. Tuttavia, come illustrato da Tönnies, l'originale «perfetta unità delle volontà umane»²⁶ finisce per manifestarsi nelle comunità concrete in

²⁵ Ivi, p. 356.

²⁶ F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Fues Verlag, Lipsia 1887, p. 7 (trad. it. di M. Ricciardi, *Comunità e società*, Laterza, Bari 2014, p. 52).

«forme molteplici secondo la natura necessaria e data dei rapporti tra individui diversamente condizionati»²⁷. Risulta quindi che sia presente una serie di differenze materiali che rendono la comunità di fatto impossibile da ricondurre a un singolo modello umano che si presume tutti imitino in modo eguale.

Tuttavia, per Tönnies, la situazione sociale della comunità comporta una più o meno marcata accettazione delle differenze interne alla stessa, purché i più forti finiscano per esercitare il potere in maniera controllata e in funzione di tutela verso i più deboli. Se è quindi ammesso un insieme di differenze che possono portare a situazioni di prevaricazione, in Tönnies risulta comunque ancora possibile definire un ideale antropologico che valga in maniera generale come indicatore per la coesione sociale del collettivo. All'interno di esso, infatti, per quanto fenomenologicamente differente da un punto di vista sociale da altri che possono essergli in qualche modo gerarchicamente superiori o subordinati, ogni elemento sarebbe comunque spronato alla limitazione del proprio potere personale al fine di evitare abusi. L'ideale antropologico sarebbe così intrinseco alla struttura stessa della comunità, che di per sé verrebbe definita da una sostanziale propensione al sacrificio per il collettivo che di fatto limita le possibilità del singolo.

Una posizione assai diversa è riscontrabile nell'impostazione maggiormente focalizzata sui singoli individui sostenuta da Weber. Anche nella sua opera è infatti possibile riscontrare quanto la chiusura della comunità finisca per portarla a definire un modello ideale di membro, che finisce per contraddistinguerla in maniera specifica dalle altre in base a caratteristiche materiali e culturali. Secondo Weber, però, il perfetto adeguamento tra il soggetto concreto e un certo ideale antropologico non costituisce una prerogativa in mano all'intero gruppo, che non verrebbe quindi a essere integralmente conformato su tale modello. Si tratterebbe invece di una sorta di privilegio, oggetto di una quanto meno tentata monopolizzazione da parte di una minoranza interessata al potere. Quest'ultima agirebbe in modo da rendere determinate possibilità economiche patrimonio esclusivo di chi acquisisca un certo tratto «per mezzo dell'educazione, della dottrina e dell'esercizio»²⁸, e che finisca per esercitare tale domi-

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ M. Weber, *Gemeinschaften*, cit., p. 86; trad. it. di M. Palma, *Comunità*, cit., p. 15.

nio sistematicamente in quanto forma di «professione»²⁹. Il modello servirebbe allora a definire i rapporti di potere interni alla comunità stessa, in quanto indicherebbe il dominio di un dato gruppo di soggetti aventi un certo insieme di caratteristiche incarnate da chi occupa le posizioni di rilievo. Si conclude quindi che l'ideale antropologico stesso, pur derivando dalle caratteristiche materiali e culturali del collettivo, non sarebbe fondato su queste definitivamente, ma sarebbe condizionato dalle dinamiche di inevitabile conflittualità interne al collettivo, portando potenzialmente a notevoli modifiche dell'ideale stesso nel tempo.

L'integrazione di Foucault nella riflessione weberiana sulla comunità

Analizzando l'impianto della riflessione weberiana è però possibile osservarne potenziali lacune derivanti dalla contestazione di alcune delle sue premesse di fondo. Si è sottolineato quanto la contesa politica derivi fondamentalmente dall'esistenza di posizioni di potere a cui è associato un certo vantaggio per il soggetto che finisce di volta in volta per occuparle. Tuttavia, come notato da Jaeggi e Celikates³⁰, tale tesi riflette una specifica concezione del potere che costituisce solo una tra le alternative che hanno storicamente caratterizzato il dibattito. Weber rientrerebbe infatti nella classica maniera di riflettere sul problema, designando il potere come lo strumento che contraddistingue l'azione di un determinato attore sociale, tipicamente di natura individuale, che riesce a far valere sugli altri la propria volontà. Per Weber, il potere richiede dunque un soggetto che lo detenga a scapito di un altro e consiste in un'attività che non può prescindere da un aspetto repressivo, in quanto atta a piegare la volontà di chi lo subisce.

Rispetto a tale divisione Weber formula una dicotomia ideal-tipica; da un lato, vi è una modalità più direttamente connessa all'uso della «forza» (*Macht*) e focalizzata sul ruolo di chi esercita potere; dall'altro, si presenta il caso del «dominio» (*Herrschaft*), riferito alla possibilità che un gruppo obbedisca a un determinato comando, sottintendendo, come notato da Wolfgang J. Mommsen³¹, la prospettiva

²⁹ *Ibidem*; trad. it. di M. Palma, *Comunità*, cit., p. 16.

³⁰ R. Jaeggi-R. Celikates, *Sozialphilosophie*, cit., p. 99; trad. it. di M. Solinas, *Filosofia sociale*, cit., p. 73.

³¹ W. J. Mommsen, *The Age of Bureaucracy. Perspectives on the Political Sociology of Max*

di perpetuare la possibilità di dare ordini in modo continuo in un sistema fondamentalmente stabile. Tuttavia, occorre precisare che, come notato da Richard Swedberg e Ola Agevall³², la dicotomia di *Macht* e *Herrschaft* presente nella sezione di *Economia e società* dedicata alle forme comunitarie costituisce solo una piccola parte della riflessione weberiana sul tema. L'articolazione più completa è infatti collocata all'interno della specifica sezione di *Economia e società* dedicata al dominio, redatta tra il 1918 e il 1920: nove anni dopo la sezione sulla comunità.

Analizzando il tema in modo più specifico, Edith Hanke giunge alla conclusione che il dominio per Weber costituisca un «caso particolare»³³ rispetto alla più generale concezione del potere. Tuttavia, Hanke sottolinea la potenziale ambiguità di tale posizione nella produzione weberiana, poiché, secondo quanto espresso in una lettera a Robert Michels, elementi di dominio contraddistinguono in varie modalità «ogni relazione umana»³⁴. Tale impostazione inoltre sembrerebbe a volte scontrarsi con la convinzione, stimolata da teorici del diritto tardo-ottocenteschi come Paul Laband o Georg Jellinek³⁵, che il dominio trovi la propria principale, se non unica, reale istanziazione nelle attività dello Stato. Allo stesso tempo, però, sono presenti passi in cui Weber illustra come il dominio non sia indissolubilmente legato all'istituzione statale, ma riguardi le generali categorie di comando e obbedienza che contraddistinguono un qualsiasi tipo di rapporto umano che preveda un'autorità³⁶. Ciò però non deve portare a rendere interscambiabili le categorie di «dominio» e di «potere», in quanto quest'ultimo, come riporta sempre Hanke, «rappresenta un elemento dinamico, talora imprevedibile e addirittura primigenio delle aggregazioni umane»³⁷.

La scelta di Jaeggi e Celikates di riassumere la concezione weberiana del potere nel dominio, di fatto ignorando alcune ambiguità che tale concetto ricopre nel testo weberiano, presenta comunque

Weber, Harper & Row, New York 1974, p. 84.

³² R. Swedberg-O. Agevall, *The Max Weber Dictionary. Key Words and Central Concepts*, Stanford University Press, Stanford 2016, p. 89.

³³ E. Hanke, *Introduzione*, in E. Hanke-M. Palma (eds.), *Weber: Economia e società. Dominio*, Donzelli, Roma 2012, p. XXXII.

³⁴ Ivi, p. XXII.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Ivi, p. XXV.

³⁷ Ivi, p. XXXII.

una giustificazione filologicamente inoppugnabile. Weber lascia intendere, infatti, sin dalle prime pagine degli appunti di *Economia e società*, dedicati al tema del dominio, come l'impostazione della sua ricerca preveda delle non indifferenti generalizzazioni. Questo potenziale limite è in realtà riscontrabile già a partire dalla seguente considerazione con cui Weber dà avvio alla riflessione:

Tutti gli ambiti dell'agire comunitario, senza eccezione alcuna, mostrano la più profonda influenza da parte delle formazioni dominanti. In una quantità straordinaria di casi sono il dominio e la modalità del suo esercizio a far scaturire per primi, da un agire comunitario amorfo, una socializzazione razionale e, in altri casi, dove ciò non si verifica, sono nondimeno la struttura del dominio e il suo dispiegarsi a plasmare l'agire comunitario e, in special modo, a determinare univocamente il suo orientamento verso una «meta» in genere³⁸.

Se dunque il dominio è una forma specifica di potere, dal passo risulta che la maggior parte dei casi a cui ci si potrebbe genericamente riferire con l'espressione «rapporti di potere» assuma la forma del dominio. In realtà, Weber stesso si mostra consapevole del problema e dichiara l'esistenza di due forme principali e contrapposte in cui il dominio viene a configurarsi, l'una correlata alla nozione di «interesse» e l'altra a quella di «autorità». Articolando la definizione, Weber ritiene che il primo tipo, nella sua forma più pura, si configuri come la capacità di influenzare un «agire formalmente "libero" dei dominati»³⁹, in conformità all'interesse di questi ultimi. Il secondo coinvolge direttamente, invece, l'obbedienza del dominato a un'autorità, a prescindere da quelli che possono essere i suoi effettivi interessi.

L'aver delineato tale dicotomia non toglie la possibilità che sorga gradualmente una continuità tra la prima forma e la seconda, ossia che un rapporto di potere sorto in occasione di una concordia degli interessi delle parti finisca per vederne una parte esercitare autorità sull'altra. A causa di questo fattore, Weber ritiene che, ai fini di una teoria sociologica completa, la categoria di dominio debba andare a indicare la «*potestà autoritaria di comando*»⁴⁰. Nelle parole di Weber:

³⁸ M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft – Teilband 4: Herrschaft*, Mohr Siebeck, Tübingen 2005, p. 126; trad. it. di E. Hanke-M. Palma, *Dominio*, cit., p. 11.

³⁹ M. Weber, *Herrschaft*, cit., p. 129; trad. it. di E. Hanke-M. Palma, *Dominio*, cit., p. 13.

⁴⁰ Ivi, p. 130; trad. it. di E. Hanke-M. Palma, *Dominio*, cit., p. 17.

Con «dominio» deve qui intendersi cioè il fatto per cui una volontà manifesta («comando») del o dei «dominanti» vuole influenzare l'agire (del o dei «dominati») e di fatto lo influenza in maniera tale per cui questo agire, in un grado socialmente rilevante, si volge come se i dominati avessero fatto del contenuto del comando, di per sé, la massima del loro agire («obbedienza»)⁴¹.

Una tale caratterizzazione del dominio sposa dunque il ruolo che il dominio assume nel suo rapporto con il potere, all'interno della produzione weberiana secondo la breve ricostruzione di Jaeggi e Celikates. Al fine di sottolineare l'esistenza di modalità alternative tramite cui si può trattare il tema del potere, i due autori⁴² sottolineano anche quanto i legami di dominio e di obbedienza in Weber non cessino mai di essere considerati come rivolti nei confronti di un attore, la cui natura può essere singolare o più raramente plurale. In contrapposizione a tale interpretazione è possibile sostenere l'esistenza di rapporti di potere di natura strutturale⁴³, ossia sempre legati a un contesto di obbedienza quantomeno simile a quello del dominio weberiano, ma non direttamente riconducibili ad attori con intenzioni proprie.

Secondo Jaeggi e Celikates, uno dei teorici più rilevanti che fa riferimento a tale caratterizzazione del potere, antitetica a quella weberiana, è Michel Foucault⁴⁴. Questi definisce il potere come un elemento che sfugge ai tentativi di essere monopolizzato da parte di individui o associazioni e lo considera invece una relazione che coinvolge una molteplicità di soggetti che attraverso di essa costituiscono la propria soggettività. Attraverso le possibili forme di resistenza, infatti, il singolo coltiva a sua volta in sé una piccola parte del potere diffuso nella società, senza che vi siano figure del tutto sottoposte a repressione e senza che qualcuno possa esercitare continuamente un ruolo dominante senza alcun contrasto. Questa caratterizzazione del potere in Foucault serve a evidenziare una componente del potere negata da Weber, ossia quella che consiste nella sua capacità produttiva, poiché i soggetti che coinvolge ritroverebbero le proprie caratteristiche personali e sociali costituite proprio da relazioni che coinvolgono il potere.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² R. Jaeggi-R. Celikates, *Sozialphilosophie*, cit., p. 91; trad. it. di M. Solinas, *Filosofia sociale*, cit., p. 75.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ivi*, p. 92; trad. it. di M. Solinas, *Filosofia sociale*, cit., p. 74.

Tuttavia, rispetto all'opera complessiva di Foucault, tale concezione risulta avere un ruolo assai complesso. Da un lato, sembrerebbe che il potere sia universalmente diffuso all'interno nel corpo sociale, per cui un tentativo di occupare e monopolizzare ruoli di potere risulterebbe irrealizzabile da un punto di vista teorico. Dall'altro, però, rimane il fatto che per Foucault, come segnala Judith Revel⁴⁵, il potere compaia solo quando viene esercitato da qualcuno su qualcun altro, anche se ciascuna delle parti si configura come impossibilitata a detenere o essere oggetto di potere in maniera continua e inalterabile. Sembrerebbe quindi che Foucault si rifiuti di considerare l'esistenza, quantomeno in generale, di ruoli dotati di potere politico-economico che un soggetto è portato a ricercare, opponendosi quindi alla tesi di Weber relativa al monopolio delle possibilità economiche come obiettivo razionale degli individui immersi nella contesa sociale.

Nondimeno, ciò non toglie l'importanza della finalità dell'uso del potere nella produzione foucaultiana. All'interesse del soggetto, tanto valorizzato da Weber, Foucault contrappone le diverse razionalizzazioni del potere⁴⁶, ossia i diversi criteri che di volta in volta indicano gli strumenti, il risultato ottimale previsto, i costi da considerare e in generale le specifiche condizioni per un ottimale esercizio di potere. Un esempio di tale razionalizzazione è offerto dalla società borghese ottocentesca descritta all'inizio del corso *Bisogna difendere la società*⁴⁷. L'ascesa della borghesia si sarebbe compiuta in parallelo all'istituzione di un ordine sociale caratterizzato dall'insieme di processi di esclusione, sorveglianza e medicalizzazione verso le figure considerate non integrabili. Tale ordine – precisa Foucault – non fu propriamente messo a punto dalla borghesia in quanto sua effettiva creazione, atta a cristallizzarne i vantaggi attraverso il monopolio delle istituzioni, come prevederebbe invece lo schema weberiano. Esso si sarebbe invece limitato a delineare una serie di elementi che avrebbero eventualmente consentito l'inserimento della classe borghese in posizioni di rilievo, che comunque si sarebbero create a seguito della distribuzione diseguale del potere che caratterizza il meccanismo disciplinare ottocentesco. Si concretizzerebbe quindi una serie di

⁴⁵ J. Revel, *Power*, in L. Lawlor-J. Nale (eds.), *The Cambridge Foucault Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge 2014, pp. 377-385, p. 377.

⁴⁶ Ivi, p. 379.

⁴⁷ M. Foucault, *Il faut défendre la société*, Gallimard, Paris 2012, p. 36 (trad. it. di M. Bertani-A. Fontana, *Foucault: Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano 2020, p. 36).

misure capillari atte a trasformare ogni individuo fino allo stadio che, in riferimento alla norma, viene considerato accettabile per il corretto funzionamento di determinate macchine sociali, tra cui fabbriche, ospedali, prigioni e scuole⁴⁸.

La trattazione foucaultiana di questo insieme di pratiche di potere, definibili in generale sotto la categoria di “disciplina”, prevede che quest’ultima si fondi sull’esigenza di sottoporre a controllo ogni aspetto della vita dei soggetti, esercitando quindi una funzione di sorveglianza continua. Quest’ultima è messa in atto tramite un «piccolo meccanismo penale»⁴⁹ estremamente dettagliato nel sottoporre i soggetti a procedure punitive adeguate alla non conformità rispetto alla condotta stabilita. Benché sanzionatorie, tali procedure presentano una funzione più interessata a correggere un dato comportamento, costituendo in parallelo un altro insieme di pratiche atte, invece, a premiare determinati soggetti conformi a un comportamento positivo. Dall’azione di questi due processi si articola un meccanismo che distribuisce continuamente premi e castighi in base alla condotta tenuta dai soggetti coinvolti.

Secondo Foucault, l’insieme di attività sanzionatorie del regime disciplinare è fondato non solo sull’obiettivo della sorveglianza come parametro di esercizio del potere, ma anche sul più generale concetto di norma. Quest’ultimo esprimerebbe l’esigenza di sottoporre i soggetti a procedure di standardizzazione, delineando una serie più o meno articolata di gradi di tollerabilità di un determinato aspetto della loro condotta. In base a tale divisione sono stabiliti i criteri di gerarchizzazione con cui il potere opera rispetto alla specifica funzione sociale verso cui il potere di volta in volta esprime la propria funzione. La norma è quindi adattata a un campionario umano di applicazione, omogeneizzandone determinati settori verso certi modelli, ma tenendo anche conto delle differenze tra soggetti e sfruttandole ai fini dell’efficienza del meccanismo disciplinare stesso.

Da queste considerazioni non solo si possono trarre le categorie di «disciplina» e «normalizzazione» per arricchire la riflessione relativa all’adeguamento dei soggetti comunitari a un modello stabilito, ma si può anche dedurre un peculiare elemento distintivo della ricerca

⁴⁸ D. N. Havis, *Discipline*, in L. Lawlor-J. Nale, *The Cambridge Foucault Lexicon*, cit., pp. 110-119, p. 111.

⁴⁹ M. Foucault, *Surveiller et punir*, Editions Gallimard, Parigi 1975, p. 207 (trad. it. di A. Tarchetti, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 2014, p. 195).

foucaultiana. Sembra, infatti, che per Foucault, nel cogliere i processi e i contesti storico-sociali in cui si configurano le relazioni di potere, sia fondamentale costruire una metodologia per certi versi ancora più attenta all'individualismo dei fenomeni di quanto già non lo sia l'opera weberiana.

Un possibile confronto tra i due approcci è riscontrabile nella critica che, nelle prime lezioni del corso *Bisogna difendere la società*, viene rivolta all'interpretazione tradizionale del potere, che sia Foucault⁵⁰ che Jaeggi e Celikates⁵¹ fanno risalire a Hobbes. Tale critica consiste nella presentazione di una serie di «precauzioni»⁵² metodologiche che fungono da presupposti per la riflessione che animerà il resto delle lezioni: la prima esprime la necessità di cogliere il potere in tutte le sue ramificazioni locali e tecniche, senza limitarsi ad analizzarne l'ipotetico centro; la seconda consiste nell'abbandono dell'impostazione atta a individuare chi ricerchi o detenga il potere e verso quali scopi lo indirizzi; la terza e la quarta coinvolgono la concezione secondo cui il potere circola e non esprime la «dominazione di un individuo sugli altri, di un gruppo sugli altri, di una classe sulle altre»⁵³. Andando nello specifico, la quarta precauzione, rispetto alla terza, esprime in maniera vaga ma chiara la strutturazione che verrebbe ad avere il potere nella metodologia foucaultiana rispetto a quella tradizionale:

[...] non si tratta di effettuare una specie di deduzione del potere che parta dal centro e che tenti di vedere fin dove esso si prolunghi nel suo movimento verso il basso [...]. Mi sembra che si dovrebbe fare, al contrario [...] un'analisi ascendente del potere: partire dai meccanismi infinitesimali (che hanno la loro storia, il loro tragitto, la loro tecnica e la loro tattica) e poi vedere come questi meccanismi di potere (che hanno la loro solidità e, in un certo senso, la loro tecnologia specifica) sono stati e sono ancora investiti, colonizzati, utilizzati, piegati, trasformati, spostati, estesi da meccanismi sempre più generali e da forme di dominazione globale⁵⁴.

⁵⁰ M. Foucault, *Il faut défendre la société*, cit., p. 32; trad. it. di M. Bertani-A. Fontana, *Bisogna difendere la società*, cit., p. 32.

⁵¹ R. Jaeggi, R. Celikates, *Sozialphilosophie*, cit., p. 99; trad. it. di M. Solinas, *Filosofia sociale*, cit., p. 73.

⁵² M. Foucault, *Il faut défendre la société*, cit., p. 34; trad. it. di M. Bertani-A. Fontana, *Bisogna difendere la società*, cit., p. 34.

⁵³ Ivi, p. 33; trad. it. di M. Bertani-A. Fontana, *Bisogna difendere la società*, cit., p. 33.

⁵⁴ Ivi, p. 34; trad. it. di M. Bertani-A. Fontana, *Bisogna difendere la società*, cit., p. 34.

Infine, dopo aver descritto un'ulteriore quinta precauzione, consistente nel non limitarsi a dichiarare il funzionamento degli apparati di potere come basato su un'ideologia che funga da principale fondamento di tutto l'impianto strutturale⁵⁵, Foucault riassume le sue considerazioni in un passo interessante dal punto di vista terminologico:

Per riassumere queste cinque precauzioni di metodo, direi che, invece di orientare la ricerca sul potere in direzione dell'edificio giuridico della sovranità, degli apparati di stato, delle ideologie che l'accompagnano, credo si dovrebbe orientare l'analisi del potere verso la dominazione (e non verso la sovranità), verso gli operatori materiali, le forme di assoggettamento, le connessioni e le utilizzazioni dei sistemi locali dell'assoggettamento, e infine verso i dispositivi di sapere⁵⁶.

Il termine «dominazione» nell'originale⁵⁷ è *domination* e, come nell'edizione italiana, è lo stesso che poche pagine prima era stato utilizzato in maniera critica parlando dell'ipotetica dominazione della classe borghese. Si può dunque supporre che Foucault ritenga necessario appropriarsi del termine per sottrarlo a un uso improprio ad opera del tradizionale pensiero politico, in cui viene meno la separazione netta dall'ambito della sovranità. Tale aspetto critico diventa estremamente interessante nel momento in cui si considera la stessa parola *domination* utilizzata da Foucault, a livello prettamente terminologico, traduce l'*Herrschaft* tedesco che, all'interno della produzione weberiana, esprime la nozione di "dominio" precedentemente menzionata.

Si giunge quindi a considerare i vari usi di uno stesso termine adoperato in maniera diversa da due autori che, in modi diversi e con presupposti opposti, puntano comunque a cogliere il potere non limitandosi alla sua dimensione istituzionale, ma accettandone una molteplicità di forme e ricercandone la specificità. Tuttavia, è opportuno sottolineare che, prescindendo da tale intento comune e nonostante il fatto che entrambi presentino una visione della realtà sociale in cui domina la prospettiva del conflitto, suggerire una continuità diretta tra le riflessioni di Weber e quelle di Foucault può risultare azzardato. Il motivo non è però limitato solamente alla differenza di presupposti rintracciata da Jaeggi e Celikates, ma consiste anche nei differenti

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Ivi, p. 37; trad. it. di M. Bertani-A. Fontana, *Bisogna difendere la società*, cit., p. 37.

⁵⁷ *Ibidem*.

risultati che risultano dall'applicazione di due diverse metodologie fondamentalmente inconciliabili.

Da un lato, Weber punta a costituire delle categorie che in maniera dichiarata non possono riflettere totalmente la realtà a cui si riferiscono⁵⁸, arrivando a una nozione di «tipo-ideale» inevitabilmente votata alla generalizzazione. Per evitare un esito universalistico o sostanzialistico, Foucault radicalizza invece la singolarità attribuita a ogni manifestazione del potere. Ne risulta che persino il procedere attento alla singolarità di ogni fenomeno sociale, adottato da Weber, per Foucault si configuri come applicazione di un metodo non solo fondato su premesse contestabili in merito al tema del potere, ma anche irrimediabilmente contaminato dalla presenza di inaccettabili astrazioni.

Nonostante abbia consentito a Foucault di ottenere risultati inediti, facendo riferimento alla sola metodologia weberiana, tale metodologia soffre però una potenziale lacuna. Risulta infatti assai difficile stabilire un'effettiva tassonomia dei concetti della riflessione di Foucault, dal momento che questi non solo finiscono per costituire una minima componente di una produzione estremamente eterogenea, ma in generale mancano di una definizione finalizzata all'identificazione, all'astrazione e all'universalizzazione di una categoria utilizzata.

Ciò riguarda anche lo stesso concetto di «potere», categoria che senza dubbio presenta un uso intrinsecamente plurale all'interno dell'opera di Foucault. Come sostenuto da Revel⁵⁹, infatti, essa deve ricoprire l'insieme di complesse relazioni di potere che di volta in volta si instaurano in determinati contesti storici e sociali. Se il metodo weberiano, per ovviare al problema, sembra operare in direzione di una definizione estremamente generale e, di fatto, non riscontrabile storicamente nella totalità delle proprie caratteristiche, Foucault sceglie di tenere conto dell'impossibilità di definire il potere senza contestualizzarlo nell'intrinseca forma plurale che viene ad assumere.

Benché acuto, un simile modo di procedere difficilmente può essere conciliato integralmente con i risultati ottenuti tramite una metodologia weberiana. Tuttavia, si può facilmente notare quanto il connubio tra categoria di «disciplina» e quella di «normalizzazione» presenti degli elementi di affinità con l'insieme di dinamiche indagate da Weber rispetto all'ambito della comunità. Risulta infatti rilevabile quanto la caratterizzazione foucaultiana della disciplina e

⁵⁸ P. Rossi, *Introduzione*, in Id., *Il metodo delle scienze*, cit., p. 22.

⁵⁹ J. Revel, *op. cit.*, p. 377.

soprattutto della normalizzazione vada ad esprimere la medesima pratica di omologazione rispetto a un ideale antropologico stabilito che è stata precedentemente oggetto di analisi:

[...] la disciplina fissa i procedimenti di addestramento progressivo e di controllo permanente per potere poi giungere all'esito finale della distinzione tra i non idonei, gli incapaci, e gli altri. La disciplina tende perciò a separare il normale dall'anormale. La normalizzazione disciplinare consiste nell'introdurre un modello ottimale costruito in funzione di un certo risultato in modo da rendere le persone, i loro gesti e atti conformarsi a tale modello: normale è chi è capace di conformarsi a questa norma, anormale chi non ci riesce⁶⁰.

Il principale elemento di differenza nel passo sembrerebbe limitato all'assenza di riferimenti espliciti al contesto comunitario, suggerendo di fatto che la disciplina si definisca come forma di potere non necessariamente in connessione con una specifica tipologia di aggregato umano. Effettivamente, il criterio considerato da Foucault come correlato alla categoria di disciplina non è di per sé vincolato a un certo tipo di associazione, ma a una specifica fase storica in cui si sono configurate specifiche modalità di esercizio del potere. Analizzando la produzione weberiana nel complesso, invece, è quasi sempre riscontrabile un riferimento al fatto che la ricerca sociologica si svolga rispetto a un contesto associativo definito. Inoltre, le considerazioni weberiane sui rapporti di potere coinvolgono esplicitamente la categoria di «agire comunitario».

Nella consapevolezza che Foucault sia giunto a definire la categoria di disciplina in maniera autonoma rispetto ai presupposti che muovono l'analisi weberiana, si ritiene opportuno utilizzare la stessa categoria di disciplina contestualizzata in una maniera più generale rispetto a quella effettivamente riscontrata da Foucault. Tuttavia, non si intende proporre la configurazione di un tipo ideale rispetto al quale i rapporti di potere necessariamente finiscono per assumere forma disciplinare. Ciò che costituisce un rilevante elemento di interesse è riscontrare quanto l'applicazione della categoria di disciplina come configurata da Foucault, ossia rispetto agli elementi di sorveglianza, riabilitazione e ricostituzione di un soggetto, costituisca una

⁶⁰ M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Gallimard, Paris 2004, p. 59 (trad. it. di P. Napoli, *Sicurezza, territorio, popolazione*, Feltrinelli, Milano 2007, pp. 50-51).

prima parte delle modalità in cui finisce per essere delineato l'insieme di caratteristiche del membro di una data comunità. Quest'ultimo infatti, anche considerando una dinamica di resistenza, finisce per costituirsi come soggetto attraverso la propria più o meno intensa conflittualità rispetto all'ideale antropologico che un determinato vertice comunitario delinea. In questo modo, si può sostenere la natura fondamentalmente disciplinare e indicativa di un processo di normalizzazione, in cui la norma finisce per corrispondere all'ideale antropologico stesso, la cui creazione è determinata dalle caratteristiche socio-culturali che determinano l'ascesa di una determinata fazione a vertice comunitario.

Università di Torino

alessandro.jesi@edu.unito.it

Changes in Mathematics and the Philosophy of Mathematics

by
CARLO CELLUCCI

ABSTRACT: Several developments are coming in physics and biology that require the creation of new mathematics. This involves a change in the approach of mathematics to these disciplines, from the top-down approach to the bottom-up approach. Mainstream philosophy of mathematics is unable to account for this change. This article argues that, to account for it, a shift is necessary in the philosophy of mathematics, from mainstream philosophy of mathematics to heuristic philosophy of mathematics. This involves moving, from the view that there is a sharp distinction between pure mathematics and applied mathematics, to the view that such distinction does not hold for mathematics created by the bottom-up approach. More importantly, it involves moving, from the view that mathematics is theorem proving by the axiomatic method, to the view that mathematics is problem solving by the analytic method.

KEYWORDS: Top-Down Approach, Bottom-Up Approach, Analytic Method, Mainstream Philosophy of Mathematics, Heuristic Philosophy of Mathematics

ABSTRACT: In fisica e biologia stanno avendo luogo vari sviluppi che richiedono la creazione di nuova matematica. Questo comporta un cambiamento nell'approccio della matematica a queste discipline, passando dall'approccio top-down a quello bottom-up. La filosofia della matematica corrente non è in grado di rendere conto di questo cambiamento. Questo articolo sostiene che, per renderne conto è necessario un cambiamento nella filosofia della matematica, passando dalla filosofia della matematica corrente alla filosofia della matematica euristica. Questo comporta passare dalla concezione secondo cui esiste una netta distinzione tra matematica pura e matematica applicata a quella secondo cui tale distinzione non vale per la matematica creata dall'approccio bottom-up. Cosa ancora più importante, comporta passare dalla concezione secondo cui la matematica è dimostrazione di teoremi con il metodo assiomatico a quella secondo cui la matematica è soluzione di problemi con il metodo analitico.

KEYWORDS: approccio top-down, approccio bottom-up, metodo analitico, filosofia della matematica corrente, filosofia della matematica euristica

1. Introduction

Several developments are coming in physics and biology that require the creation of new mathematics. This involves a change in the approach of mathematics to these disciplines, from the top-down approach to the bottom-up approach.

Mainstream philosophy of mathematics is unable to deal with this change because, as Hersh says, «the philosophy of mathematics as practiced in many articles and books is a thing unto itself, hardly connected» to «living mathematics»¹. Some philosophers of mathematics are even «unfamiliar with anything beyond arithmetic and elementary geometry»².

Even some mathematicians seem to be unaware that the change in the approach of mathematics to physics and biology, from a top-down to a bottom-up approach, involves a change in the understanding of mathematics. This is because, as Lovász says, we «mathematicians are conservative people», we «don't push for changes», we «pretend that mathematical research is as it used to be»³.

In particular, some mathematicians have ideas about mathematics that are a holdover from early twentieth-century ideas advanced by Hilbert and Bourbaki.

Thus, Naylor and Sell say: «The axiomatic method» not only «is the method of mathematics», but in fact «it is mathematics»⁴.

Mac Lane says: «The traditional nature of a proof remains. It is a deduction from suitable axioms», the nature of «proof is eternal»⁵.

Nathanson says: «We mathematicians have a naïve belief in truth. We prove theorems. Theorems are deductions from axioms. Each line in a proof is a simple consequence of the previous lines of the proof, or of previously proved theorems. Our conclusions are true, unconditionally and eternally»⁶.

¹ R. Hersh, *Experiencing Mathematics. What Do We Do, When We Do Mathematics?*, American Mathematical Society, Providence 2014, p. 68.

² R. Hersh, *What Is Mathematics, Really?*, Oxford University Press, Oxford 1997, p. 41.

³ L. Lovász, *One Mathematics*, «DMV-Mitteilungen» 2 (1998), pp. 33-39, p. 33.

⁴ A. Naylor-G. Sell, *Linear Operator Theory in Engineering and Science*, Springer, Cham 1982, p. 6.

⁵ S. Mac Lane, *Proof Is Eternal*, «Proceedings of the American Philosophical Society» 128 (1984), pp. 44-47, p. 44.

⁶ M. Nathanson, *Desperately Seeking Mathematical Truth*, «Notices of the American Mathematical Society» 55 (2008), p. 773.

This article argues that, to deal with the change in the approach of mathematics to physics and biology, a shift is necessary in the philosophy of mathematics, from mainstream philosophy of mathematics to heuristic philosophy of mathematics. This involves moving, from the view that there is a sharp distinction between pure mathematics and applied mathematics, to the view that such distinction does not hold for mathematics created by the bottom-up approach. More importantly, it involves moving, from the view that mathematics is theorem proving by the axiomatic method, to the view that mathematics is problem solving by the analytic method.

2. Pure Mathematics and Applied Mathematics

In mathematics, several distinctions are made. One of them is the distinction between pure mathematics and applied mathematics.

Pure mathematics is mathematics developed for its own sake, without any relation to the real world. Applied mathematics is mathematics developed with relation to the real world.

Some mathematicians also believe that the distinction between pure and applied mathematics is the most important one in mathematics.

Thus, Lovász says that in mathematics there are many distinctions, but «the most prominent of these runs between pure and applied mathematics»⁷.

This belief is based on the assumption that pure mathematics is real mathematics, it fully expresses the nature of mathematics, applied mathematics adds nothing to the nature of mathematics.

Thus, Trudeau says: «Pure mathematics is real mathematics. To understand what mathematics is, you need to understand what pure mathematics is»⁸. Applied mathematics is not an independent discipline, because pure mathematics is «the “mathematics” part of applied mathematics»⁹. In fact, «you can see the pure mathematics beneath the applications if you look hard enough»¹⁰.

An extreme version of the view that pure mathematics is real mathematics and applied mathematics adds nothing to the nature of

⁷ L. Lovász, *One Mathematics*, cit., p. 33.

⁸ R. Trudeau, *Introduction to Graph Theory*, Dover, New York 1993, p. 1.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ivi*, p. 2.

mathematics is that of Hardy, who says: «The “real” mathematics of the “real” mathematicians» is «almost wholly ‘useless’»¹¹. The mathematics that is useful «is what I will call the ‘trivial’ mathematics»¹². In fact, «it is not possible to justify the life of any genuine professional mathematician on the ground of the ‘utility’ of his work»¹³.

However, the distinction between pure mathematics and applied mathematics is problematic. Indeed, it has negative effects on mathematics.

As Kline says, with this distinction pure mathematics is «turned inward; it feeds on itself», it becomes «an end in itself with no thought of what objective it might serve»¹⁴. Pure mathematicians are «like the mathematicians Gulliver met on his voyage to Laputa», who «live on an island suspended in the air above the earth» and «are doomed ultimately to expire in a vacuum»¹⁵. But science will not «be deprived of mathematics» because of this, «the Newtons, Laplaces, and Hamiltons of the future will create the mathematics they will need just as they have, in the past», and «these men, though honored as mathematicians, were physicists»¹⁶.

3. *Top-Down Approach and Bottom-Up Approach*

That the distinction between pure mathematics and applied mathematics is problematic does not mean, however, that in mathematics there are no significant distinctions.

A significant distinction is that between the top-down approach and the bottom-up approach to non-mathematical fields, in particular physics and biology.

The top-down approach applies already existent mathematics to a non-mathematical field.

The bottom-up approach starts from problems of a non-mathematical field and creates new mathematics from them.

¹¹ G. Hardy, *A Mathematician's Apology*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, p. 119.

¹² Ivi, p. 139.

¹³ Ivi, pp. 119-120.

¹⁴ M. Kline, *Mathematics: The Loss of Certainty*, Oxford University Press, Oxford 1980, p. 304.

¹⁵ Ivi, p. 305.

¹⁶ Ivi, pp. 304-305.

An example of the top-down approach is Einstein's general theory of relativity, which applied the already existent Riemann's geometry to the physics of space and time.

As Hilbert observes, Einstein's general theory of relativity «would not have been possible without the profound and difficult mathematical investigations of Riemann, which existed long before»¹⁷.

An example of the bottom-up approach is Newton's creation of calculus.

Indeed, Newton says: «Mathematical quantities I here consider» as «described by a continuous motion. Lines are described and by describing generated» through «the continuous motion of points; surface-areas are through the motion of lines, solids through the motion of surface-areas, angles through the rotation of sides», and «the like in other cases. These geneses take place in the reality of physical nature»¹⁸. On this basis, Newton creates «a method of determining quantities out of the speeds of motion or increment by which they are generated», and calls «these speeds of motion or increment “fluxions” and the quantities so born “fluents”»¹⁹.

According to Einstein, Newton's creation of calculus is «perhaps the greatest advance in thought that a single individual was ever privileged to make»²⁰.

In the top-down approach, the already existent mathematics which is applied to a non-mathematical field can be mathematics originally developed with no application in mind.

Thus, Hilbert says: «I developed my theory of infinitely many variables from purely mathematical interests», and «even called it “spectral analysis” without any presentiment that it would later find an application to the actual spectrum of physics»²¹.

In the last century the top-down approach has been dominant. Nevertheless, there have been some uses of the bottom-up approach.

An example is Turing's creation of the theory of computation.

¹⁷ D. Hilbert, *Logic and the Knowledge of Nature*, in W. Ewald (ed.), *From Kant to Hilbert: A Source Book in the Foundations of Mathematics*, Oxford University Press, Oxford 1996, vol. II, pp. 1157-1165, p. 1160.

¹⁸ I. Newton, *The 1704 De Quadratura Curvarum. Final Text Additions*, in Id., *The Mathematical Papers*, Cambridge University Press, Cambridge 1981, vol. VIII, pp. 122-159, p. 123.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ A. Einstein, *Essays in Science*, Dover, Mineola 2009, p. 42.

²¹ C. Reid, *Hilbert-Courant*, Springer, Cham 1986, p. 83.

Turing starts from an analysis of the operations of a human being who makes computations, then he says: «It is my contention that these operations include all those which are used in the computation of a number», on this basis I «proceed with the development of the theory»²².

4. *Developments in Physics and Biology*

While in the last century the top-down approach was dominant, the situation is likely to change in this century.

For, several developments are coming in physics that require new mathematics.

Thus, Atiyah, Dijkgraaf and Hitchin say: «Over the past 30 years» physicists «have stumbled across a whole range of mathematical “discoveries”» which «are derived by physical intuition and heuristic arguments» and «are beyond the reach, as yet, of mathematical rigour, but which have withstood the tests of time and alternative methods»²³. What «we are now witnessing» is «one of the most refreshing events in the mathematics of the 20th century» and «it might well come to dominate the mathematics of the 21st century»²⁴.

Several developments are also coming in biology that require new mathematics.

Thus, Burini, Chouhad, and Bellomo say: «The development of mathematical and physical tools to describe the dynamics of living organisms is one of the challenging scientific objectives of this century»²⁵. It «is a challenging quest» which «will lead to a new mathematical theory combined with new interpretations of the physics of living systems»²⁶.

These developments in physics and biology are characterized by a high degree of complexity. Therefore, the new mathematics is unlikely to be created by the top-down approach, it is more likely to

²² A. Turing, *Collected Works: Mathematical Logic*, North-Holland, Amsterdam 2001, p. 20.

²³ M. Atiyah-R. Dijkgraaf-N. Hitchin, *Geometry and Physics*, «Philosophical Transactions of the Royal Society A» 368 (2010), pp. 913-926, pp. 914-915.

²⁴ M. Atiyah, *Response to “Theoretical Mathematics. Toward a Cultural Synthesis of Mathematics and Theoretical Physics” by A. Jaffe-F. Quinn*, «Bulletin of the American Mathematical Society» 30 (1994), pp. 178-179, p. 179.

²⁵ D. Burini-N. Chouhad-N. Bellomo, *Waiting for a Mathematical Theory of Living Systems from a Critical Review to Research Perspectives*, «Symmetry» 15/2 (2023), 351, p. 1.

²⁶ *Ibidem*.

be created by the bottom-up approach, because only mathematics created by the bottom-up approach can deal with such a degree of complexity. For it starts from problems of physics or biology and creates new mathematics from them.

This involves a change in the approach of mathematics to physics and biology, from the top-down approach to the bottom-up approach.

Of course, there will always be mathematicians who pursue mathematics for its own sake, without any relation to the real world. But social pressure is likely to increasingly demand that mathematicians produce useful mathematics.

Moreover, the real world is a powerful stimulus for the creation of new mathematics, and without this stimulus mathematics can wither away.

5. First Implication of the Change

The change from the top-down approach to the bottom-up approach has two implications.

The first implication concerns the distinction between pure mathematics and applied mathematics.

With the top-down approach there is a sharp distinction between pure mathematics and applied mathematics. For pure mathematics is created independently of non-mathematical fields.

On the contrary, with the bottom-up approach the distinction between pure mathematics and applied mathematics fades. For the bottom-up approach starts from problems of a non-mathematical field and creates new mathematics from them. So, mathematics thus created is not mathematics developed for its own sake, without any relation to the real world.

Therefore, the change from the top-down approach to the bottom-up approach involves moving, from the view that there is a sharp distinction between pure mathematics and applied mathematics, to the view that such distinction does not hold for mathematics created by the bottom-up approach.

6. Second Implication of the Change

The second implication of the change from the top-down approach

to the bottom-up approach concerns the method of mathematics. The change involves a change in the method of mathematics from the axiomatic method to the analytic method.

According to the axiomatic method, to prove a statement, one starts from a few statements whose truth is taken for granted (axioms) and derives the statement from them by deductive rules.

An example of use of the axiomatic method is Bourbaki's series of volumes *Elements of Mathematics*.

Indeed, Bourbaki says that the «method of exposition we have chosen is axiomatic»²⁷. This choice «has been dictated by the main purpose of the treatise, which is to provide a solid foundation for the whole body of modern mathematics»²⁸.

On the contrary, according to the analytic method, to solve a problem, one looks for some hypothesis that is a sufficient condition for solving the problem, that is, such that a solution to the problem can be deduced from the hypothesis. The hypothesis is obtained from the problem, and possibly other data already available, by some non-deductive rule (induction, analogy, metaphor, etc.). The hypothesis must be plausible, that is, such that the arguments for it are stronger than the arguments against it, on the basis of experience. But the hypothesis, in turn, is a problem that must be solved, and it is solved in the same way. That is, one looks for some hypothesis that is a sufficient condition for solving the problem posed by the previous hypothesis, it is obtained from the latter, and possibly other data already available, by some non-deductive rule, and must be plausible. And so on²⁹.

An example of use of the analytic method is Newton's discovery of the propositions of his *Principia Mathematica*.

In fact, Newton says that these propositions «were invented by analysis»³⁰. That is, by the analytic method. The latter is the method of «the mathematicians of the last age» who «have very much improved analysis» and «stop there», because they «think they have solved a problem when they have only resolved it», and «by this means the method of synthesis», that is, the axiomatic method, is «almost laid aside»³¹.

²⁷ N. Bourbaki, *Elements of Mathematics: Theory of Sets*, Springer, Cham 2004, p. V.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ For more on the analytic method, see C. Cellucci, *The Making of Mathematics: Heuristic Philosophy of Mathematics*, Springer, Cham 2022, chapter 5.

³⁰ I. Newton, *MS Add. 3698, f. 101*, in B. Cohen, *Introduction to Newton's 'Principia'*, Cambridge University Press, Cambridge 1971, pp. 292-294, p. 294.

³¹ *Ibidem*.

A recent example of use of the analytic method is the solution to Fermat's Last Problem. First, Ribet gave a solution to the problem using the Taniyama-Shimura hypothesis that every elliptic curve over the rationals is modular. Then Wiles and Taylor gave a solution to the problem posed by the Taniyama-Shimura hypothesis using other hypotheses. The latter, in turn, require other hypotheses, and so on.

The analytic method involves a reversal in the direction of mathematical research with respect to the axiomatic method. According to it, mathematical research does not consist in deducing theorems from axioms, but in obtaining hypotheses from problems in order to solve them, and in proving that the hypotheses are plausible.

Contrary to a widespread opinion, even Euclid thought that the axiomatic method is not the method of mathematics, it is only a method of teaching, the method of mathematics is the analytic method.

Euclid used the axiomatic method in the *Elements*, which was a textbook intended «to provide the student with an introduction»³².

But, as we will see below, in his research work, which was part of the Analytic Corpus, Euclid proceeded by the analytic method.

That the axiomatic method is not the method of mathematics, it is only a method of exposition, is also affirmed by several contemporary mathematicians.

Thus, Rota says that the axiomatic method is not a method of research but only a «method of presentation of mathematics»³³. So, it is only «a style of exposition»³⁴. We must guard against «confusing mathematics with the axiomatic method for its presentation», in particular, we must guard against thinking that «mathematicians use the axiomatic method in solving problems and proving theorems», and hence that «the axiomatic method is a basic instrument of discovery»³⁵.

Thom says that «during the past few years the importance of axiomatization as an instrument of systematization and discovery has been much emphasized. As a method of systematizing, it is certainly effective; as for discovery, the matter is more doubtful»³⁶. In fact, «no new theorem of any importance came out of the immense effort

³² Proclus, *In primum Euclidis Elementorum librum commentarii*, 71.22-23, ed. Friedlein.

³³ G.-C. Rota, *Indiscrete Thoughts*, Birkhäuser, Boston 1997, p. 112.

³⁴ Ivi, p. 142.

³⁵ Ivi, p. 96.

³⁶ R. Thom, 'Modern' Mathematics. An Educational and Philosophic Error?, «American Scientist» 59/6 (1971), pp. 695-699, p. 697.

at systematization of Nicolas Bourbaki»³⁷. Discovery calls for other kinds of processes, «such as analogy»³⁸.

Hersh says that «a naive non-mathematician» who «looks into Euclid» and «observes that axioms come first», understandably «concludes that in mathematics, axioms come first. First your assumptions, then your conclusions, no? But anyone who has done mathematics knows what comes first – a problem»³⁹. In mathematics, «problems, and solutions come first», therefore «the view that mathematics is in essence derivations from axioms is backward. In fact, it's wrong»⁴⁰.

7. Approaches and Methods

I have said that the change from the top-down approach to the bottom-up approach involves a change in the method of mathematics from the axiomatic method to the analytic method. This is because the top-down approach is inherently connected to the axiomatic method, while the bottom-up approach is inherently connected to the analytic method.

Thus, in the top-down approach, Einstein's general theory of relativity applied the Riemann geometry, which Riemann had created by the axiomatic method, to the physics of space and time.

In the bottom-up approach, Newton created calculus starting from problems in physics, and discovered the propositions of *Principia Mathematica* by the analytic method.

By its very origin, mathematics created by the bottom-up approach is likely to be applicable to a non-mathematical field. On the contrary, there is no guarantee that mathematics created with no application in mind, in particular, created by the axiomatic method, is applicable to a non-mathematical field.

Bourbaki says that one might ask «why do such applications ever succeed» but, «fortunately for us, the mathematician does not feel called upon to answer such questions»⁴¹.

³⁷ Ivi, pp. 697-698.

³⁸ Ivi, p. 699.

³⁹ R. Hersh, *What Is Mathematics, Really?*, cit., p. 6.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ N. Bourbaki, *Foundations of Mathematics for the Working Mathematician*, «The Journal of Symbolic Logic» 14 (1949), pp. 1-8, p. 2.

8. Mainstream Philosophy of Mathematics

The change from the axiomatic method to the analytic method requires a change in the philosophy of mathematics, from mainstream philosophy of mathematics to heuristic philosophy of mathematics.

Mainstream philosophy of mathematics is the dominant philosophy of mathematics today, because it is the philosophy of mathematics of analytic philosophy, which is the dominant philosophy.

The origin of mainstream philosophy of mathematics is Frege, who is also «the undisputed father of “analytic philosophy”», the «mainstream tradition in twentieth-century philosophy»⁴².

Mainstream philosophy of mathematics is based on the following assumptions.

(1) The philosophy of mathematics cannot deal with the making of mathematics, in particular discovery. For discovery is a subjective process, and «we are unable to unite the inner states experienced by different people in one consciousness and so compare them»⁴³.

(2) The philosophy of mathematics can only deal with finished mathematics, namely mathematics as presented in books, journals, lectures. For finished mathematics is objective, therefore for each judgment we can give «the justification for making the judgment»⁴⁴.

(3) The philosophy of mathematics cannot contribute to the advancement of mathematics. In fact, «there are no new truths in my work»⁴⁵.

(4) The method of mathematics is the axiomatic method, so mathematics is theorem proving by the axiomatic method. For in mathematics one «starts from propositions that are accepted as true», the axioms, and arrives «via chains of inferences to the theorem»⁴⁶.

(5) Mathematics is a body of truths. For mathematics is «a system of

⁴² T. Burge, *Gottlob Frege. Some Forms of Influence*, in M. Beaney (ed.), *The Oxford Handbook of the History of Analytic Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2013, pp. 355-382, p. 356.

⁴³ G. Frege, *Posthumous Writings*, Blackwell, Oxford 1979, p. 4.

⁴⁴ G. Frege, *The Foundations of Arithmetic: A Logico-Mathematical Enquiry Into the Concept of Number*, Harper, New York 1960, p. 3.

⁴⁵ G. Frege, *Begriffsschrift, a Formula Language, Modeled Upon That of Arithmetic, for Pure Thought*, in J. van Heijenoort (ed.), *From Frege to Gödel: A Source Book in Mathematical Logic, 1879-1931*, Harvard University Press, Harvard 1967, pp. 5-82, p. 6.

⁴⁶ G. Frege, *Posthumous Writings*, cit., p. 204.

truths that are connected with one another by» deductive «inference»⁴⁷.

(6) The logic of mathematics is deductive logic, in particular, mathematical logic. For «there is no such thing as a peculiarly» mathematical «mode of inference that cannot be reduced to the general» deductive «inference-modes of» mathematical «logic»⁴⁸.

9. *Mainstream Philosophy of Mathematics and Incompleteness Theorems*

Despite being the dominant philosophy of mathematics today, mainstream philosophy of mathematics has serious defects.

A serious defect is that mainstream philosophy of mathematics is incompatible with the incompleteness theorems, therefore its assumptions (4) – (6) are not valid. This can be seen as follows.

(4) According to mainstream philosophy of mathematics, the method of mathematics is the axiomatic method, so mathematics is theorem proving by the axiomatic method. But, by Gödel's first incompleteness theorem, for any consistent, sufficiently strong, formal system, there are sentences of the system that are true but cannot be deduced from the axioms of the system. Therefore, the method of mathematics cannot be the axiomatic method.

Against this, Curry argues that Gödel's first incompleteness theorem only implies that no single formal system «can exhaust mathematics»⁴⁹. But even if «the concept of intuitively valid proof cannot be exhausted by any single formalization», it can be exhausted by an infinitely growing sequence of formalizations, and «mathematical proof is precisely that sort of growing thing which the intuitionists have postulated for certain infinite sets»⁵⁰.

But this argument is not valid. A proof could be a growing thing only if there were a formalism that embraced all the steps in the infinitely growing sequence of formalizations. But, as Gödel argues, «there cannot exist any formalism which would embrace all these steps»⁵¹.

(5) According to mainstream philosophy of mathematics, math-

⁴⁷ Ivi, p. 205.

⁴⁸ G. Frege, *Collected Papers on Mathematics, Logic, and Philosophy*, Blackwell, Oxford 1984, p. 113.

⁴⁹ H. Curry, *Foundations of Mathematical Logic*, Dover, Mineola 1977, p. 14.

⁵⁰ Ivi, p. 15.

⁵¹ K. Gödel, *Collected Works*, Oxford University Press, Oxford 1986-2002, vol. II, p. 151.

ematics is a body of truths. But, by Gödel's second incompleteness theorem, for any consistent, sufficiently strong, formal system, it is impossible to demonstrate, by absolutely reliable means, that the axioms of the system are consistent, a fortiori that they are true, and hence that the theorems are true. Therefore, mathematics cannot be said to be a body of truths.

Against this, it could be argued that, if mathematics cannot be said to be a body of truths, then Gödel's result, being a mathematical theorem, cannot be said to be true. Therefore, the conclusion that, by Gödel's result, mathematics cannot be said to be a body of truths, is unjustified.

But this argument is not valid. For the conclusion that, by Gödel's result, mathematics cannot be said to be a body of truths, does not depend on the assumption that Gödel's result can be said to be true. It is a *reductio ad absurdum*. Indeed, suppose that mathematics can be said to be a body of truths. Then Gödel's result, being a mathematical theorem, can be said to be true. But, by Gödel's result, mathematics cannot be said to be a body of truths. Contradiction. Therefore, by *reductio ad absurdum*, we conclude that mathematics cannot be said to be a body of truths.

(6) According to mainstream philosophy of mathematics, the logic of mathematics is deductive logic, in particular, mathematical logic. But, by the strong incompleteness theorem for second order logic, there are no rules capable of deducing all second-order logical consequences of a given set of premises⁵². Therefore, the logic of mathematics cannot be deductive logic.

Prawitz says: «Mathematical knowledge is obtained by deductive inferences from truths that are considered to be obvious»⁵³.

Prawitz's view of mathematical knowledge is like the view that Lakatos calls «the Euclidean programme», according to which all mathematical «knowledge can be deduced from a finite set of trivially true propositions»⁵⁴.

But this view is not valid. For the initial premises from which math-

⁵² See, for example, C. Cellucci, *The Theory of Gödel*, Springer, Cham 2022, section 9.6.

⁵³ D. Prawitz, *The Status of Mathematical Knowledge*, in E. Ippoliti-C. Cozzo (eds.), *From a Heuristic Point of View*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2014, pp. 73-90, p. 84.

⁵⁴ I. Lakatos, *Philosophical Papers*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, vol. II, p. 4.

ematical knowledge is supposed to be deduced are not obvious. In fact, the initial premises of calculus and set theory even led to paradoxes.

Moreover, deductive inferences are non-ampliative, that is, the conclusion is contained in the premises. Therefore, this view implies that all mathematical knowledge consists of obvious truths. But this is patently implausible.

10. *Mainstream Philosophy of Mathematics and Mathematics*

Another serious defect is that mainstream philosophy of mathematics is inadequate to mathematics because its assumptions (1) – (3) are not valid. This can be seen as follows.

(1) According to mainstream philosophy of mathematics, the philosophy of mathematics cannot deal with the making of mathematics, in particular discovery. This implies that discovery cannot be based on logic but only on illumination.

This is also the opinion of several mathematicians.

Thus, Dieudonné says that it is impossible to deal with how mathematicians «arrived at their results», because «what goes on in a creative mind never has a rational “explanation”, in mathematics any more than elsewhere. All that we know is that it» entails «sudden “illuminations”, and a “formalizing” of what these have revealed»⁵⁵.

Byers says that mathematical discovery takes place when «a light has suddenly illuminated something that was formerly obscure» and the mathematician «has a “Eureka” moment», so mathematical discovery «is connected to, even based upon, illumination»⁵⁶. Illumination «is not a logical process»⁵⁷. For «logical arguments do not generate ideas», in fact «logic organizes, stabilizes and communicates ideas but the idea exists prior to the logical formulation»⁵⁸. Therefore, «mathematics transcends logic»⁵⁹.

⁵⁵ J. Dieudonné, *Mathematics – The Music of Reason*, Springer, Cham 2013, p. 27.

⁵⁶ W. Byers, *The Blind Spot: Science and the Crisis of Uncertainty*, Princeton University Press, Princeton 2011, p. 41.

⁵⁷ W. Byers, *Can You Say What Mathematics Is?*, in B. Sriraman (ed.), *Humanizing Mathematics and Its Philosophy: Essays Celebrating the 90th Birthday of Reuben Hersh*, Springer, Cham 2017, pp. 45-60, p. 54.

⁵⁸ W. Byers, *How Mathematicians Think: Using Ambiguity, Contradiction, and Paradox to Create Mathematics*, Princeton University Press, Princeton 2007, p. 259.

⁵⁹ Ivi, p. 26.

Wiles says that the making of mathematics is like a journey through a dark unexplored mansion, «one enters the first room of the mansion and it's dark. Completely dark. One stumbles around bumping into the furniture, but gradually you learn where each piece of furniture is. Finally, after six months or so, you find the light switch, you turn it on, and suddenly it's all illuminated»⁶⁰. These breakthroughs «are the culmination of, and couldn't exist without, the many months of stumbling around in the dark that precede them»⁶¹.

The view that mathematical discovery cannot be based on logic but only on illumination relegates discovery to the sphere of irrationality, because no rational account can be given of illumination.

As Russell says, the belief in illumination is the «belief in the possibility of a way of knowledge which may be called revelation or insight or intuition, as contrasted with sense, reason, and analysis, which are regarded as blind guides leading to the morass of illusion»⁶².

But this belief is unfounded, in fact the opposite is true. Rather than sense, reason, and analysis, it is intuition that is a blind guide leading to the morass of illusion. For intuition is unreliable and inadequate as a basis for mathematics.

The view that mathematical discovery cannot be based on logic but only on illumination conflicts with several historical cases.

In particular, Greek mathematicians had already invented a method of discovery, the analytic method, and they used it as a basis for their making of mathematics, and even reported their processes of discovery by publishing their analyses.

As Pappus tells us, their analyses were published in «the so-called Analytic Corpus», a body of works of the golden age of Greek geometry that is «a special resource prepared for the use of those who, after going through the ordinary elements, want to acquire a power in geometry of solving problems set to them»⁶³. The Analytic Corpus «is the work of three men, Euclid, the author of the *Elementa*, Apollonius of Perga, and Aristaeus the Elder, and proceeds by the method of analysis»⁶⁴. That is, by the analytic method.

⁶⁰ S. Singh, *Fermat's Enigma: The Epic Quest to Solve the World's Greatest Mathematical Problem*, Anchor Books, New York 1997, pp. 236-237.

⁶¹ Ivi, p. 237.

⁶² B. Russell, *Mysticism and Logic*, Routledge, London 1994, p. 27.

⁶³ Pappus, *Collectio*, VII, 634.3-7, ed. Hultsch.

⁶⁴ Ivi, VII, 634.8-II.

Against this, it could be argued that, by publishing analyses, textbooks and articles would become much longer. But, as Lakatos says, «the answer to this pedestrian argument is: let us try»⁶⁵.

The philosophy of mathematics must deal with the making of mathematics, in particular discovery, because only so it can provide an explanation of the mathematical process.

Dealing with discovery is also important for the making of mathematics. For it can lead to a development of method.

Even Frege admits that «a development of method, too, furthers science. Bacon, after all, thought it better to invent a means by which everything could easily be discovered than to discover particular truths, and all great steps of scientific progress in recent times have had their origin in an improvement of method»⁶⁶.

Dealing with discovery is also important for the teaching of mathematics. For it can be essential for the understanding of mathematics.

As Kline says, «the insistence on a deductive approach deceives the student» because «he is led to believe that mathematics is created by geniuses who start with axioms and reason directly from the axioms to the theorems»⁶⁷. The «concentration on the deductive approach omits the real activity»⁶⁸. Therefore, it «is often so artificial that is meaningless»⁶⁹.

(2) According to mainstream philosophy of mathematics, the philosophy of mathematics can deal with finished mathematics. But this contrasts with the fact that mainstream philosophy of mathematics cannot deal with several basic aspects of mathematics, such as mathematical objects, demonstrations, definitions, diagrams, and notations⁷⁰.

For example, mainstream philosophy of mathematics cannot deal with diagrams. For according to it, the method of mathematics is the axiomatic method, so everything in mathematics must be based on deduction from axioms, therefore diagrams have no role in mathematics.

⁶⁵ I. Lakatos, *Proofs and Refutations: The logic of Mathematical Discovery*, Cambridge University Press, Cambridge 1976, p. 144.

⁶⁶ G. Frege, *Begriffsschrift*, cit., p. 6.

⁶⁷ M. Kline, *Logic Versus Pedagogy*, «The American Mathematical Monthly» 77 (1970), pp. 264-282, pp. 273-274.

⁶⁸ *Ivi*, p. 272.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ See C. Cellucci, *The Making of Mathematics*, cit.

Thus, Hilbert says that figures «can easily be misleading»⁷¹. Therefore, «we will never rely on them»⁷². A «theorem is only proved when the proof is completely independent of the figure»⁷³.

It is emblematic that, at a 1959 conference on the need for reform in French education, the leading Bourbaki mathematician Dieudonné rose to his feet and shouted: Down with Euclid! Death to triangles! This became the slogan of Bourbaki.

Needham even says that it would be unfair and irrational if there were a law that prescribed, «Music must never be listened to or performed», but «in our society of mathematicians we have such a law. It is not a written law», but «it says, “Mathematics must not be visualized”», and in fact «over the last hundred years the honour of visual reasoning in mathematics has been besmirched»⁷⁴.

Since mainstream philosophy of mathematics cannot deal with several basic aspects of mathematics, it presents a distorted image of mathematics.

(3) According to mainstream philosophy of mathematics, the philosophy of mathematics cannot contribute to the advancement of mathematics.

Indeed, according to it, the task of the philosophy of mathematics is different from that of mathematics. While mathematics advances knowledge, the philosophy of mathematics should deal only with questions that make no difference in practice.

Thus, Wagner says that the philosophy of mathematics «should have no doctrinal or practical impact on mathematics at all»⁷⁵. Mathematics «gives rise to substantive perplexities» but «the philosophical solution does not change our practices»⁷⁶.

So, however, the philosophy of mathematics becomes a marginal and ultimately irrelevant subject. If the philosophy of mathematics is to be relevant, it must contribute to the advancement of mathematics.

In fact, in the past, the philosophy of mathematics has contrib-

⁷¹ D. Hilbert, *Die Grundlagen der Geometrie*, in M. Hallett-U. Majer (eds.), *David Hilbert's Lectures on the Foundations of Geometry 1891-1902*, Springer, Cham 2004, pp. 122-123, p. 75.

⁷² Ivi, pp. 540-602, p. 541.

⁷³ Ivi, p. 75.

⁷⁴ T. Needham, *Visual Complex Analysis*, Oxford University Press, Oxford 1997, p. VII.

⁷⁵ S. Wagner, *Arithmetical Fiction*, «Pacific Philosophical Quarterly» 63 (1982), pp. 255-269, p. 267.

⁷⁶ *Ibidem*.

uted to it. For example, Berkeley contributed to the advancement of calculus by pointing out some critical questions that had to be addressed to obtain an adequate formulation.

Even a strong supporter of mainstream philosophy of mathematics like Robinson admits that «the vigorous attack directed by Berkeley against the foundations of the calculus in the forms then proposed is, in the first place, a brilliant exposure of their logical inconsistencies»⁷⁷.

11. *Requirements for an Adequate Philosophy of Mathematics*

From the defects of mainstream philosophy of mathematics described above, it follows that an adequate philosophy of mathematics must be compatible with the incompleteness theorems and must satisfy the following requirements.

(1) It must deal with the making of mathematics, in particular discovery. For only so it can provide an explanation of the mathematical process.

(2) It must deal with finished mathematics, including all basic aspects of mathematics. For only so it can avoid presenting a distorted image of mathematics.

(3) It must contribute to the advancement of mathematics. For only so it can avoid becoming a marginal and ultimately irrelevant subject.

12. *The Philosophy of Mathematical Practice*

It might be thought that the requirements for an adequate philosophy of mathematics are satisfied by the philosophy of mathematical practice.

But it is not so. For the philosophy of mathematical practice is not opposed to but continuous with mainstream philosophy of mathematics.

Thus, Carter says that «typically» the philosophy of mathematical practice «is characterized» in a way «not opposed to, but rather as an extension of traditional, or mainstream philosophy of mathe-

⁷⁷ A. Robinson, *Non-Standard Analysis*, North-Holland, Amsterdam 1966, p. 280.

matics»⁷⁸. In fact, for the philosophy of mathematical practice «it is important to maintain relations with the mainstream philosophers of mathematics»⁷⁹.

In particular, like mainstream philosophy of mathematics, the philosophy of mathematical practice assumes that the logic of mathematics is deductive logic, notably mathematical logic.

Thus, Mancosu says that the philosophy of mathematical practice rejects the polemic of heuristic philosophy of mathematics «against the ambitions of mathematical logic as a canon for philosophy of mathematics»⁸⁰. According to heuristic philosophy of mathematics, «mathematical logic cannot provide the tools for an adequate analysis of mathematics and its development»⁸¹. On the contrary, the philosophy of mathematical practice does not consider mathematical logic to be «ineffective», even «in dealing with the questions concerning the dynamics of mathematical discovery»⁸².

This is because, like mainstream philosophy of mathematics, the philosophy of mathematical practice is part of analytic philosophy, which assumes that philosophy is not an inquiry aimed at acquiring knowledge, but only at understanding what we already know.

In fact, Mancosu says that, like mainstream philosophy of mathematics, the philosophy of mathematical practice does «not not dismiss the analytic tradition in philosophy of mathematics»⁸³.

A break with the analytic tradition in philosophy of mathematics is made only by heuristic philosophy of mathematics.

Since the philosophy of mathematical practice is continuous with mainstream philosophy of mathematics, it shares its defects.

13. Heuristic Philosophy of Mathematics

The requirements for an adequate philosophy of mathematics are only satisfied by heuristic philosophy of mathematics.

⁷⁸ J. Carter, *Introducing the Philosophy of Mathematical Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2024, p. II.

⁷⁹ *Ivi*, p. 63.

⁸⁰ P. Mancosu, *Introduction*, in P. Mancosu (ed.), *The Philosophy of Mathematical Practice*, Oxford University Press, Oxford 2008, pp. 1-21, p. 4.

⁸¹ *Ivi*, p. 5.

⁸² *Ivi*, p. 4.

⁸³ *Ivi*, p. 18.

The origin of heuristic philosophy of mathematics is Lakatos's unpublished PhD thesis⁸⁴. However, not all the assumptions on which heuristic philosophy of mathematics is based can be found in Lakatos⁸⁵.

Heuristic philosophy of mathematics is based on the following assumptions which, for comparison, are stated parallel to the assumptions of mainstream philosophy of mathematics.

(1) The philosophy of mathematics can deal with the making of mathematics, in particular discovery.

(2) The philosophy of mathematics can also deal with finished mathematics.

(3) The philosophy of mathematics can contribute to the advancement of mathematics.

(4) The method of mathematics is the analytic method, so mathematics is problem solving by the analytic method.

(5) Mathematics is a body of problems and solutions that are plausible.

(6) The logic of mathematics is the analytic method.

14. *Heuristic Philosophy of Mathematics and Incompleteness*

Heuristic philosophy of mathematics does not have the defects of mainstream philosophy of mathematics. Indeed, the assumptions (4) – (6) of heuristic philosophy of mathematics are compatible and even confirmed by the incompleteness theorems. This can be seen as follows.

(4) According to heuristic philosophy of mathematics, the method of mathematics is the analytic method, so mathematics is problem solving by the analytic method. This is confirmed by Gödel's first incompleteness theorem. For in the analytic method the solution to a problem is obtained by hypotheses not necessarily belonging to the same part of mathematics as the problem, and Gödel's first incompleteness theorem implies that solving a problem of a given part of mathematics may require hypotheses from other parts.

(5) According to heuristic philosophy of mathematics, mathematics is a body of problems and solutions that are plausible. This

⁸⁴ See I. Lakatos, *Essays in the Logic of Mathematical Discovery*, PhD Thesis, University of Cambridge, Cambridge 1961.

⁸⁵ On Lakatos' original formulation and its limitations, see C. Cellucci, *The Making of Mathematics*, cit., sections 3.2-3.3.

is confirmed by Gödel's second incompleteness theorem. For in the analytic method, the hypotheses for the solution to a problem are plausible but cannot be said to be true, and Gödel's second incompleteness theorem implies that in general no solution to a problem can be said to be true.

(6) According to heuristic philosophy of mathematics, the logic of mathematics is the analytic method. This is confirmed by the strong incompleteness theorem for second-order logic. For in the analytic method, deductive rules are not a closed set given once and for all, but an open set that can always be extended, and the strong incompleteness theorem for second-order logic implies that deductive rules cannot be a closed set given once and for all.

15. Heuristic Philosophy of Mathematics and Mathematics

Moreover, heuristic philosophy of mathematics is adequate to mathematics because its assumption (1) – (3) are valid. This can be seen as follows.

(1) According to heuristic philosophy of mathematics, the philosophy of mathematics can deal with the making of mathematics, in particular discovery. This assumption is valid because heuristic philosophy of mathematics bases the making of mathematics on the analytic method, which since antiquity has been the fundamental method of discovery.

(2) According to heuristic philosophy of mathematics, the philosophy of mathematics can also deal with finished mathematics. This assumption is valid because heuristic philosophy of mathematics can deal with all basic aspects of mathematics, such as mathematical objects, demonstrations, definitions, diagrams, and notations⁸⁶. For example, it can deal with diagrams because, according to it, diagrams are figures such that, on the basis of data acquired from them, it is possible to formulate hypotheses that are sufficient conditions for solving problems by the analytic method.

(3) According to heuristic philosophy of mathematics, the philosophy of mathematics can contribute to the advancement of mathematics. This assumption is valid because heuristic philosophy of mathematics can contribute to discover new results since it bases the

⁸⁶ See C. Cellucci, *The Making of Mathematics*, cit., chapters 9-13.

making of mathematics on the analytic method which, as already said, since antiquity has been the fundamental method of discovery.

16. *Conclusion*

From what has been said above it is possible to conclude that the developments that are coming in physics and biology really involve three changes in our understanding of mathematics.

(1) The developments involve a change in the approach of mathematics to physics and biology, from the top-down approach to the bottom-up approach. For the developments have a high degree of complexity, and only mathematics created by the bottom-up approach can deal with such a degree of complexity.

(2) The developments involve a change in the method of mathematics, from the axiomatic method to the analytic method. For while the top-down approach is inherently connected to the axiomatic method, the bottom-up approach is inherently connected to the analytic method.

(3) The developments involve a change in the philosophy of mathematics, from mainstream philosophy of mathematics to heuristic philosophy of mathematics. For only heuristic philosophy of mathematics can address the complexity and dynamism that the bottom-up approach entails.

Sapienza Università di Roma
carlo.cellucci@uniroma1.it

Logical Nihilism: Where the Disagreement Stems from^{*}

by

MANSOOREH KIMIAGARI

ABSTRACT: In this paper, I explore various versions of logical nihilism and situate Russell's account within the broader literature. I argue that recent objections by Dicher and Haze, as well as any analogous attempts to rebut Russell's version of logical nihilism by proposing logical systems that treat PREM and SOLO as logical constants, are ultimately unsuccessful if these proposed systems are neither universal nor equipped with any canonical application(s).

KEYWORDS: Logical Nihilism, Universalism, Pure Logic, Applied Logic, Logics of Counterexamples

ABSTRACT: In questo articolo, esploro varie versioni del nichilismo logico e colloco la teoria di Russell nel contesto più ampio della letteratura. Sostengo che le recenti obiezioni di Dicher e Haze, così come qualsiasi tentativo analogo di confutare la versione del nichilismo logico di Russell proponendo sistemi logici che trattano PREM e SOLO come costanti logiche, in definitiva falliscono se i sistemi proposti non sono né universali né dotati di applicazioni canoniche.

KEYWORDS: nichilismo logico, universalismo, logica pura, logica applicata, logiche dei controesempi

1. *Introduction*

Logical nihilism is a surprising position that challenges the standard views about logic. Conventionally, one either adopts logical monism (the view that only one logic is correct) or logical pluralism (the view that at least two logics are correct). However, interest in nihilism has grown, and the literature on this topic continues to expand. Logical

^{*} I would like to thank Nicole Wyatt, my supervisor, for her invaluable guidance and support. I am also grateful to Gillman Payette, Richard Zach, and Davood Hosseini for their comments on earlier drafts. I benefited from feedback from audiences at the Western Canadian Philosophical Association (2023), the LMP Graduate Conference (2023), and World Logic Day in Alberta and British Columbia (2023).

nihilism requires scrutiny and clarification, because it is neither a straightforward nor a singular claim. In this paper, I aim to elucidate logical nihilism and address some of its common misinterpretations.

In her 2018 paper, *Logical nihilism: Could there be no logic?*, Gillian Russell argues that even the most widely accepted logical laws, such as reiteration, which permits the inference from P to P, have counterexamples¹. If her argument holds, it implies a form of logical nihilism, namely the view that there is no correct logic. My goal here is to examine two recent responses to Russell's argument, presented by Dicher² and Haze³, both of which rely on what I refer to as *counterexample logics*. I contend that these responses misinterpret the essence of Russell's nihilism and the function of her counterexamples.

The claim that there is no correct logic raises at least two core questions: first, what do we mean by *logic*? and second, what does it mean for a logic to be *correct*? I will show that different versions of logical nihilism make different assumptions. The version presented by Russell specifically presupposes that logic is universal, i.e., true in all domains, and that it has a special goal or canonical application. As we will see, these assumptions are overlooked in Dicher and Haze's objections to Russell.

This paper is structured as follows. Section 2 delves into various formulations of logical nihilism, and clarifies the assumptions made in each. In Section 3, I examine two recent objections to Russell, provided by Dicher and Haze, and show that these objections share a common premise. Section 4 provides my responses to these objections and illustrates why the strategy employed by Haze and Dicher fails against this account of nihilism. The concluding remarks appear in Section 5.

2. Understanding Logical Nihilism

Depending on how one interprets these terms and which terms are emphasized, various versions of nihilism emerge. In what follows, I introduce several instances of this schema, including the versions pro-

¹ G. Russell, *Logical Nihilism: Could There Be No Logic*, «Philosophical Issues» 28/1 (2018), pp. 308-324.

² B. Dicher, *Requiem for Logical Nihilism, Or: Logical Nihilism Annihilated*, «Synthese» 198/8 (2021), pp. 7073-7096.

³ T. G. Haze, *Reversing Logical Nihilism*, «Synthese» 200/3 (2022), pp. 1-18.

posed by Cotnoir⁴, Franks⁵, Russell, Dicher, Mortensen⁶, as well as certain forms I have formulated myself to complete its range of interpretations. I then situate Russell's account within this broader discussion.

We can summarize and compress various versions of logical nihilism (LN) in the following schema:

(LN) There is no correct logic/logical law⁷/consequence relation.

Russell's logical nihilism maintains that

[F]or every principle of the form $\Gamma \models \varphi$ there is an interpretation of the non-logical expressions in Γ and φ such that every member of Γ comes out true but φ does not. Such an interpretation would be a counterexample to the principle⁸.

Russell adopts the semantic (or model-theoretic) approach to logical consequence⁹, according to which the consequence relation is defined as $\Gamma \models \varphi$ iff every interpretation that makes all formula in Γ true makes φ true as well. By *logical laws*, Russell refers to principles of the form $\Gamma \models \varphi$, such as Modus Ponens ($\varphi \rightarrow \psi, \varphi \models \psi$) and Disjunctive Syllogism ($\varphi \vee \psi, \neg\varphi \models \psi$), in which the turnstile is the main predicate. While this version does not explicitly mention universalism, it presupposes it. Logic is generally regarded as universal or general, meaning that validity holds across all domains¹⁰.

To rule out the most plausible laws of FDE¹¹, namely conjunction introduction and identity, Russell uses *context-sensitivity*. One counterexample she gives is SOLO which is true when it appears alone

⁴ A. J. Cotnoir, *Logical Nihilism*, in J. Wyatt-N. Pedersen-N. Kellen (eds.), *Pluralisms in Truth and Logic*, Palgrave Macmillan, Cham-London 2018, pp. 301-329.

⁵ C. Franks, *Logical Nihilism*, in P. Rush (ed.), *The Metaphysics of Logic*, Cambridge University Press, Cambridge 2014, pp. 109-127.

⁶ C. Mortensen, *Anything Is Possible*, «Erkenntnis» 30/3 (1989), pp. 319-337.

⁷ There are various ways of defining logical laws in the literature. We may define logical laws in terms of necessity, proofs, or truth in models.

⁸ G. Russell, *art. cit.*, p. 313.

⁹ What it would mean to adopt alternative approaches to logical consequence in the context of logical nihilism remains an open question. See G. Russell, *art. cit.*, p. 312.

¹⁰ See D. Cohnitz-L. Estrada-Gonzalez, *An Introduction to the Philosophy of Logic*, Cambridge University Press, Cambridge 2019.

¹¹ FDE, or first-degree entailment is a four-valued logic containing true, false, both true and false, and neither true nor false as values. This logic has no theorems.

and false when it is embedded in a longer proposition¹²:

SOLO.
snow is white.

SOLO $\wedge$ snow is white.

For instance, if we take SOLO to be “This sentence is atomic”.

This sentence is atomic.
Snow is white.

This sentence is atomic $\wedge$ snow is white.

The above will be a counterexample of $\wedge - I$: $\varphi, \psi \models \varphi \wedge \psi$. In addition, PREM is another context-sensitive sentence that has the value T when it appears in the premises and F when it appears as a conclusion. PREM is a counterexample of the law of identity:

PREM

PREM

This is the first sentence in this argument.

This is the first sentence in this argument.

PREM and SOLO can be understood as metalinguistic variables¹³. There is a formulation of logical nihilism that closely resembles Russell’s view but explicitly emphasizes universalism (ULN). The formulation is as follows:

(ULN) There is no universal logic.

In this formulation, *correct logic* is interpreted as a logic that is correct in every domain.

Another form of nihilism, *consequence nihilism* (CLN), states that

¹² G. Russell, *art. cit.*, p. 316.

¹³ Ivi, p. 309.

(CLN) No consequence relation can have all the structural features characteristic of a logical consequence relation.

This was introduced by Dicher¹⁴. This formulation relies on structural rules¹⁵ and not logical laws. Using the jargon from sequent calculus, this means that all the structural rules have counterexamples.

To better understand the claim that there is no correct logic, we must first clarify what it means for a logic to be correct. In the formulation above, correctness is understood to include the structural features that a logical consequence relation must exhibit¹⁶.

Another plausible way to account for the correctness of a logic is to identify a canonical application for it: a special job that we want our logic to do. These special jobs must be able to induce rivalry among logics: that is, it must be possible to ask which of the available logical systems do the job better. Of course, not every application will be canonical on this definition. There can be different possible applications for non-pure logics based on what aim logicians have in mind. For Russell, following in a long philosophical tradition, the canonical application is universal in scope: the correct logic must characterize correct reasoning in every domain of inquiry. But for others, such as Stewart Shapiro, the canonical application of logic is capturing mathematical reasoning.

A version of nihilism that includes a canonical application (CALN) is offered by Cotnoir¹⁷. This formulation is stronger than the previous version:

(CALN) There is no logical consequence relation that correctly represents natural language inference.

The essential feature of this version is that the presupposed job of logic is to represent natural language consequence. Therefore,

¹⁴ See B. Dicher, *art. cit.*, p. 7082.

¹⁵ Structural rules are inference rules that do not involve logical connectives. Examples include contraction, cut, weakening, and exchange.

¹⁶ Correctness can depend on multiple conditions, including a set of structural features as one relevant factor. Although standard natural deduction systems for both classical and intuitionistic logic share the same structural rules, some may still claim that intuitionistic logic is correct while classical logic is not. I thank an anonymous reviewer for drawing my attention to this point.

¹⁷ See A. J. Cotnoir, *art. cit.*, p. 2.

it is easier to decide whether Cotnoir's logical nihilism is correct. In general, Cotnoir's version would be easier to deal with, as it has a clear stand on what logicity is and what application logic has. Nevertheless, Russell's and Dicher's versions are independent of particular applications of logic and for them, the job of logic is open to interpretations. As we will see, Russell's account maintains that a logic must have a special job, for example, be useful for mathematics or can play the role of the metalogic. Moreover, according to Dicher, logic does not have to follow a specific job. Even so, I believe we cannot dismiss any form of logical nihilism by claiming that logic has no special job/canonical application. This is partly how Dicher attempts to refute Russell's nihilism.

We can generalize Cotnoir's nihilism (G-CALN) by taking other possible canonical applications into account:

(G-CALN) For each canonical application, there is no logical consequence relation that correctly represents it.

This formulation is a bit different from what Russell has suggested¹⁸. If we distinguish canonical applications and consider each separately, we will get this version of nihilism. This formulation is stronger than the next, weaker formulation (W-CALN):

(W-CALN) For some canonical applications, there's no logical consequence relation that correctly represents it.

This form may be correct if only the logic for the supposed canonical applications ends up empty. Cotnoir's logical nihilism is a special case of this form because it considers the canonical application of logic fixed and unique¹⁹.

¹⁸ Unlike the version discussed above, Russell's account of logical nihilism appeals to the generality of logical laws, as it is demonstrated by the following argument: «To be a law of logic, a principle must hold in complete generality. No principles hold in complete generality. Therefore, there are no laws of logic» (G. Russell, *art. cit.*, p. 308).

¹⁹ While the correctness of logics is a requirement for formulating logical nihilism, Franks believes the question of truth is an irrelevant question to ask (C. Franks, *Logical Nihilism*, in Å. Hirvonen-J. Kontinen-R. Kossak-A. Villaveces (eds.), *Logic Without Borders: Essays on Set Theory, Model Theory, Philosophical Logic and Philosophy of Mathematics*, De Gruyter, Berlin-München-Boston 2015, pp. 147-166).

Finally, Mortensen²⁰ has suggested the following version (MLN):

(MLN) Everything is a logical possibility.

This account assumes that for every argument, there is a case in which the premises are true, but the conclusion is false. This formulation depends on inferences and not logical laws or rules. Therefore, whereas we need a whole logic to be a counterexample for other versions of logical nihilism, one valid inference is sufficient to reject Mortensen's logical nihilism.

As we have seen, what most of these formulations of logical nihilism have in common is denying the correctness of either logic/ logical laws/consequence relation. But the criteria for *correctness* can vary from one to the other. Whereas in some formulation universalism matters and is a part of correctness, in the rest it does not. Furthermore, the application/purpose of logic is essential in some of the formulations. Nonetheless, it is not as important in other formulations. Hence, in some of the versions of logical nihilism, correctness depends on the purpose/application. In the next section, I will introduce one of the suggested solutions to Russellian logical nihilism.

3. Counterexamples Logics

The objection maintains that Russell's logical nihilism is self-refuting. For the view to be self-refuting, it must imply at least one correct logical law, or worse yet, a complete logic. Henceforth, I will refer

According to him, the question of the correctness of logics has been overrated, and this will halt progress in logic because sticking to a logic, or a few logics will prevent us from thinking about new logic(s) and new applications. Although I agree with Franks that it is important to be able to account for different applications of logic, and a single or a limited number of logics cannot accommodate this, I believe this does not show that it is wrong to inquire after (a) true logic(s). In addition, the general question of disparate applications of logic is something that even prominent monists do not mind calling themselves pluralists about. What matters here is what kind of application we are talking about, canonical, or non-canonical. We must distinguish between applications when we are thinking about the truth of logical laws. In the case of canonical applications, searching for correct logic(s) is a meaningful endeavor.

²⁰ See C. Mortensen, *art. cit.*

to the logics Dicher²¹ and Haze²² propose, as *counterexample logics*, which arise by treating the counterexamples as logical constants.

3.1 Dicher's Counterexample Logic

Dicher argues that the counterexamples PREM and SOLO do not have the form Russell claims. By introducing new logical constants to FDE²³, we can ostensibly accommodate these putative counterexamples. Of course, a question arises as to whether it is appropriate to treat PREM and SOLO as logical constants²⁴. For the purposes of this paper, I will assume that PREM and SOLO can indeed be treated as logical constants and proceed to introduce the counterexample logic.

The logic proposed by Dicher is an extension of FDE that includes validities such as: $\emptyset \vdash \neg \text{PREM}$; $\emptyset \vdash \neg \text{PREM} \vee \text{PREM}$; $\text{PREM} \vdash \neg \text{PREM}$; $p \vdash \neg \text{PREM}$; $p \vee q \vdash \neg \text{PREM}$; $\emptyset \vdash \text{SOLO}$; $\emptyset \vdash \neg \text{SOLO}$; $p \vdash \neg \text{SOLO} \vee q$. The validities of this logic are all generated using logical constants. Although these validities are not logical laws, they are instances of such laws. The resulting logic is substitution invariant, meaning that for every substitution σ , if $X \vdash A$, then $\sigma(X) \vdash \sigma(A)$. Dicher uses the term logical minimalism to describe the form of nihilism obtained when treating PREM and SOLO as logical constants. According to this view, there are no correct logical laws, yet there are correct²⁵ logics, such as the one Dicher proposes.

To strengthen his counterargument against Russell's and conse-

²¹ See B. Dicher, *art. cit.*

²² See T. G. Haze, *art. cit.*

²³ Logical constants can be defined either proof-theoretically or semantically. In a proof-theoretic definition, we focus on the form of inference, with logical constants shaping that form. Under the model-theoretic account, logical constants determine the truth conditions of inferences.

²⁴ Russell (*art. cit.*) maintains that not every arbitrary term can be admitted as a logical constant, whereas Dicher (*art. cit.*) contends that nothing prevents us from accepting PREM and SOLO as such.

²⁵ Here, it is not specified what correctness refers to. The nihilist's view of correctness contrasts with that of Dicher. Dicher conceives of logic as a cognitive tool; accordingly, correctness should be defined within that framework. On this view, logic «not only models (aspects of) the pre-existing practice, but it also fashions extensions, improvements, etc. of it. Standards of deductive validity, for instance, are not given alongside natural language. They are developed by logicians and used, among other things, to extend the scope, precision, reliability of our deductions» (B. Dicher, *art. cit.*, p. 7092).

quence nihilism, and rebut logical minimalism, Dicher introduces a meta-inferential account of logical laws within sequent calculus²⁶. He proposes taking meta-inferences as logical laws instead of sequents (inferences)²⁷. This will result in a logic without non-trivial valid inferences but still equipped with logical laws that are meta-inferences. A meta-inference is a sequent-to-sequent inference in a sequent calculus. Thus, rather than recognizing just one-line sequents as laws, a meta-inference connects one line to another line. For example,

$$\frac{p \vdash p \quad q \vdash q}{p, p \supset q \vdash q}$$

represents a meta-inference, which is the $L \supset$ rule. Sequent calculus derivations are structured as proof trees, with the desired sequent at the root and axioms, typically instances of reflexivity, at the leaves. Therefore, instead of continuing to treat inferences like “if A then A” as laws, Dicher suggests accepting meta-inferences (such as the one above) as the genuine logical laws.

Dicher adopts a consequence relation that retains key Tarskian features – namely, reflexivity, monotonicity, and transitivity. However, unlike the traditional Tarskian consequence relation, which operates at the level of formulas, this alternative operates at the level of sequents. The traditional Tarskian consequence relation is defined as follows:

(*Tarskian consequence*) Let $\mathcal{L}$ be a propositional language, $Form(\mathcal{L})$ the set of its formulae, and $\mathcal{P}(Form(\mathcal{L}))$ its power set. A logical consequence relation over $\mathcal{L}$ is a substitution-invariant relation $\vdash \subseteq \mathcal{P}(Form(\mathcal{L})) \times Form(\mathcal{L})$ satisfying, for all $X, Y \subseteq \mathcal{L}$ and all $A, B \in Form(\mathcal{L})$:

- (1) if $A \in X$, then $X \vdash A$ (Reflexivity);
- (2) if $X \vdash A$ and $X \subseteq Y$, then $Y \vdash A$ (Monotonicity); and
- (3) if $X \vdash A$ and, for every $B \in X$, $Y \vdash B$, then $Y \vdash A$ (Transitivity)²⁸.

One result of the Tarskian framework is that it excludes substructural logics.

²⁶ For a detailed overview of sequent calculus, see S. Negri-J. von Plato-A. Ranta, *Structural Proof Theory*, Cambridge University Press, New York 2001.

²⁷ A sequent is an inference of the form $\Gamma \vdash \Delta$, where Γ and Δ are finite sets.

²⁸ B. Dicher, *art. cit.*, p. 7083.

Dicher uses the following definition of validity:

(*Local meta-inferential validity*) Let $S_1, \dots, S_m, S_n$ be inferences (sequents). A meta-inference with premises $S_1, \dots, S_m$ and conclusion S_n is *locally valid* iff, for every valuation v , either v does not satisfy S_i , for some $i \in \{1, \dots, m\}$, or v satisfies S_n ²⁹.

This definition is a generalization of the definition of validity for inferences. According to this definition, even if reflexivity cannot be achieved at the level of formulas, it can still hold for sequents. This consequence relation is known as the *Blok-Jonsson consequence relation*, which is defined over arbitrary sets and not solely over sets of formulas.

For instance, the meta-inference

$$\frac{PREM \vdash SOLO}{SOLO \vdash SOLO}$$

is locally valid. This is because every valuation v , satisfies $SOLO \vdash SOLO$. On the other hand, the meta-inference

$$\frac{p \wedge PREM \vdash q \wedge p}{p \vdash q \wedge PREM}$$

is not locally valid. A valuation v , such that $v(p) = v(q) = 1$, will satisfy the premise inference, however it does not satisfy the conclusion inference.

By shifting to the meta-inferential level, Dicher aims to preserve logical laws by generalizing their formulation from an inferential level to a meta-inferential one. However, it remains unclear whether this move prevents other kinds of counterexamples. As we will see in section 4.2, we can still generalize logical nihilism to this higher-order consequence relation.

3.2 Haze's Counterexample Logic

Analogous to Dicher, Haze proposes a counterexample logic by using

²⁹ Ivi, p. 7085.

sentences like SOLO and PREM, which he refers to as SOLO-Only sentences, formatting them in italics. Haze constructs a logic that he calls SOLO-Only Propositional Logic. SOLO-Only sentences are sentences that act like SOLO. This logic contains inferences such as

Grass is green $\rightarrow$ *snow is white*.
Therefore, $\neg$ grass is green³⁰,

where *snow is white* is a SOLO-Only sentence. In line with Dicher, Haze's intention for constructing this logic is to show that even though the counterexamples are fallacious, there can be still valid arguments containing SOLO and PREM. And in fact, these instances of valid arguments can be numerous. Here is the system proposed by Haze:

Solo-Only Propositional Logic (SOPL).

Vocabulary:

Propositional letters:

Normal: $a, b, c, \dots, a_i, b_i, c_i, \dots$

Solo-only: $a, b, c, \dots, a_i, b_i, c_i, \dots$

Connectives: $\neg, \wedge, \vee, \rightarrow, \leftrightarrow$.

Brackets: ()

Syntax:

– Propositional letters (both normal and solo-only) are wffs.

– If A and B are wffs, then so are:

$\neg A$

$(A \wedge B)$

$(A \vee B)$

$(A \rightarrow B)$

$(A \leftrightarrow B)$

– Nothing else is a wff³¹.

The semantics of this logic consist of two parts: the first part involves sentences that are not of the form SOLO (the normal part), while the second part includes inferences involving SOLO-like sentences.

For any two normal wffs A and B :

$\neg A$ is true iff A is false.

$(A \wedge B)$ is true iff A and B are both true.

$(A \vee B)$ is true iff A is true or B is true (or both).

³⁰ See T. G. Haze, *art. cit.*, p. 14.

³¹ T. G. Haze, *art. cit.*, p. 13.

$(A \rightarrow B)$ is true iff it is not the case that A is true and B is false.

$(A \leftrightarrow B)$ is true iff A and B are both true or both false.

Where A is a normal wff and a and b are SOLO-Only wffs:

$\neg a$ is true.

$(A \wedge a)$ is false.

$(a \wedge A)$ is false.

$(a \wedge b)$ is false.

$(A \vee a)$ is true iff A is true.

$(a \vee A)$ is true iff A is true.

$(a \vee b)$ is false.

$(A \rightarrow a)$ is true iff A is false.

$(a \rightarrow A)$ is true.

$(a \rightarrow b)$ is true.

$(A \leftrightarrow a)$ is true iff A is false.

$(a \leftrightarrow A)$ is true iff A is false.

$(a \leftrightarrow b)$ is true.

[...]

Definition of consequence and tautology:

For any set of wffs of Γ and any wff α , $\Gamma \models \alpha$ [...] iff there is no model M on which all members of Γ are true and α is false.

α is a tautology iff $\emptyset \models \alpha$ ³².

Haze gives the following examples of valid forms³³:

$a \vee A$.

Therefore, A .

Since a is a SOLO-Only sentence, it is false when it is embedded in $a \vee A$. As a result, the truth value of $a \vee A$ is the same as the truth value of A . Hence, there is no valuation that makes the premise true and the conclusion false.

4. *The Rebuttal*

In this section, I argue that the strategy of deriving new logics from the counterexamples *PREM* and *SOLO* does not succeed. There are two main reasons for this. First, these counterexample logics do not

³² Ivi, pp. 14-15.

³³ Ivi, p. 15.

have canonical applications, whereas in Russellian logical nihilism, logic is supposed to possess such canonical applications. Second, these counterexample logics are not universal, yet logic is assumed to be universal in this version of logical nihilism. Finally, if one takes meta-inferences to be logical laws in line with Dicher³⁴, a new form of logical nihilism emerges.

4.1 Logics of Counterexample Are Fruitless and Not Universal

One way to assess the correctness of a logic is by identifying its canonical applications, in other words, the special tasks we expect our logic to perform. These tasks must be capable of motivating rivalry among different logics: they allow us to ask which of the available systems does the job more effectively. Of course, not every application will be canonical according to this definition. There may be various intended goals for non-pure logics, depending on the aims of those developing them.

For Russell, as already noted (section 2), the canonical application is universal in scope: the correct logic must characterize sound reasoning across every domain of inquiry³⁵. By contrast, other philosophers, for instance Stewart Shapiro, take mathematical reasoning to be the canonical application of logic. Commandeur describes these divergent applications as follows:

One prominent candidate for the primary goal of logic is that of a formal codification of logical consequence in natural language [...]. Cook³⁶ [...] has proposed this. A different goal, proposed by McSweeney³⁷ [...], is that of capturing the structure of mind-and-language independent reality. Yet another goal, though not explicitly defended as the sole primary goal of logic, is to model information-flow in a dynamic, multi-agent setting, as the logical dynamics program has it³⁸.

³⁴ B. Dicher, *art. cit.*

³⁵ G. Russell, *art. cit.*

³⁶ R. T. Cook, *Let a Thousand Flowers Bloom: A Tour of Logical Pluralism*, «Philosophy Compass» 5/6 (2010), pp. 492-504.

³⁷ M. M. McSweeney, *Logical Realism and the Metaphysics of Logic*, «Philosophy Compass» 14/1 (2019), pp. 1-10.

³⁸ L. Commandeur, *Against Telic Monism in Logic*, «Synthese» 200/1 (2022), pp. 1-18, p. 2.

We should consider the notion of a canonical application in the context of applied logic. The distinction between applied and pure logic parallels that between applied and pure geometry. In pure geometry, which need not address how the universe is actually structured, one studies geometry primarily for its own sake. This is similar to much of mathematical logic, which investigates formal features in a purely theoretical manner, with no external purpose in mind. By contrast, philosophical logic can be likened to applied geometry, in the sense that both aim to capture something external. Applied geometry strives to represent either the geometry of the universe or that of some specific domain; likewise, philosophical logic addresses topics of significant philosophical interest and, accordingly, belongs on the “applied” side³⁹. This analogy underscores the importance of having a specific purpose in philosophical logic. Without such a purpose, the boundary between pure and applied logic would vanish, and we would effectively lose sight of what makes philosophical logic distinct. Priest expresses this as follows:

There are many *pure* geometries [...]. Rivalry between them can arise only when they are applied in some way. Then we may dispute which is the correct geometry for a particular application, such as mensurating the surface of the earth [...]. Geometry had what one might call a canonical application: the spatiotemporal structure of the physical cosmos. Indeed this application was coeval with the rise of Euclidean geometry [...]. But exactly the same picture holds with respect to logic. There are many pure logics: classical logic, intuitionist logic, various paraconsistent logics, and so on. And as pieces of pure mathematics, all are equally good. They all have systems of proof, model theories, algebraicisations. Each is a perfectly good mathematical structure. But pure logics are applied for many purposes: to simplify electrical circuits (classical propositional logic), to parse grammatical structures (the Lambek calculus), and it is only when different logics are taken to be applied for a particular domain that the question of which is right arises. Just as with geometries, each applied logic provides, in effect, a theory about how the domain of application behaves⁴⁰.

³⁹ D. Cohnitz-L. Estrada-Gonzalez, *op. cit.*

⁴⁰ G. Priest, *Revising Logic*, in P. Rush, *The Metaphysics of Logic*, cit., pp. 211-223, p. 215.

In response to the counterexample logics presented by Dicher⁴¹ and Haze⁴², Russell would likely offer the same reply she gives to the objection that the consequence relation remains non-empty due to trivial validity instances such as an inference with $\top$ as its premise and $\top \vee \top$ as a conclusion, where $\vee$ is a 0-place truth-functor and is always interpreted as true⁴³. She would argue that this sort of logic is useless, as it neither serves as a metalogic nor benefits mathematics⁴⁴. While that may be correct, the possibility remains that logic might have an application outside these two domains; it need not be restricted to metalogic or mathematics alone. In response to this point, Dicher argues that «there can be no privileged position from which to assess the usefulness of logic»⁴⁵. This stance allows critics of logical nihilism to reject the nihilists' final step: ruling out the adequacy of minimalism. However, the price for this move is reducing *logic* to pure logic, entirely divorced from any genuine philosophical purpose. Logic without a canonical application cannot be judged for correctness.

The fact that we lack a method for selecting between possible canonical applications does not imply that philosophical logic has no essential purpose(s) or canonical application(s). Indeed, the cost of accepting a domain-specific logical pluralism is lower than adopting Dicher's thesis that equates philosophical logic with pure logic by denying that logic can have canonical applications⁴⁶. According to domain-specific logical pluralism (DLP), different logical systems are suitable for different domains or contexts. At a minimum, logical pluralism more closely reflects the practice of philosophical logicians in capturing the aims and applications they pursue. By contrast, claiming that philosophical logic is identical to pure logic is far more radical. Mathematical and pure logicians do not do the same work as philosophical logicians, which is why we should not disconnect philosophical logic from its applications. After all, that is how philosophical logic is defined.

From a Peircean standpoint, the distinction between applied logic

⁴¹ B. Dicher, *art. cit.*

⁴² T. G. Haze, *art. cit.*

⁴³ Such validities hold only vacuously, because either the left side or the right side of the inference always holds. These are not logical laws; they are only instances of logical laws.

⁴⁴ G. Russell, *art. cit.*, p. 322.

⁴⁵ B. Dicher, *art. cit.*, p. 7080.

⁴⁶ B. Dicher, *art. cit.*

(*logica utens*) and pure logic (*logica docens*) concerns extra-systematic versus system-relative validity⁴⁷. One way to confer purpose on logic is to task it with capturing our intuitions about the validity or invalidity of informal arguments⁴⁸. In contrast, *logica docens* involves the study of formal arguments and makes no claim about extra-systematic validity, i.e., whether a given informal argument is ultimately valid. On the other hand, *logica utens* explicitly addresses such informal arguments and extra-systematic validity⁴⁹. Dismissing logical nihilism simply because one does not believe in *logica utens* is certainly an option, but anyone taking that position should clarify where they stand on this issue and, if necessary, provide an argument for rejecting extra-systematic validity⁵⁰.

A similar objection applies to Haze's account⁵¹. Even if SOPL is a logical system, what application does it serve? The most obvious function is to examine valid arguments within contexts involving SOLO-like sentences. However, this purpose is not a canonical one; at best, it is only part of a canonical application, as it focuses specifically on the behavior of SOLO. This might have been compelling if SOLO and PREM had been chosen as logical constants in a more systematic way. Instead, their designation as logical constants appears rather *ad hoc*: they were introduced specifically to counter logical nihilism. Consequently, it seems implausible that a logic featuring SOLO or PREM as logical constants would capture actual fragments of natural language. Therefore, even if these counterexample logics were universal, without a separate argument demonstrating that the counterexamples truly function as logical constants, they do not successfully refute Russellian logical nihilism as self-defeating.

Another reason that Dicher⁵² and Haze⁵³ appear to misunder-

⁴⁷ Priest makes a similar distinction. For him, *logica utens* refers to the logic we employ in our reasoning, *logica docens* to our theoretical account of logic, and *logica ens* to extra-systematic validity. I thank an anonymous reviewer for bringing this to my attention. See G. Priest, *art. cit.*

⁴⁸ This is only one example of a possible canonical application for logic.

⁴⁹ S. Haack, *Philosophy of Logics*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, pp. 14-16.

⁵⁰ As already noted, Dicher, for example, maintains this position by claiming that «there can be no privileged position from which to assess the usefulness of logic» (B. Dicher, *art. cit.*, p. 7080).

⁵¹ T. G. Haze, *art. cit.*

⁵² B. Dicher, *art. cit.*

⁵³ T. G. Haze, *art. cit.*

stand Russell's account⁵⁴ is that their counterexample logics lack universality. Dicher contends that we must reject universalism:

Needless to say, there being (putative) counterexamples to logically valid inferences does not mean that there are no cases in which these inferences hold. It just means that they do not hold in every case and so do not hold logically. Ultimately logic gets into trouble because it is (usually taken to be) general: there are no exceptions to its laws, which apply across every domain of inquiry, irrespective of the particular features of that domain. However, this kind of generality is fragile. If there are no legitimate constraints that could be imposed to safeguard it, it is untenable⁵⁵.

Here is precisely where the misunderstandings arise. Russell herself attempts to block nihilism through lemma incorporation⁵⁶, aiming to eliminate the counterexamples by modifying logical laws⁵⁷.

4.2 Meta-Inferential Logical Nihilism

My second criticism of Dicher's approach is that moving to the meta-level to escape logical nihilism does not ultimately resolve the core issue. Broadening the syntax in new ways reveals that treating meta-inferences as logical laws can introduce additional problems. First, transitivity as a meta-inference may give rise to counterexamples. If we accept transitivity, we might be unable to capture transparent truth, which is often added to a logic via the following rules:

$$\frac{\Gamma, A \vdash \Delta}{\Gamma, T < A > \vdash \Delta} \text{LT}$$

⁵⁴ G. Russell, *art. cit.*

⁵⁵ B. Dicher, *art. cit.* p. 7074.

⁵⁶ See G. Russell, *art. cit.*

⁵⁷ It should be noted that lemma incorporation is not a guaranteed solution for fixing logical laws. As Wyatt and Payette points out, a background logic is needed for these modifications to hold, yet it remains unclear which logic should play that role. See N. Wyatt-G. Payette, *Against Logical Generalism*, «Synthese» 198/20 (2021), pp. 4813-4830.

$$\frac{\Gamma \vdash A, \Delta}{\Gamma \vdash T < A >, \Delta} \text{RT}$$

Transparent truth and transparent validity lead to some well-known paradoxes like the liar paradox and the Curry paradox. Assuming that κ is $T < \kappa > \rightarrow p$ for some absurd p , the Curry paradox follows:

$$\frac{\frac{\frac{T < \kappa > \vdash T < \kappa > \quad p \vdash p}{T < \kappa >, T < \kappa > \rightarrow p \vdash p} LC}{\frac{T < \kappa >, \kappa \vdash p}{T < \kappa > \vdash p} RT, Contr.} Def. \quad \frac{\frac{\frac{T < \kappa > \vdash T < \kappa > \quad p \vdash p}{T < \kappa >, T < \kappa > \rightarrow p \vdash p} LC}{\frac{T < \kappa >, \kappa \vdash p}{T < \kappa > \vdash p} RT, Contr.} Def.$$

$$\frac{\frac{\vdash \kappa}{\vdash T < \kappa >} RT}{\vdash p} Cut$$

The liar sentence λ states that “ λ is not true”. So, here a self-referential sentence will lead to a genuine paradox. Now we can derive the liar paradox:

$$\frac{\frac{\frac{\lambda \vdash \lambda}{T < \lambda > \vdash \lambda} LT}{\vdash \neg T < \lambda >, \lambda} RN}{\vdash \lambda} Def, Contr. \quad \frac{\frac{\frac{\lambda \vdash \lambda}{\lambda \vdash T < \lambda >} RT}{\neg T < \lambda >, \lambda \vdash} LN}{\lambda \vdash} Def, Contr.$$

$$\vdash$$

Transitivity is commonly identified as the source of these paradoxes. Responses to these paradoxes vary: some logicians, who aim to accommodate transparent truth in the object language, reject the Cut rule⁵⁸. So,

⁵⁸ See, for instance, D. Ripley, *Paradoxes and Failures of Cut*, «Australasian Journal of Philosophy» 91/1 (2013), pp. 139-164; E. Barrio-L. Rosenblatt-D. Tajer, *Capturing Naive Validity in the Cut-Free Approach*, «Synthese» 199/3 (2016), pp. 707-723; P. Cobreros-P. Egge-D. Ripley-R. van Rooij, *Reaching Transparent Truth*, «Mind» 122/488 (2013), pp. 841-866.

$$\frac{\vdash T < \kappa > \quad T < \kappa > \vdash p}{\vdash p} \text{ Cut}$$

can be seen as a counterexample to the rule Cut. Note that Cut is a meta-inference.

Even meta-inferential reflexivity proves vulnerable.

$$\frac{\vdash \text{Con-antecedent}}{\vdash \text{Con-antecedent}} \text{ Sref}$$

Let *Con-antecedent* be a sentence that is declared true when it appears as the conclusion of the antecedent sequent and false when it appears as the conclusion of the succedent inference. This meta-inference is not locally valid and thus provides a counterexample to reflexivity as a meta-inferential logical law.

Advocates of Tarskian consequence may choose to relinquish the ability to represent transparent truth. Others typically reject transitivity or contraction. The key point is that, by extending our syntax to accommodate a truth predicate within our language, significant problems arise, particularly involving transitivity⁵⁹.

⁵⁹ There is yet another logic of counterexample worth considering, different from the two previously mentioned in that it is actually useful and serves a genuine purpose (i.e., it has a canonical application). See A. Fjellstad, *Logical Nihilism and the Logic of "Prem"*, «Logic and Logical Philosophy» 30/1 (2020), pp. 311-325. Fjellstad recognizes that "usefulness" is part of Russell's logical nihilism: «We can easily tweak the interpretation of familiar logical constants such as $\neg$ and $\rightarrow$ to thereby obtain non-reflexive logics for prem with what we can describe as useful valid inferences that support the uniform substitution of any formula for propositional variables» (ivi, p. 313). Non-reflexive logics can serve the purpose of blocking set-theoretic and proof-theoretic paradoxes, a goal potentially significant enough to qualify as a canonical application. As Fjellstad notes, his proposal is not intended as a counterexample to Russell's logical nihilism. Instead, the non-reflexive logic he develops is not meant to be universal or valid in all domains, but rather to provide a way around these paradoxes. Whereas other non-reflexive logics in the literature generally fail to preserve uniform substitution, Fjellstad introduces a non-reflexive logic that treats PREM as a logical constant by adjusting the interpretation of negation so that modus tollens still holds, and modifying the interpretation of the conditional, so that modus ponens likewise remains valid. Naturally, the earlier objections to treating PREM or SOLO as logical constants also apply here.

5. Conclusion

Both Dicher⁶⁰ and Haze⁶¹ regard logical nihilism as self-refuting, given that they can still produce their respective counterexample logics. However, as I have argued, Dicher's defense of logical minimalism, namely, that minimalism does not amount to nihilism, is not convincing⁶². These logics fail to address many versions of logical nihilism because they do not specify what it means for a logic to be correct. Even if we acknowledge that they are legitimate logics, they capture phenomena insufficiently significant to qualify as correct logics in the sense required by logical nihilism, whose core claim concerns the criteria of correctness that any genuine logic must satisfy. While this does not refute Russell's brand of nihilism, it does undermine Mortensen's version⁶³, which posits that there are no correct arguments at all. In contrast, as long as one valid argument exists, that position collapses. These purported counterexample logics demonstrate that many arguments are free of counterexamples.

In clarifying logical nihilism, it is crucial to explain precisely what is meant by *logic* and *correctness*. A commitment to universality and a specific standard of correctness shape the variety of logical nihilism in question. Consequently, more than one thesis may rightfully be called *logical nihilism*, and anyone arguing for or against a particular version must specify which version to avoid equivocation. As Russell emphasizes, both universality and canonical application matter when dealing with *philosophical logic*⁶⁴.

I have shown that neither Dicher's nor Haze's responses to Russell succeed. The logics they propose lack any canonical application, and redefining validity to mean *local validity* merely introduces fresh counterexamples (such as the Con-antecedent example). Finally, replacing

⁶⁰ B. Dicher, *art. cit.*

⁶¹ T. G. Haze, *art. cit.*

⁶² One might say the same about Haze's contention that arguments involving SOLO and PREM commit the fallacy of equivocation (see T. G. Haze, *art. cit.*). Critiquing that portion of Haze's argument lies beyond the scope of this paper.

⁶³ C. Mortensen, *art. cit.*

⁶⁴ G. Russell, *art. cit.*

inferences with meta-inferences is equally unhelpful, for although it may sidestep complications tied to SOLO and PREM, the principle of transitivity still spawns paradoxes.

University of Calgary
mansooreh.kimiagari@ucalgary.ca

Apprendimento ed Estetica

a cura di

MARTA BENENTI

Premessa

Questa sezione monografica del fascicolo XII (2025) di *Syzetesis* è dedicata alle relazioni che le esperienze e le pratiche estetiche intrattengono con i processi di apprendimento. L'obiettivo di questa raccolta di contributi è quello di esplorare alcuni problemi tra loro connessi, ma ciascuno di per sé rilevante, facendo dialogare diversi metodi e prospettive filosofiche. L'idea della pubblicazione nasce in seno al mio progetto Marie Skłodowska-Curie LEAP (*Learning to Appreciate Aesthetic Values* [10.3030/101062570](https://doi.org/10.3030/101062570)) dedicato, appunto, all'analisi filosofica e psicologica dell'*apprendimento estetico*.

Da un lato, non è affatto chiaro se i processi che regolano l'acquisizione e lo sviluppo delle preferenze estetiche debbano essere spiegati da meccanismi percettivi, in termini di funzioni cognitive di livello superiore come le credenze, l'immaginazione o la memoria, o piuttosto da un'interazione tra più funzioni. Altrettanto dibattuto è il ruolo svolto dai processi di apprendimento nel rapporto che gli individui e le comunità sviluppano con le opere d'arte in generale e con le opere letterarie in particolare. In altre parole, non c'è accordo sulla possibilità che questi oggetti, paradigmaticamente dotati di qualità estetiche, ci insegnino qualcosa e, in caso affermativo, sul tipo di conoscenza che ci forniscono. Oltre ad animare le discussioni accademiche, questi temi emergono con forza nei dibattiti culturali sulla censura, la propaganda, il valore educativo delle opere di intrattenimento, le responsabilità morali di artiste e artisti e il ruolo che l'estetica ha – o dovrebbe avere – nei programmi educativi. Gli interventi raccolti in questa sezione monografica riescono a cogliere precisamente tale intersezione tra la riflessione teorica e le possibili ricadute pratiche e sociali dei processi di apprendimento che coinvolgono i valori estetici.

Il saggio di Alessandro Bertinetto esplora la possibilità di educare il gusto attraverso l'interazione con le *affordances*, in una dinamica intrinsecamente improvvisativa che coinvolge tanto il sé estetico quanto le qualità proprie di ciò che si esperisce esteticamente. Difendendo a sua volta una prospettiva interazionista e costruttivista,

il contributo di Ioannis Xenakis insiste sulla necessità di combinare la dimensione di affinamento delle capacità di riconoscimento percettivo con quella creativa e di produzione del senso di cui, sostiene, gli approcci modularisti non riescono a dare conto. L'ispirazione deweyana di entrambi i contributi trova ulteriore sviluppo nel testo di Dario Cecchi, che lavora produttivamente sul rapporto tra pragmatismo, esemplarità kantiana ed educazione estetica schilleriana. E tanto Dewey quanto Schiller figurano nel contributo di Chiara Fassone, che introduce nella discussione diverse prospettive pedagogiche contemporanee e le utilizza per argomentare sul ruolo della musica nei processi di apprendimento che mobilitano le emozioni. In linea con questi approcci multidisciplinari, il mio saggio si presenta poi come il tentativo di fare luce, grazie agli strumenti della filosofia e della psicologia, su alcuni dei processi di riconoscimento e categorizzazione delle qualità estetiche. L'articolo di Simona Donato sull'improvvisazione nella danza può essere quindi letto come una sorta di messa a terra delle teorie sopra discusse, perché da un lato si interroga sul contributo di alcune pratiche coreutiche allo sviluppo cognitivo, e dall'altro si confronta direttamente con le riflessioni di danzatori e danzatrici contemporanei sulla natura di tali pratiche.

All'intervento di Carola Barbero si deve la fondamentale ricostruzione del vasto dibattito sul valore cognitivo della letteratura, insieme alla proposta, ampiamente supportata da esempi concreti, di un cognitivismo incentrato sulla nozione di "prospettiva" e in cui la comprensione si sostituisce alla conoscenza. Tale proposta si arricchisce, nel contributo di Paolo Spinicci, grazie al parallelo tra letteratura e immagini pittoriche. Anche queste ultime, in particolare le *Rückenfiguren* che raffigurano soggetti di spalle, ci invitano a vivere esperienze di norma impossibili, e cioè ad assumere prospettive altre rispetto alla nostra, mentre le osserviamo, allo stesso tempo, come spettatori. Sempre alle prospettive veicolate dalle opere d'arte fa ricorso il saggio di Jukka Mikkonen dedicato al potenziale delle esperienze estetiche nell'accrescere la nostra consapevolezza del cambiamento climatico. Un contributo che non si può limitare alla trasmissione di informazioni né alla sollecitazione di reazioni emotive, ma che promette di essere efficace solo laddove ci «aiuta a processare e tollerare la complessità, aumentare la nostra capacità di riflettere su possibili alternative, insegna a convivere con le incertezze che portano con sé conseguenze esistenziali e a coltivare la speranza».

Oltre ad autrici e autori sopracitati che hanno generosamente

contribuito a questo monografico, ringrazio le colleghe e i colleghi che hanno revisionato, commentato e collaborato al miglioramento degli articoli qui proposti, e i redattori e la redazione di *Syzetesis* che hanno reso possibile questa pubblicazione.

Roma, settembre 2025

Marta Benenti

L'educazione estetica: la coltivazione del gusto come abitudine apprezzativa

di

ALESSANDRO BERTINETTO

ABSTRACT: *Aesthetic Education: The Cultivation of Taste as an Appreciative Habit.* This article explores the role of aesthetic education as a practice aimed at developing individuals' appreciative and creative capacities. It argues that taste represents a fundamental aesthetic habit, understood as a dynamic sensitivity refined through interactions with aesthetic affordances and situational contingencies. Far from being the acquisition of theoretical knowledge and technical expertise, this habit requires continuous cultivation through diverse and meaningful aesthetic experiences. The article posits that taste, as an appreciative practice, not only organizes aesthetic preferences but also contributes to shaping the aesthetic self by fostering the attuning between the individual and the aesthetic phenomenon. This perspective enriches the debate on aesthetic education, presenting it as a journey of taste transformation through attentive, improvisational, and pleasure-driven engagement.

KEYWORDS: Taste, Aesthetic Education, Aesthetic Habits, Aesthetic Appreciation, Pleasure

ABSTRACT: In questo articolo si esplora il ruolo dell'educazione estetica come pratica volta a sviluppare le capacità apprezzative e creative delle persone. Si sostiene che il gusto rappresenti un'abitudine estetica fondamentale, intesa come sensibilità dinamica che si affina attraverso l'interazione con *affordances* estetiche e contingenze situazionali. Questa abitudine, lungi dall'essere un'acquisizione di conoscenze teoriche ed *expertise* tecniche, richiede una continua coltivazione mediante esperienze estetiche varie e significative. L'articolo argomenta che il gusto, in quanto pratica apprezzativa, non solo organizza le preferenze estetiche, ma contribuisce anche alla formazione del sé estetico, stimolando un processo di sintonizzazione tra il soggetto e il fenomeno estetico. Tale prospettiva arricchisce il dibattito sull'educazione estetica, proponendola come un percorso di trasformazione del gusto attraverso un coinvolgimento attento, improvvisativo e orientato al piacere.

KEYWORDS: gusto, educazione estetica, abitudini estetiche, apprezzamento estetico, piacere

Contributo sottoposto a *double blind peer-review*. Ricevuto: 17.01.2024; accettato: 04.03.2025.

© L'Autore 2025. Pubblicato da Syzetesis - Associazione filosofica. Questo è un articolo Open Access, distribuito ai sensi della licenza CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), che ne consente la riproduzione e distribuzione non commerciale, a condizione che l'opera originale non sia alterata o trasformata in alcun modo e che sia opportunamente citata. Per utilizzi commerciali contattare associazione@syzetesis.it.

1. Introduzione. Due modelli di educazione estetica

In quello che può essere considerato il testo fondativo della cultura moderna circa l'educazione estetica, le *Lettere dell'educazione estetica dell'umanità* di Friedrich Schiller¹, sono due le nozioni di educazione estetica considerate. Per un verso, l'educazione estetica è quella che si acquisisce grazie all'esperienza dell'arte: l'esperienza estetica dell'arte, esercitando l'impulso al gioco, armonizza la facoltà sensibile e la facoltà razionale dell'essere umano, preparandolo a un'esistenza eticamente equilibrata. Per altro verso, in particolare nell'ultima delle *Lettere* (la XXVII), l'educazione estetica è intesa come preparazione allo stato estetico favorevole all'apprezzamento dell'arte, ovvero come educazione all'arte. Nel primo senso l'arte, e la sua esperienza, sono intese come uno strumento educativo; nel secondo senso l'arte, e la sua esperienza, sono intese come il fine di un *iter* pedagogico.

Ancora oggi l'espressione "educazione estetica" conserva i due significati tradizionali. Da un lato, per il loro contributo al benessere e al *flourishing*, le arti e l'esperienza estetica sono considerate importanti risorse educative². Dall'altro lato, l'educazione estetica è considerata come un *training* volto a nutrire il rapporto cognitivo, culturale, partecipativo con le arti. L'importanza dell'educazione estetica come educazione all'arte risiede quindi nei benefici – in termini di abilità cognitive, sensoriali, emozionali, motivazionali, ecc. – che tanto l'apprezzamento estetico dell'arte quanto la creatività artistica possono procurare³.

La letteratura filosofica contemporanea identifica due modelli principali di educazione estetica.

1. Il primo è quello che possiamo chiamare il "modello acquisizionale" (o cognitivista). Esso considera l'educazione estetica come un processo cognitivo volto ad acquisire conoscenze sulle opere d'arte significative che hanno superato la prova del tempo⁴. Assume quello che Andy Hamilton definisce il

¹ F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* [1795], trad. it. di A. Negri, Armando, Roma 2002.

² Cfr. T. Chemi et al. (eds.), *Arts and Mindfulness Education for Human Flourishing*, Routledge, London-New York 2022.

³ Cfr. per es. C. Z. Elgin, *Art and Education*, in H. Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 2009, pp. 311-324.

⁴ È un modello più o meno esplicitamente abbracciato da diversi autori, come J. Levinson (*Artistic Worth and Personal Taste*, «The Journal of Aesthetics and Art

“modello verdittivo” del gusto, secondo il quale gli esperti legiferano sul gusto estetico perché conoscono il modello assoluto e ideale del gusto⁵.

2. Il secondo approccio è il “modello trasformazionale”: esso pone l'accento sul valore della coltivazione della capacità di apprezzamento dei fenomeni estetici realizzata mediante la promozione di esperienze varie e nuove capaci di trasformare positivamente chi le fa. Esso assume quello che Hamilton chiama il “modello apprezzativo, non verdittivo” del gusto, secondo cui l'esperienza autonoma di apprezzamento è fondamentale per il gusto (e la critica)⁶.

A differenza del modello acquisitivo-cognitivista, che si concentra su un corpo di capolavori come standard di riferimento, il modello trasformazionale-apprezzativo ritiene rilevanti anche opere non universalmente considerate capolavori, nonché altri fenomeni e oggetti estetici – come fenomeni naturali, artefatti non-artistici, persone e luoghi. Inoltre, abbraccia pratiche creative sia artistiche sia extra-artistiche. Infine, è un modello pluralistico: non presuppone un unico modo per conseguire l'obiettivo dell'educazione estetica, la quale può realizzarsi nelle maniere più varie. Così come il modello di critica d'arte di Hamilton, secondo cui la critica è anch'essa un'arte – una capacità che può e deve essere coltivata attraverso l'esperienza e l'esercizio –, è un modello democratico liberale e non elitista, populista o autoritario di educazione, perché comporta l'incoraggiamento di ogni esperienza capace di arricchire l'esercizio attivo, e piacevole, dell'apprezzamento estetico.

In questo contributo difenderò il secondo modello di educazione estetica sulla base della tesi che l'educazione estetica abbia il compito cruciale di affinare e stimolare il *gusto*.

Criticism» 68/3 (2010), pp. 225-233), N. Carroll (*Forget Taste*, «The Journal of Aesthetic Education», 56/1 (2022), pp. 1-27) e T. Nannicelli (*Aesthetic Education: A Perceptual-Cognitive Model*, «European Journal of Analytic Philosophy», 20/2, pp. 283-305).

⁵ Cfr. A. Hamilton, *Art and Entertainment*, Routledge, London-New York 2024, p. 97.

⁶ Concordo con Hamilton che questo non comporta il rifiuto dell'importanza né del concetto di “canone” né di quello di “prova del tempo”. Infatti, accettare il valore della nozione di canone non implica di per sé ritenere che esista di fatto un corpus immutabile e universale di opere di valore assoluto, così come sapere che un'opera è un classico, e quindi una norma di valore artistico, perché ha passato il *test of time*, non è ancora un giudizio estetico, ma un invito ad esercitare il proprio gusto.

2. Il gusto come abitudine estetica fondamentale

La mia proposta si basa su due assunzioni. La prima è che ci sia un nesso strettissimo tra ciò che è estetico (esperienze, fenomeni, oggetti, proprietà, ecc.) e il gusto. Qualcosa è estetico se è gustato o gustabile, ovvero se interpella, interessa, suscita, richiede attitudini e capacità di apprezzamento che coinvolgono sensi e affetti e che destano (dis)piacere. Insomma, com'è almeno plausibile sostenere seguendo le orme dei fondatori moderni della disciplina (in particolare, Baumgarten, Hume e Kant), quando si parla di "estetica", a meno che con questa nozione non si intenda esclusivamente ciò che concerne la percezione sensoriale, non possiamo fare a meno di coinvolgere il gusto. Come afferma James Shelley, «[t]he concept of the aesthetic descends from the concept of taste»⁷.

La seconda assunzione è che le abitudini svolgano un ruolo cruciale per le esperienze e le pratiche estetiche e, in particolare, sull'idea che le abitudini plasmino sia l'esperienza sia l'*agency* estetiche. Con Charles Darwin⁸ si può ritenere che il gusto per una certa bellezza dipenda dal sedimentarsi di scelte estetiche abituali delle generazioni precedenti⁹ e con Steno Tedeschi¹⁰ (che sviluppa idee elaborate nell'ambito della scuola di Graz e, in particolare, da Stephan Witasek) che l'abituazione (tramite esposizione a fenomeni estetici) sia una condizione per la bellezza, il suo apprezzamento e la sua produzione¹¹. Inoltre, volgendosi a una scuola filosofica diversa, il pragmatismo¹², si può seguire Dewey che sostiene che le abitudi-

⁷ J. Shelley, *The Concept of the Aesthetic*, in E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/aesthetic-concept/>> [10.10.2025].

⁸ C. Darwin, *Taccuini filosofici. Taccuini "M" e "N"*, trad. it. di A. Attanasio, UTET, Torino 2010, pp. 87-89.

⁹ M. Portera, *La bellezza è un'abitudine breve? Prove d'intreccio (Leopardi, Darwin, Nietzsche)*, in D. Bruzzone, R. Diodato (a cura di), *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 64-89.

¹⁰ S. Tedeschi, *Valore e abitudine (Contributo allo studio della norma)*, «Rivista filosofica» 9/5 (1907), pp. 3-19; Id., *L'abitudine nella valutazione*, «Rivista di Psicologia applicata» 2 (1909), pp. 5-23; Id., *L'abitudine nel godimento estetico*, «Rivista d'Italia» 12/8 (1909), pp. 261-269.

¹¹ Cfr. V. Raspa, *L'estetica dimenticata: la vicenda della scuola di Graz*, «Rivista di Estetica» 56 (2014), pp. 217-252.

¹² Il pragmatismo ha alcuni punti in comune con la fenomenologia, e il tema delle abitudini è uno di questi. Poiché la fenomenologia husserliana eredita alcuni temi

ni sane o virtuose siano esteticamente intelligenti e sensibili¹³. Più in particolare, a condizionare l'apprezzamento e la creatività sono abitudini estetiche, ovvero *patterns* percettivi, affettivi, immaginativi, cognitivi, ecc. che sono acquisiti attraverso ripetute esperienze e che modellano le preferenze apprezzative delle persone¹⁴.

Come si collegano queste considerazioni al tema del gusto e dell'educazione estetica? In proposito, la mia tesi è la seguente. Il gusto è una fondamentale abitudine estetica, che è esercitata in una pluralità di modi e forme. Il gusto si riferisce sia (a) all'insieme delle preferenze individuali (o collettive) sia (b) alla capacità di apprezzare esteticamente in base a quelle preferenze, sviluppata attraverso un allenamento a riconoscere proprietà estetiche in un oggetto (o, più in generale, in un fenomeno), ad apprezzare un fenomeno come estetico e a discernere le sottili differenze nelle opere d'arte e in altri fenomeni estetici, anche attraverso il confronto critico¹⁵. È insomma plausibile sostenere che il gusto sia l'abitudine dell'apprezzamento, coltivata all'interno di diverse pratiche estetiche¹⁶.

Come tutte le altre abitudini, anche il gusto può deteriorarsi o migliorare, corrompersi o rinsecchire, venire manipolato o arricchirsi e diversificarsi, anche a seconda dell'ambiente in cui viene esercitato che, in modi diversi, può favorirne od ostacolarne l'esercizio. Di conseguenza, l'educazione estetica dev'essere considerata come la pratica di incoraggiare la formazione, l'affinamento, l'arricchimento delle abitudini estetiche e, in particolare, dell'abitudine del gusto. È un intervento (tras)formativo volto a coltivare l'abitudine del gusto

e argomenti dalla scuola di Graz, si potrebbe ipotizzare che accostare le idee di Tedeschi a quelle di Dewey non sia poi così bizzarro. In ogni caso, non potendo articolare qui questo capitolo di storia delle idee, mi limito a osservare che accogliere l'idea di Tedeschi sul ruolo delle abitudini per la bellezza insieme alle idee di Dewey sulle abitudini non comporta alcuna contraddizione.

¹³ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo* [1922], trad. it. di G. Preti e A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1968. Cfr. R. Dreon, *The Arts are Made of (Intelligent) Habits*, «Aisthesis», 17 (2024), pp. 135-153.

¹⁴ A. Bertinetto, *Habits, Aesthetics, and Normativity*, «Aisthesis», 17/1 (2024), pp. 247-263; Id., *Habits and Aesthetic Experience*, «Aisthesis», 17/1 (2024), pp. 61-78; Id., *Il senso estetico dell'abitudine*, «I Castelli di Yale – Annali di Filosofia», 11/1 (2024), pp. 31-57.

¹⁵ Cfr. D. Fenner, *Developing Aesthetic Taste*, «The Journal of Aesthetic Education», 54/2 (2020), pp. 113-122, qui p. 117. Si veda anche V. Bozal, *Il gusto*, il Mulino, Bologna 1996.

¹⁶ Sul gusto come abitudine apprezzativa, cfr. E. Arielli, *A Taste for Habits: On Preference Self-Construction*, «Aisthesis» 17 (2024), pp. 265-279.

nell'ambito di pratiche ed esperienze estetiche in riferimento all'apprezzamento così come alla creatività.

Abitudini e preferenze vanno intese come interdipendenti. Dunque, per un verso, l'esposizione abituale a un certo tipo di fenomeni estetici plasma le preferenze estetiche: così una preferenza estetica corrispondente al gusto di una persona (inteso come set di preferenze estetiche) può rivelarsi attraverso un senso di comfort che essa prova quando agisce/apprezza in linea con le proprie abitudini oppure come un senso di disagio quando l'azione o il fenomeno estetico si discosta da esse. Per altro verso, anche le inclinazioni ereditarie o legate al carattere contribuiscono alla costruzione delle abitudini di apprezzamento e produzione estetica.

Il gusto, in quanto abitudine, è acquisito (o ereditato) grazie all'esposizione a specifiche pratiche e norme di tipo culturale: dipende dalle specifiche "nicchie" in cui gli individui vivono e operano¹⁷. D'altra parte, è sviluppato e modellato dalle azioni e dalle scelte degli individui: dunque, si configura grazie a processi di apprendimento che richiedono il coinvolgimento esperienziale dell'individuo.

Esso possiede due diverse qualità. È organizzato, e perciò struttura le pratiche individuali e sociali di apprezzamento e produzione estetica. È plastico, perché si modella e trasforma attraverso l'esercizio. Pertanto, il gusto influenza le scelte estetiche delle persone (ad esempio, quale musica ascoltare o quale mostra d'arte visitare) e informa il nostro stile di apprezzamento estetico (infatti, ci piacciono quelle canzoni e quei dipinti che si allineano al nostro gusto); per altro verso, esperienze concrete e scelte specifiche (quali mostre visitiamo, quali concerti andiamo ad ascoltare) contribuiscono a formare ulteriormente e a trasformare il nostro gusto¹⁸.

Il punto che desidero sottolineare è allora il seguente: considerare il gusto come un'abitudine, e in particolare come particolare abitudine estetica, ovvero come l'abitudine all'apprezzamento estetico – che organizza tanto la fruizione quanto la produzione estetica e artistica

¹⁷ M. Portera, *Babies Rule! Niches, Scaffoldings, and the Development of an Aesthetic Capacity in Humans*, «British Journal of Aesthetics», 60/3 (2020), pp. 299-314.

¹⁸ Sul tema, si vedano, ad esempio, E. Arielli, *Farsi piacere*, Raffaello Cortina, Milano 2016; R. Reber, *Processing Fluency, Aesthetic Pleasure, and Culturally Shared Taste*, in A. P. Shimamura-S. E. Palmer (eds.), *Aesthetic Science: Connecting Minds, Brains, and Experience*, Oxford University Press, Oxford (2012), pp. 223-249; J. Fingerhut et al., *The Aesthetic Self. The Importance of Aesthetic Taste in Music and Art for Our Perceived Identity*, «Frontiers in Psychology» (2021), DOI: [10.3389/fpsyg.2020.577703](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577703).

– aiuta a chiarire diverse questioni legate alla all'educazione estetica intesa come (stimolo alla) coltivazione del gusto e al cambiamento delle nostre abitudini estetiche. Si tratta di quelli che possiamo definire come i problemi del “quando,” del “cosa,” del “come,” del “perché” e del “chi” dell'educazione estetica.

3. Il problema del “quando”

Cominciamo dal problema del “quando”. Esso si riferisce all'inaffidabilità del gusto, ovvero al fatto che le preferenze attuali possono non riuscire a prevedere il godimento estetico futuro. Tale questione sorge dall'adeguamento edonico o, per dirla con Kevin Melchionne¹⁹, dal «trantran estetico» (*aesthetic treadmill*): la tendenza del godimento estetico a diminuire nel tempo quando l'esperienza che lo genera diventa routinaria, abituale, troppo familiare. L'assuefazione derivante dall'esperienza ripetuta di oggetti ed eventi tende a ridurre l'impatto estetico, creando una tensione tra la stabilità del nostro gusto e la sua incapacità di guidarci verso nuove fonti di apprezzamento. Questa tensione rende difficile pianificare esperienze estetiche basandosi sul gusto, provocando una fondamentale incoerenza del sé estetico.

Secondo Melchionne, questo problema potrebbe essere risolto adottando «norme di coltivazione per il sé estetico»: coltivare abitudini, come introdurre novità attraverso attività ed esperienze quali viaggi, intrattenimenti, letture o concerti, può aiutare a sostenere il godimento estetico. Queste norme anticipano i cambiamenti edonici e supportano la stabilità del gusto. Si potrebbe cioè rimediare alla tendenza all'assuefazione che contrasta la capacità previsionale del nostro gusto presente rispetto alle esperienze estetiche future contrando un'abitudine alla varietà e alla novità.

Per quanto concordi con il ritenere virtuosa l'adozione di un'abitudine a variare e innovare la vita estetica, mi sembra problematica l'idea che le norme di coltivazione debbano essere imposte al gusto personale dall'esterno. Questa strategia trascura il fatto che il gusto, in quanto abitudine, non è soltanto soggetto alla passiva assuefazione, ma anche intrinsecamente predisposto all'attiva coltivazione. Comporta apprendimento attivo e personale impegno, piuttosto che una mera passiva esposizione alle esperienze estetiche. Il gusto è

¹⁹ K. Melchionne, *Norms of Cultivation*, «Contemporary Aesthetics», 13 (2015), art. 15.

una pratica²⁰, non semplicemente un dato epistemico o una «verità rispetto a ciò che ci piace», come afferma Melchionne²¹. È un'abitudine di (auto)coltivazione: in quanto tale, per un verso, è *organizzato* e relativamente stabile (e, perciò, costituisce ed esprime il sé estetico articolato attraverso preferenze abituali), ma, per altro verso, è *plastico*, cioè capace di trasformarsi attraverso l'esperienza.

Norme e abitudini di coltivazione possono essere adottate in modo efficace solo quando diventano parte dell'insieme delle preferenze che definiscono il gusto, non solo come disposizione all'apprezzamento formata dall'esposizione a fenomeni estetici, ma come pratica modellata dall'apprendimento. Il che corrisponde alla cosiddetta «doppia legge dell'abitudine»²², secondo cui l'abituazione ha un effetto bistabile: può ridurre l'intensità della sensazione e del piacere, oppure, se e quando trasformata in un impegno attivo, può intensificare e arricchire l'esperienza.

Pertanto, l'educazione estetica non riguarda semplicemente l'eliminazione o il superamento delle abitudini attraverso la varietà e la novità. Piuttosto, si occupa (o *dovrebbe* occuparsi) del cambiamento e del raffinamento delle nostre abitudini estetiche attraverso la consapevolezza e l'esposizione a pratiche che coltivino attenzione e sensibilità come componenti fondamentali del (buon) gusto in quanto abitudine o inclinazione estetica fondamentale. Ciò può avvenire, ad esempio, cimentandosi con generi artistici diversi, aprendosi a pratiche ed esperienze insolite (arte d'avanguardia, arti di culture differenti...), dedicandosi a forme di intrattenimento, frequentando luoghi o paesaggi particolari, ecc. Tali esperienze offrono processi di apprendimento che coinvolgono e affinano le abitudini estetiche²³.

Insomma, il problema del “quando” può essere risolto se s'inten-

²⁰ M. J. Alcaraz, *Beauty and the Agential Dimension of the Judgment of Taste*, in W. Huemer-I. Vendrell Ferran (eds.), *Beauty*, Philosophia, Munich 2019, pp. 123-144.

²¹ K. Melchionne, *Acquired Taste*, «Contemporary Aesthetics», 5 (2007), art. II.

²² F. Ravaisson, *Dell'abitudine* [1838], Morcelliana, Brescia 2022. Cfr. M. Piazza, *Creature dell'abitudine*, Il Mulino, Bologna 2018; M. Portera, *La bellezza è un'abitudine*, Carocci, Roma 2021.

²³ In tal senso, alcune pratiche artistiche possono essere interpretate – e spesso si sono autodefinite – come tecnologie di (ri)educazione estetica. Come ha recentemente mostrato Francesca Raimondi (*Habits Changing Habits: Aesthetic Technologies Between Discipline and Experiment in Theater and Performance Art*, «Aisthesis» 17 (2024), pp. 171-189, il teatro di Jerzy Grotowski e le performance di Tino Sehgal offrono esempi significativi al riguardo.

de il gusto, in quanto abitudine, nei termini di una pratica. Il gusto come pratica, ovvero la pratica del gusto – fondamentale in quanto abitudine estetica che regola le preferenze in un determinato ambito – retro-alimenta il gusto stesso, inteso come quell'organizzazione delle preferenze del sé estetico che si forma ed evolve attraverso il suo stesso esercizio, senza creare necessariamente incoerenze tra le diverse fasi del sé estetico.

4. I problemi del “cosa”, del “come” e del “perché”

Il problema del “quando” non è l'unica sfida da affrontare in tema di gusto estetico. Coltivare l'abitudine del gusto è complesso perché, sebbene il gusto guidi l'apprezzamento personale, non è sempre lo standard definitivo per la valutazione estetica nei casi particolari. Alcune tendenze estetiche, opere e pratiche artistiche possono mettere in discussione il nostro gusto, lasciandoci impreparati, non ricettivi o riluttanti a interagire con esse. Se abbiamo un gusto classico in ambito pittorico e musicale, ad esempio, potremmo essere esteticamente a disagio con l'arte d'avanguardia; se, per quanto versati in generi come il rock, il jazz e la musica atonale, facciamo esperienza, magari tramite i nostri figli, delle nuove tendenze giovanili nell'ambito della musica, dei videogiochi, ecc., potremmo essere inclini a un netto rifiuto, senza neppure provare a variare o innovare il nostro gusto abituale.

D'altronde, se abbiamo determinate preferenze, perché e come dovremmo cambiarle? Come e perché un amante dell'hard rock dovrebbe arrivare ad apprezzare la musica d'avanguardia, considerata da molti un'espressione di gusto raffinato? E, analogamente, come e perché un amante del *trap* (che è lo standard estetico dell'esperienza musicale di molti giovani) dovrebbe farsi piacere l'improvvisazione radicale, la canzone d'autore o l'arte *dadaista*?²⁴

²⁴ D'altronde si potrebbe tranquillamente ribaltare la domanda: come e perché un amante della musica d'avanguardia o della canzone d'autore dovrebbe farsi piacere il *trap*? Nella prospettiva che sto elaborando, rispondere che non lo si dovrebbe fare, perché si tratterebbe meramente e in ogni caso di una corruzione del gusto, è sbagliato: infatti, è miope rifiutare in blocco una pratica estetica e artistica perché lontana dalla norma del nostro gusto personale – che riteniamo più evoluto e raffinato; infatti, la raffinatezza del nostro gusto si rafforzerà, invece che indebolirsi, laddove si riuscirà ad acquisire la capacità di distinguere tra il buon e il cattivo *trap*, ovvero quando, attraverso l'esposizione alla novità, arricchiremo le possibilità del nostro apprezzamento estetico.

Una delle principali sfide dell'educazione (compresa l'educazione estetica) può essere formulata come segue: se un discente non riesce a cogliere e sentire i benefici dell'educazione dalla sua prospettiva attuale, perché dovrebbe accettare la guida degli educatori (la possiamo chiamare la «sfida epistemica»)? E se non sa cosa significhi trovarsi nella posizione di una persona istruita, come potrebbe essere motivato a cambiare e sviluppare un apprezzamento per ciò che attualmente non apprezza (può essere chiamata la «sfida motivazionale»)?²⁵

Tali questioni suggeriscono che quello dell'educazione estetica non sia soltanto un problema legato al “che cosa” apprezziamo. Il processo di coltivazione va oltre il semplice cambiamento degli oggetti delle proprie preferenze o del proprio gusto; comporta e richiede una trasformazione più profonda del sé attraverso l'esposizione a pratiche ed esperienze e l'apprendimento di capacità apprezzative che implicano impegno personale. L'educazione estetica è lo stimolo a coltivare la propria sensibilità e capacità di percezione, oltre che le proprie conoscenze, al fine da (ri)modellare e affinare il modo in cui le persone fanno esperienza dei fenomeni estetici e artistici. Questa concezione non comporta affatto il rifiuto dell'idea dell'educazione estetica come educazione del gusto nel nome di una concezione della prassi valutativa come apprendimento di abilità e costruzione di *expertise* del tutto indipendenti dal godimento e dalle emozioni che scaturiscono dall'esperienza dell'apprezzamento estetico e la animano. Invita, invece, a individuare nel gusto, in quanto sensibilità apprezzativa che è guidata dal piacere estetico, e che produce piacere estetico, la ragione per cui siamo motivati all'apprendimento nell'ambito della percezione e della cognizione estetiche. Insomma, contrariamente a quanto sostiene Ted Nannicelli²⁶, intendere l'educazione come raffinamento della perce-

²⁵ A. Aumann, *Art and Transformation*, «Journal of the American Philosophical Association» 8/4 (2022), pp. 367-385; L. A. Paul, *Transformative Experience*, Oxford University Press, Oxford 2014.

²⁶ T. Nannicelli, *op. cit.* Ovviamente, non contesto che l'educazione possa consistere nell'allenare capacità di differenziazione, unitarizzazione, e sintonizzazione attenzionale, così come abilità nel categorizzare i fenomeni dal punto di vista storico o ontologico. Ciò che critico è che questo sia l'unico scopo di un'educazione *estetica* indipendentemente da qualunque considerazione delle motivazioni edoniche proprie dell'apprezzamento e che quindi il gusto debba essere rifiutato come dimensione emozionale meramente soggettiva: la soggettività dell'esperienza di apprezzamento estetico non è un pregiudizio o un *vulnus* da sradicare in nome di una pretesa oggettività e universalizzabilità tecnico-scientifica di tecniche di apprendimento e valori categoriali, ma *conditio sine qua* non della dimensione esperienziale, ed espressiva,

zione e della cognizione relativamente a fenomeni estetici non solo non esclude, ma richiede la considerazione che tale apprendimento esperienziale comporta piacere (o dispiacere). Laddove, quando si parla di piacere non si intende solo il sentimento positivo di benessere, armonia, soddisfazione e meraviglia destato dalle belle forme di un oggetto, ma anche la gioia, la vitalità, e magari pure l'entusiasmo e l'euforia che deriva, certamente sulla base di esperienze e conoscenze previe, dal risolvere (benché magari intuitivamente) gli enigmi dell'arte "difficile" (la musica atonale, la pittura astratta) così come dal cogliere (e dall'accogliere) il senso, e magari anche il non-sense, dell'arte d'avanguardia o di rottura. È il tipo di piacere che può suscitare certa arte del Novecento e contemporanea che rifiuta recisamente l'armonia, l'eleganza, l'ordine, privilegiando la sorpresa, lo sconvolgimento, il caos, e magari la presa in giro o lo sberleffo (come avviene, ad esempio, con *Dada* e i baffi dipinti sulla *Gioconda*)²⁷.

Il punto importante è in ogni caso che educare esteticamente non significa affatto prescrivere e imporre una norma di gusto predeterminata, ma invitare i discenti ad arricchire le proprie possibilità e capacità di apprezzamento estetico rendendo il proprio gusto, inteso come norma e abitudine dell'apprezzamento, più sensibile e adeguato non a modelli ideali, ma alla situazione in cui opera – situazione che include la specificità naturale/culturale del soggetto che apprezza e quella del fenomeno apprezzato. Infatti, si può sostenere, come fa Nannicelli, che l'educazione estetica al gusto implichi gerarchie basate su valori ideologici che riflettono soltanto dinamiche di potere culturale ed economico, solo se si intende il gusto come giudizio epistemico relativo a pretesi valori oggettivi, e non come pratica di apprezzamento che comporta, come si vedrà in breve, l'*attuning* specifico tra soggetto e oggetto.

Le principali sfide dell'educazione estetica intesa come coltivazione del gusto in quanto abitudine e (pratica di) organizzazione delle proprie

dell'apprezzamento *estetico*. Di conseguenza, il punto non è insegnare a discernere sottigliezze percettive o a cogliere connessioni strutturali, né individuare la categoria, la norma o la convenzione corretta, ma *apprezzare* il valore di queste operazioni come arricchimento *piacevole* del proprio sé, anche quanto tale arricchimento va *contro* il presunto valore oggettivo dei parametri percettivi e cognitivi proposti dal docente o dal canone. Per es., la questione rilevante non è inserire un fenomeno estetico nella giusta categoria, ma apprezzare esteticamente la categoria.

²⁷ Ringrazio un *reviewer* anonimo della rivista per avermi spinto ad espandere la mia posizione per includere questo caso.

preferenze estetiche sono quindi i problemi del “come” e del “perché”.

4.1 Il problema del “come”

Il problema del “come” riguarda il concetto di «gusto acquisito» e solleva la questione di come si possa apprezzare qualcosa che attualmente non ci piace²⁸. Come possiamo preferire qualcosa che non preferiamo ancora? Come acquisire un gusto nuovo, ovvero una preferenza diversa da quella che abbiamo? Un “ostacolo conativo” parrebbe impedire il cambiamento del nostro gusto²⁹.

La mera convinzione epistemica – ovvero il sapere che, a detta di molti o degli esperti nei diversi ambiti, una preferenza diversa (ovvero una preferenza per qualcosa di diverso) sia migliore – non è sufficiente a indurci a cambiare gusti. È necessario un processo di trasformazione, solitamente guidato dall’adozione di una (meta)preferenza di ordine superiore, volta a realizzare una versione migliore di sé stessi. Infatti, se avere certe preferenze definisce il nostro sé estetico, cambiare preferenze significa cambiare sé stessi. Ma come cambiare sé stessi, e, più specificamente, come cambiare il proprio sé estetico? Né una pianificazione slegata dal contesto e dalla personalità specifica, né la sola conoscenza sembrano bastare a modificare le nostre abitudini di apprezzamento. È più efficace esporsi a contesti ambientali che favoriscono risposte, le quali, a loro volta, retroagiscono sulle nostre abitudini, portandole a una plastica trasformazione. La riuscita della trasformazione di sé richiede un distacco dalle preferenze attuali, ottenibile attraverso strategie come l’adozione di atteggiamenti “come se” e la formazione di preferenze adattive.

Gli atteggiamenti “come se” implicano l’agire come se già possedessimo una preferenza, rinforzandola progressivamente nel tempo³⁰. Facciamo finta di essere una persona cui piace l’arte contemporanea e ci comportiamo come un fruitore abituale di arte contemporanea, andando alle mostre, leggendo articoli sul tema, ecc. Questo comporta un *training* che alla lunga cambia davvero il sé estetico. Ma resta il problema di come indurci a fare finta di essere un’altra persona. Una strategia in tal senso può essere la formazione di preferenze adatti-

²⁸ K. Melchionne, *Acquired Taste*, cit.; E. Arielli, *Farsi piacere*, cit.

²⁹ Aumann, *op. cit.*

³⁰ K. Melchionne, *Acquired Taste*, cit., p. 6.

ve³¹: l'adattamento delle preferenze estetiche personali a una determinata situazione, anche se non ideale dal punto di vista delle preferenze estetiche attuali del sé. Ad esempio, se i miei amici sono soliti frequentare i concerti di musica dodecafonica, potrei andare anch'io a questi concerti per passare qualche serata in buona compagnia, anche se tale musica non è attualmente di mio gusto; però col tempo potrei imparare ad apprezzare la musica dodecafonica. In tal caso, l'idea è che la preferenza segue la scelta, piuttosto che precederla³².

L'obiettivo è sviluppare nuove abitudini di apprezzamento ovvero plasmare il modo particolare in cui si risponde alle diverse situazioni, contesti e fenomeni estetici, delineando un processo di *stilizzazione* del proprio sé estetico. Questo processo richiede la presa di coscienza che il gusto attuale potrebbe essere inadeguato, una consapevolezza che può essere fornita da emozioni di sconforto e dispiacere che segnalano l'inadeguatezza delle nostre abitudini e preferenze, e quindi la necessità di un cambiamento (e il cambiamento stesso). Tali emozioni possono essere suscitate dall'esposizione all'arte, all'intrattenimento e all'esperienza estetica³³.

³¹ Ivi, p. 5.

³² Emanuele Arielli (*Farsi piacere*, cit.) ha discusso diverse di queste strategie attraverso cui si può riuscire a cambiare le proprie preferenze estetiche.

³³ La "pedagogia della sconforto" potrebbe offrire una soluzione più efficace. Si tratta di una strategia della riorganizzazione delle abitudini attraverso la generazione di emozioni di disagio che ne mettano in luce il carattere inadeguato e provocando un approccio critico verso sé stessi. Invece di intervenire direttamente sul piano cognitivo, e nella consapevolezza che l'assenza di emozioni sia parte del problema della difficoltà dell'apprendimento di nuove e presumibilmente migliori abitudini si rinuncia a provocare direttamente certe emozioni (magari tramite il racconto di storie scioccanti), scegliendo di mettere a confronto il discente con una situazione emotivamente disturbante: una situazione artificiale è messa in atto senza però determinarne il risultato. Il problema emerge non perché viene presentato attraverso informazioni già elaborate, ma perché vengono create le condizioni affinché possa emergere da sé nel panorama affettivo dei discenti. Le emozioni stimulate accompagnano la presa di coscienza delle proprie abitudini inadeguate, guidando l'esplorazione di nuove possibilità comportamentali anche in modo da incrementare la consapevolezza del radicamento sociale del proprio agire (cfr. T. Roversi-G. Mariotti, *Spingere e spaventare. L'ecologia della paura letta in chiave pragmatista*, «La società degli individui», 79/1 (2024), pp. 84-106). L'educazione estetica può sfruttare una strategia di questo tipo ad esempio facendo sperimentare al discente – mediante opere d'arte e altri fenomeni estetici – un disagio dovuto alla presa di coscienza del conformismo, della limitatezza, della superficialità e della unilateralità del proprio gusto e invitando così all'apprendimento attivo di abitudini nuove e più appaganti – non solo dal punto di vista intellettuale

Ovviamente, il successo nell'auto-coltivazione del gusto non è garantito; ma l'educazione estetica può sostenere questa trasformazione favorendo cambiamenti di prospettiva attraverso influenze indirette, come la predisposizione di *affordances* ambientali. Per esempio, può incoraggiare e stimolare l'esposizione a forme diverse di arte e fenomeni estetici, che gradualmente modificano il nostro gusto. Questo, tuttavia, non è un percorso privo di rischi. La trasformazione del gusto potrebbe essere causata da forme di manipolazione.

Casi di questo tipo sono le mere "spintarelle" (*nudges*) e il cosiddetto "gusto fasullo" (*bullshit taste*). Le *nudges* sono strategie paternalistiche, meccanicistiche e strumentali di influenza sul nostro sé (in questo caso il sé estetico) mediante un intervento sull'ambiente: trascurando la dimensione sociale dell'abitudine, invece centrale nella prospettiva pragmatista³⁴, stimolano una reazione da parte degli individui senza invitare a una presa di coscienza dei cambiamenti nelle abitudini di apprezzamento, laddove invece, per essere efficaci e virtuosi, tali cambiamenti dovrebbero avere una dimensione non solo consapevole ma anche sociale, considerando altresì l'impatto dell'agire individuale sul contesto³⁵. Un caso di questo tipo può essere, ad esempio, certa pubblicità mediatica relativa a esibizioni artistiche, concerti, spettacoli, libri, dischi, ecc., che fanno leva sulle tendenze dei fruitori (e clienti) a scegliere comportamenti ritenuti facilmente efficaci, oltre che socialmente conformi. La trasformazione comportamentale cui si mira non ha in questo caso un obiettivo educativo, non mira al *flourishing* culturale della persona: è una manipolazione finalizzata al profitto (la teoria delle *nudges* non ha caso ha attecchito nell'ambito del marketing).

Il *bullshit taste* può essere il risultato di una spinta gentile in ambito estetico. Esso consiste nell'adozione auto-ingannevole di una prospettiva rispetto a ciò che ci piace che distorce le nostre preferenze reali unicamente per conformarci alle norme sociali: ad esempio, poiché la classe agiata frequenta i teatri dell'Opera lirica, ci imponiamo di farci piacere l'Opera lirica, adottando le abitudini comportamentali dei fans dell'Opera lirica e quindi dedicandoci all'ascolto frequente delle migliori arie della storia dell'Opera, ec.; ma in realtà l'Opera

(cognitivo o morale), ma anche da quello percettivo, affettivo, immaginativo.

³⁴ Cfr. R. Dreon, *Human Landscapes: Contributions to a Pragmatist Anthropology*, SUNY Press, Albany, NY 2022.

³⁵ M. Portera, *Abitudini e spinte gentili*, «La società degli individui», 79/1 (2024), pp. 67-83.

non ci piace e, quindi, non riusciremo mai ad apprezzarla davvero, restando ad esempio incapaci di distinguere una buona esecuzione da una esecuzione teatrale o kitsch e finendo per configurare un gusto superficiale per l'Opera lirica (ovviamente questo può avvenire per qualunque fenomeno artistico o estetico).

Le motivazioni autentiche per trasformare il gusto sono quelle che si allineano a una rete coerente di preferenze e a un processo di pianificazione complessiva, olistica, del carattere, attenta alla specificità del sé estetico individuale e al suo ambiente. Le motivazioni non autentiche, spesso guidate da fattori esterni (come il conformarsi a uno *status sociale* o a un obbligo o la reazione inconsapevole e meccanica rispetto a un impulso manipolativo esterno, benché gentile), sono invece frammentarie e incoerenti con un sé estetico integrato (in sé e nel suo contesto). Il gusto acquisito è autentico quando è realmente vissuto e deliberatamente abbracciato dalla persona che lo sperimenta in relazione alla sua situazione. Pertanto, se le attività “come se” non producono risposte sincere, dovrebbero essere abbandonate per evitare vizi del comportamento estetico come la supponenza e il masochismo³⁶.

4.2 Il problema del “perché”

Questo approccio affronta anche il problema del “perché”: perché dovremmo cambiare il nostro gusto se esso costituisce una parte fondamentale del nostro sé estetico e della nostra personalità? Seguire le indicazioni degli educatori potrebbe comportare un'omogeneizzazione delle preferenze, rischiando così di compromettere la nostra identità estetica individuale, che caratterizza in modo peculiare la nostra personalità estetica distinguendoci dagli altri e alla quale, senza magari esserne tematicamente consapevoli, teniamo particolarmente³⁷.

L'obiettivo del miglioramento del gusto sembrerebbe entrare in conflitto con la necessità di preservare il sé estetico che abbiamo sviluppato nel corso del tempo. Jerrold Levinson ha sostenuto che il problema

³⁶ K. Melchionne, *Acquired Taste*, cit., pp. 13 e 17.

³⁷ Chiaramente questo dipende da quale si intende sia il ruolo dell'educatore. Come vedremo, il punto è intendere il maestro o il critico non come qualcuno in possesso di verità (epistemiche) assolute e universali da trasmettere in modo prescrittivo, ma come una persona dotata di sensibilità e gusto acquisito attraverso l'esperienza e la pratica e capace di incoraggiare il discente a esplorare in modo autonomo, anche quando attraverso esperienze condivise o condivisibili, i fenomeni estetici.

non sia di difficile soluzione³⁸. Sebbene i valori estetici cui deve mirare l'educazione del gusto siano secondo lui ben definibili e sebbene, quindi, l'ideale dell'educazione estetica sia universale e oggettivo, l'identità estetica dell'individuo verrebbe comunque preservata perché:

1. non possiamo raggiungere pienamente lo status dell'educatore o critico ideale (che conosce il modello perfetto di bellezza);
2. ogni individuo segue un percorso unico di raffinamento del gusto, modellato dalla propria storia personale;
3. i grandi capolavori non sono classificati secondo una gerarchia rigida, bensì formano classi di equivalenza flessibili, che consentono una notevole libertà di preferenza.

C'è da chiedersi se questa soluzione epistemica per difetto sia soddisfacente, il che, inutile girarci intorno, non sembra proprio.

5. Il problema del “chi”

Facciamo il punto. La soluzione al problema del “come” è che la trasformazione del gusto avviene attraverso le nostre risposte alle *affordances* ambientali, modellando stili di apprezzamento. Ciò implica che il processo di coltivazione non riguardi l'adesione a un modello prestabilito di buon gusto, bensì la ricerca di un *attunement* esperienziale individuale.

La posizione di Levinson sul problema del “perché”, tuttavia, segue il modello di una educazione estetica come “acquisizione di conoscenze” e un modello di gusto (e di critica) di tipo verdittivo: un modello epistemico che postula la conoscenza di uno standard ideale e irraggiungibile del gusto, considerando l'identità estetica personale come una deviazione da tale ideale. Tuttavia, non si tratta di delegare al giudice estetico ideale humaneo, libero da pregiudizi³⁹, la costituzione di un modello del gusto: infatti, il critico – o l'educatore – può fornire l'impulso o l'incoraggiamento iniziale, ma occorre poi impegnarsi da sé, sviluppando in tal modo autonomamente le abilità che possono formare una persona di buon gusto (quelle abilità

³⁸ J. Levinson, *op. cit.*, p. 232.

³⁹ D. Hume, *La regola del gusto* [1757], in Id., *La regola del gusto e altri saggi*, tr. it. di G. Preti, Abscondita, Milano 2017, pp. 11-33.

che, se raffinate in modo intensivo ed estensivo, formano il critico o l'educatore)⁴⁰.

L'approccio cognitivista-verdittivo trascura, insomma, il ruolo cruciale dell'esperienza personale nella costruzione del proprio sistema di gusto, del proprio sé estetico: ciò rende il modello epistemico ideologico e irrealistico. L'educazione estetica non può limitarsi a fornire conoscenze delle grandi opere d'arte o a promuovere modelli predefiniti di bellezza – come suggerito oltre che da Levinson anche da Carroll⁴¹, che addirittura invita a sbarazzarsi della nozione di gusto e prospetta una (quantomai bizzarra) soluzione matematica dei problemi dell'interpretazione artistica, e da Goldman, che tuttavia riconosce almeno che il raffinamento delle capacità percettive e conoscitive non è fine a se stesso, ma utile all'allenamento del gusto come capacità di apprezzamento legata al piacere⁴². Un'educazione siffatta avrebbe peraltro come conseguenza il rifiuto e il soffocamento degli impulsi creativi che hanno dato vita a quei movimenti artistici innovativi (cruciali per la storia dell'arte) che hanno contrastato i dogmi dell'accademia e dall'accademia sono stati ferocemente combattuti, come l'impressionismo e la musica atonale. La conoscenza di modelli esemplari o paradigmatici di bellezza e artisticità consigliati (ma non imposti o prescritti) dal critico, o dall'educatore, non è indipendente dal processo di auto-formazione del proprio gusto attraverso l'esperienza diretta: un processo che può comportare anche l'esigenza di *sceglersi i propri maestri* (cosa che non può avvenire, almeno in termini così evidenti, in altri ambiti dell'esperienza).

L'obiettivo dell'educazione estetica è, infatti, quello di offrire agli individui la possibilità di plasmare un sé estetico soddisfacente e coerente attraverso l'esperienza diretta, partendo cioè da chi si è e dall'impegno personale. L'educazione estetica deve quindi affrontare anche il "*problema del chi*": infatti, non può prescindere dall'attenzione e dal rispetto per chi è il soggetto il cui gusto ci si propone di invitare a coltivare. Il cambiamento migliorativo prefigurato va commisurato non rispetto a un target ideale inteso come universalmente valido, ma rispetto a un obiettivo realisticamente raggiungibile a partire dalla

⁴⁰ Per questa versione non acquisitiva o verdittiva della teoria humeana del gusto e della critica cfr. A. Hamilton, *op. cit.*, pp. 105 ss.

⁴¹ Cfr. J. Levinson, *op. cit.*; N. Carroll, *op. cit.*

⁴² Alan H. Goldman, *The Education of Taste*, «The British Journal of Aesthetics», 30/2 (1990), pp. 105-116.

condizione e dalle caratteristiche specifiche della personalità estetica dell'individuo. Il quale potrà apprezzare fenomeni ed eventi nuovi rispetto alla sua routine estetica, se potrà in qualche modo impiantarne l'apprezzamento, per quanto in modo trasformativo, nel corredo di preferenze che costituiscono il suo gusto attuale⁴³.

Il successo di questo sforzo – riformulare le preferenze mantenendo un sé estetico coerente, radicato in esperienze reali e non manipolate – non è garantito. Tuttavia, è uno sforzo fondamentale per migliorare l'esperienza estetica, soprattutto per coloro che sono esposti al degrado estetico, alla manipolazione mediatica e alla mancanza di differenziazione artistica. E questo miglioramento appare a sua volta in generale cruciale per il benessere umano. Perciò, anche se il successo non è assicurato, è necessario adottare strategie per coltivare abitudini di apprezzamento aperte a nuove esperienze. Questo compito educativo può essere realizzato offrendo *affordances* che modellino, trasformino, cambino e coltivino le abitudini in modo indiretto.

6. *L'abitudine del gusto come compito e pratica piacevole di attuning improvvisativo*

Il gusto, in quanto abitudine estetica dell'apprezzamento ed esercizio della sensibilità e attenzione estetica, richiede una coltivazione continua e un'esplorazione costante di nuove possibilità. Invece di instillare modelli di bellezza predefiniti e ideologici, l'educazione estetica dovrebbe allora proporsi di arricchire il gusto: dovrebbe concentrarsi sull'interazione con espressioni estetiche diversificate che stimolino abitudini e preferenze virtuose, prevenendone l'ossificazione e migliorandone la sensibilità. L'educazione estetica dovrebbe essere rivolta a fornire agli individui opportunità favorevoli a questa esplorazione.

In tal senso, occorre intendere l'educazione estetica al gusto come un compito continuo⁴⁴, come una performance⁴⁵ che non dovrebbe terminare se non con la fine della vita biologica dell'individuo. Essa riguarda la coltivazione dell'apertura a diverse opportunità experien-

⁴³ Ringrazio Anjan Chatterjee per avermi invitato a introdurre in questa discussione anche il problema del "chi".

⁴⁴ N. Perullo, *Haptic Taste as a Task*, «The Monist» 101/3 (2018), pp. 261-276.

⁴⁵ A. Hennion, *Pragmatics of Taste*, in M. D. Jacobs-N. Weiss Hanrahan (eds.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*, Blackwell, Oxford 2005, pp. 131-144.

ziali, piuttosto che il semplice seguire norme prefissate riguardante un canone di gusto prestabilito.

Il buon gusto si sviluppa attraverso il coinvolgimento percettivo e apprezzativo con le contingenze situazionali ed è alimentato dall'interno attraverso queste interazioni, non da regole o conoscenze astratte. Conoscenze e regole (o convenzioni) relative a specifiche pratiche estetiche e artistiche sono utili a formare il gusto; ma non possono bastare: il gusto dev'essere radicato nell'esperienza vissuta. Dunque, sebbene le affermazioni "è bello (o esteticamente valido), ma non mi piace" e "mi piace, ma non è bello (o non è esteticamente valido)" non siano logicamente contraddittorie, non sembrano sensate e utili nell'ambito di una educazione estetica virtuosa⁴⁶. Non si tratta di giudicare la bontà estetica di un'opera d'arte o di un fenomeno estetico indipendentemente dalla coltivazione delle proprie attitudini, inclinazioni, abilità e preferenze apprezzative, ma appunto di formare il proprio gusto – e dunque anche la capacità critica di riconoscere valutativamente la bontà di un'opera d'arte o di un fenomeno estetico – attraverso l'impegno e il coinvolgimento esperienziali diretti⁴⁷, e il piacere che ciò comporta: un piacere che è la ricompensa dell'impegno apprezzativo e che rafforza l'apprendimento delle modalità di apprezzamento opportune in relazione ai diversi oggetti estetici cui si rivolge. Come tale, non è contrapposto all'apprendimento cognitivo-proposizionale, ma vi si può accompagnare e lo può guidare. Anzi, questa almeno è la mia tesi, se il piacere (o il dispiacere) non figura nell'esperienza, il giudizio circa lo statuto estetico di un oggetto non ha a che fare con il gusto e non è di tipo estetico⁴⁸.

Il gusto dev'essere inteso come un'abitudine che prospera attraverso l'esercizio e l'allenamento, può essere coltivato e indirizzato, e coinvolge un'esperienza apprezzativa diretta di cui il piacere/dispiacere non è soltanto l'esito, ma anche lo stimolo e la guida. Si tratta di un'abitudine che, quando è virtuosa (per dirla con Dewey, quando è sensitiva e intelligente), è capace di adattarsi alla nuova situazione, di modificarsi,

⁴⁶ T. Cohen, *On Consistency in One's Personal Aesthetics*, in J. Levinson (ed.), *Aesthetics and Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 106-125.

⁴⁷ Cfr. C. T. Nguyen, *Autonomy and Aesthetic Engagement*, «Mind» 129/516 (2020), pp. 1127-1156.

⁴⁸ Prendo quindi le distanze da quanto sostenuto da Clotilde Calabi, Wolfgang Huemer e Marco Santambrogio (*It's a Great Work but I Don't Like It. On the Differences between Aesthetic Evaluation and Appreciation*, in J. Pelletier-A. Voltolini (eds.), *The Pleasure of Pictures*, Routledge, London 2018, pp. 52-71).

di rinnovarsi: come ogni altra abitudine intelligente, quando il gusto è buono si esercita rispondendo in modo appropriato alla specificità della situazione, imprevedibile nella sua concretezza specifica.

In altri termini, l'esercizio del gusto come pratica di apprezzamento comporta l'improvvisazione di risposte alle *affordances* – opportunità che invitano il soggetto a una risposta interazionale⁴⁹ – che favoriscono il sintonizzarsi tra soggetto apprezzante e fenomeno apprezzato, rafforzando e rimodellando contemporaneamente l'abitudine stessa del gusto e la sua dimensione di guida normativa dell'esperienza di apprezzamento. L'educazione estetica, quindi, in quanto incoraggiamento al buon gusto, anzi al buon gustare, combina l'invito all'esposizione con quello all'apprendimento: offre *affordances* estetiche⁵⁰ che stimolano e raffinano le preferenze, mirando all'*attuning* tra il sé estetico e ciò di cui fa esperienza, piuttosto che presupponendo un *attunement* (o una conformità) già normativamente stabilita tra chi apprezza e gusta e gli oggetti dell'apprezzamento estetico⁵¹. Infatti,

⁴⁹ Le *affordances* non sono semplicemente opportunità offerte dall'ambiente, ma il risultato emergente – né esclusivamente oggettivo né puramente soggettivo – di relazioni mutevoli e dinamiche tra oggetti, organismi e ambiente (J. J. Gibson, *L'approccio ecologico alla percezione visiva* [1979], tr. it. di V. Santarcangelo, Mimesis, Milano-Udine 2014). In altre parole, rappresentano «relazioni tra le abilità degli organismi e le caratteristiche dell'ambiente» (A. Chemero, *An Outline of a Theory of Affordances*, «Ecological Psychology», 15/2 (2003), pp. 181-195, p. 181).

⁵⁰ Intendo che un'*affordance* è estetica quando comporta, incoraggia, alimenta un'esperienza, un'*agency* o una attitudine estetica. Non è unicamente tale da sospendere il coinvolgimento pratico dstando un'attenzione esclusivamente contemplativa (come sembra sostenere Brincker: M. Brincker, *The Aesthetic Stance—On the Conditions and Consequences of Becoming a Beholder*, in A. Scarinzi (ed.), *Aesthetics and the Embodied Mind: Beyond Art Theory and the Cartesian Mind-Body Dichotomy*, Springer, Dordrecht 2014, pp. 117-138), ma non è neppure esclusivamente stimolo a un *engagement* performativo (un'idea esplorata da Shaun Gallagher: S. Gallagher, *Performance/Art. The Venetian Lectures*, Mimesis, Milano-Udine 2021). Mi pare promettente, ancorché da approfondire e articolare, la proposta di Vara Sánchez (C. Vara Sánchez, *Enacting the Aesthetic: A Model for Raw Cognitive Dynamics*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences» 21/2 (2021), pp. 317-339; Id., *What do Aesthetic Affordances Afford?* «Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason» 69 (2022), pp. 67-84), secondo cui le *affordances* sono estetiche allorché producono un influsso affettivo almeno parzialmente imprevedibile e inatteso tale da stimolare una (ri)articolazione narrativa del proprio sé – in termini di memorie, interessi, desideri, abitudini – nell'ambito di contesti situati, incorporati e sociali.

⁵¹ S. Van de Cruys-J. Bervoets-A. Moors, *Preferences Need Inferences: Learning, Valuation, and Curiosity in Aesthetic Experience*, in M. Skov-M. Nadal (eds.), *The Routledge International Handbook of Neuroaesthetics*, Routledge, London-New York 2013, pp. 475-506.

un'eccessiva familiarità conduce alla noia, mentre ciò che è troppo distante rimane "indigeribile".

Si può quindi sostenere che, in quanto abitudine virtuosa, pratica apprezzativa e compito performativo, il buon gusto si esercita improvvisando – e una buona educazione estetica è un'educazione estetica all'improvvisazione del gusto: un'improvvisazione certo non arbitraria e sregolata, ma attenta a calibrare e articolare la propria normatività (inclusi eventuali principi generali tradizionali di natura culturale che lo possono informare come quelli concernenti le norme e i canoni relativi a generi e stili) per adeguarsi al caso specifico⁵².

Dunque, l'educazione estetica dovrebbe resistere alla conformità verso ideali imposti culturalmente e socialmente – come implica il "modello acquisitivo-verdittivo-cognitivista" – che orientano scelte e stili di vita verso una uniformità comportamentale. Questo modello rischia di trasformare il gusto in uno strumento di sfruttamento commerciale o ideologico, minando altresì la differenziazione, la varietà e la libertà di esplorazione autonoma necessaria a un'educazione estetica virtuosa.

Un'educazione virtuosa coltiva la disposizione a godere di *attività* di per sé faticose – leggere, ascoltare e guardare in modo consapevole e organizzato, percepire i nessi di una struttura narrativa, comprendere i significati delle parole in un contesto, cogliere l'espressività di un paesaggio, assaporare le qualità estetiche di fenomeni e oggetti naturali (un temporale, un albero...) – che sono imprescindibili per apprezzare l'arte e altri fenomeni estetici. Un'educazione virtuosa invita a un apprendimento di nessi e *pattern* comportamentali guidato dal piacere che, ricompensando l'impegno profuso, induce abitudini estetiche salutari perché danno piacere: un piacere certo non esclusivamente affettivo e passivo, ma anche percettivo e intellettuale e quindi attivo e diversificato in rapporto alle pratiche sensoriali e intellettuali coinvolte, che deriva dall'*attuning* improvvisativo tra soggetti e oggetti dell'apprezzamento.

Come sostiene Mohan Matthen⁵³ è un piacere che aumenta e raffi-

⁵² Sulla rilevanza dell'improvvisazione per la normatività artistica e il giudizio estetico seguo qui quanto argomentato, in riferimento all'improvvisazione artistica come paradigmatica della creatività artistica e dell'esperienza estetica, in A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, il Mulino, Bologna 2021. Si veda anche: A. Bertinetto, *When Diving Into Uncertainty Makes Sense. The Enactive Aesthetic Experience of Artistic Improvisation*, «Reti, Saperi, Linguaggi», 1/10 (2021), pp. 73-102.

⁵³ M. Matthen, *The Pleasure of Art*, «Australasian Philosophical Review» 1 (2017), pp.

na l'attenzione, la sensibilità, e dunque la capacità di differenziazione ed esplorazione apprezzativa. Infatti, se il piacere è una ricompensa che rafforza le abitudini comportamentali e mentali, un certo modo di agire e operare è rafforzato allorché agire e operare in quel modo comporta piacere. Il piacere offerto dall'esercizio del gusto come abitudine dell'apprezzamento è di questo tipo e l'educazione estetica deve allora mirare a far sperimentare una fruizione dell'arte, e di altri fenomeni estetici, capace di ottimizzare il piacere attraverso l'apprendimento: un apprendimento che, a sua volta, procura piacere. Ciò che si rinforza grazie al piacere che ricompensa il gusto come compito e pratica di apprezzamento è un modo di compiere l'atto, una *routine* di apprezzamento estetico appresa culturalmente e determinante una specifica nicchia estetica, un'abitudine (o un set di abitudini) che dipende anche dall'operare in un certo ambiente socio-materiale e dal partecipare a una certa comunità storico-culturale.

7. Conclusioni

Sebbene apprendere la storia dell'arte così come tecniche estetiche e artistiche possa certamente favorire lo sviluppo del gusto, lo scopo dell'educazione estetica non è raggiungere l'eccellenza secondo gli standard definiti dalla pratica artistica, o più in generale estetica, in questione. Non si tratta di acquisire le abilità tecniche o conoscitive definite nel contesto della pratica⁵⁴. Non si tratta neppure di adeguare le proprie preferenze al modello culturale imposto dalla classe dominante in un contesto storico-sociale (come sostiene la teoria del gusto di Bourdieu⁵⁵).

Viceversa, l'obiettivo non è neppure quello della semplice accettazione acritica e passiva. Non si tratta di essere catturati o ammalati dagli oggetti estetici⁵⁶. La fascinazione può derivare da manipolazioni o inesperienza, mentre l'educazione dovrebbe ampliare la gamma

6-28. Ringrazio Joerg Fingerhut per avermi segnalato questo articolo e avermi invitato a insistere sulla natura processuale dell'*attuning* estetico.

⁵⁴ Come sembra essere implicato dalla proposta di Dominic McIver Lopes (*Being for Beauty: Aesthetic Agency and Value*, Oxford University Press, Oxford 2018).

⁵⁵ P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto* [1979], trad. it. di G. Viale, il Mulino, Bologna 2001.

⁵⁶ Come comporta la posizione di Rita Felski (*Hooked: Art and Attachment*, The University of Chicago Press, Chicago 2020).

delle possibilità di apprezzamento, diversificando le *affordances* estetiche, e invitando all'esplorazione improvvisativa, attiva e critica come possibilità di (ri)articolazione piacevole del proprio sé.

Intesa come invito all'esercizio del gusto come abitudine all'apprezzamento, l'educazione estetica aiuta, infatti, a plasmare inclinazioni e preferenze attraverso un processo di "sintonizzazione" (*attuning*) con le esperienze estetiche che comporta il piacere per lo svolgere attività di esplorazione esperienziale la cui appropriatezza normativa è funzione del piacere che genera e che la guida.

Il gusto, in quanto abitudine, deriva il suo valore normativo dall'impegno situazionale e responsivo con le *affordances* estetiche, piuttosto che dall'adesione a ideali prescrittivi od oggetti affascinanti. Pertanto, l'educazione estetica è da intendersi come una pratica, o insieme di pratiche, che invita a plasmare le proprie abitudini estetiche relativamente all'apprezzamento e alla creatività – ovvero il proprio gusto – in modo sperimentale, improvvisativo, e rinnovantesi con l'esercizio. Questo processo comporta nel/la discente l'acquisizione, attraverso il coinvolgimento e l'impegno diretto e attivo, di attitudini, disposizioni e inclinazioni pratiche che procurano piacere. Così forgia la capacità di assaporare l'appropriatezza dell'*attuning* (o del *disattuning*) improvvisativo con i fenomeni con cui si risuona (o meno) in una situazione specifica, contribuendo a plasmare la propria personalità (estetica).

In questo senso, oserei spingermi a dire che l'educazione di per sé dovrebbe essere intrinsecamente estetica. Ma articolare argomentativamente questa affermazione richiederebbe un lavoro che deve essere lasciato ad altre occasioni⁵⁷.

Università di Torino

alessandro.bertinetto@unito.it

⁵⁷ Versioni anteriori di questo articolo, o di alcune sue parti, sono state presentate all'Universidad de Murcia nel settembre 2024 nell'ambito di un soggiorno di ricerca generosamente finanziato dalla Fundación Seneca, al *Third International Conference on Beauty and Change* (Fondazione Amendola, Torino, ottobre 2024), e al workshop *Aesthetic Appreciation, Rationality, and Criticism* (Universitat Pompeu Fabra, Barcellona, gennaio 2025) promosso dal progetto "La Racionalidad del gusto. Apreciación y Deliberación estética" (PID2023-149237NB-100 finanziato da MICIU/AEI /10.13039/501100011033/ e da FEDER, UE). Ringrazio i/le partecipanti a questi incontri per i loro commenti, le loro domande, i loro suggerimenti e le loro critiche.

Naturalizing Aesthetic Learning and Development in Creative Explorations: An Interactivist-Constructivist Model of Aesthetics

by
IOANNIS XENAKIS

ABSTRACT: Traditional aesthetic theories and modular cognitive frameworks have long treated aesthetics as a passive process of recognizing fixed properties, failing to account for its dynamic, developmental, and creative dimensions. In this article, I challenge these perspectives and propose the Interactivist-Constructivist Model of Aesthetics, which redefines aesthetic engagement as an active, exploratory process guided by Self-Directed Anticipative Learning (SDAL). Central to this framework is the Interactive-Aesthetic Sense, a regulatory mechanism that enables learners to navigate uncertainty, refine their aesthetic understanding, and construct novel responses to creative challenges. Through iterative evaluation and reflection, aesthetic learning emerges as a self-directed, adaptive process rather than mere pattern recognition. By integrating aesthetics with learning and creativity, this model bridges the gap between aesthetic experience and creative innovation, positioning aesthetics as a fundamental driver of cognitive development and meaning-making. In doing so, it offers a constructivist alternative to traditional models, better suited for addressing complex, open-ended problems in contemporary design, art, and education.

KEYWORDS: Aesthetic Learning, Development, Self-Directed Anticipative Learning, Interactivist-Constructivist Model of Aesthetics, Creativity

ABSTRACT: Le teorie estetiche tradizionali e i modelli cognitivi modulari hanno a lungo considerato l'estetica come un processo passivo di riconoscimento di proprietà fisse, senza tener conto delle sue dimensioni dinamiche, evolutive e creative. In questo articolo, metto in discussione queste prospettive e propongo il Modello Interattivista-Costruttivista dell'Estetica, che ridefinisce l'impegno estetico come un processo attivo ed esplorativo guidato dall'Apprendimento Anticipativo Autodiretto. Al centro di questo quadro concettuale c'è il Senso Estetico Interattivo, un meccanismo regolatorio che consente ai discenti di navigare nell'incertezza, affinare la loro comprensione estetica e costruire risposte innovative alle sfide creative. Attraverso una valutazione e una riflessione iterative, l'apprendimento estetico emerge come un processo autodiretto e adattivo piuttosto che

Contribution submitted for double-blind peer review. Received: 15.12.2024; accepted: 01.03.2025.

© The Author 2025. Published by Syzetesis - Associazione filosofica. This is an Open Access article, distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits reproduction and non-commercial distribution, provided the original work is not altered or transformed in any way and is properly cited. For commercial use please contact associazione@syzetesis.it.

come un semplice riconoscimento di modelli. Integrando l'estetica con l'apprendimento e la creatività, questo modello colma il divario tra l'esperienza estetica e l'innovazione creativa, posizionando l'estetica come motore fondamentale dello sviluppo cognitivo e della creazione di significato. In questo modo, offre un'alternativa costruttivista ai modelli tradizionali, più adatta ad affrontare problemi complessi e aperti nel design, nell'arte e nell'istruzione contemporanei.

KEYWORDS: apprendimento estetico, sviluppo, apprendimento anticipativo autodiretto, modello interattivista-costruttivista dell'estetica, creatività

1. *Rethinking Aesthetic Learning*

Aesthetic learning has traditionally been framed as the recognition of aesthetic properties in artistic works. Philosophers like Matravers and Levinson¹ argue that aesthetic properties – such as balance, harmony, or expressiveness – are metaphysically dependent on underlying perceptible features of objects, such as color, shape, or texture. This perspective, grounded in the assumption that aesthetic value is embedded within objects, has shaped both philosophical and educational discussions, reinforcing the idea that aesthetic learning is a process of cultivating perceptual and imaginative capacities to better recognize these properties.

However, most theoretical models in aesthetic cognition focus on aesthetic perception and appreciation while overlooking their implications for aesthetic learning as a developmental process. Cognitive models, such as Leder's² framework of aesthetic appreciation and Jacobsen's³ model of aesthetic processing, explain how aesthetic perception and judgment operate but do not address how aesthetic knowledge develops or transforms over time. Similarly, fluency-based

¹ D. Matravers-J. Levinson, *Aesthetic Properties: I—Derek Matravers*, «The Aristotelian Society, Supplementary Volume» 79/1 (2005), pp. 191-210, p. 202.

² H. Leder-B. Belke-A. Oeberst-M. D. Augustin, *A Model of Aesthetic Appreciation and Aesthetic Judgments*, «British Journal of Psychology» 95/4 (2004), pp. 411-543.

³ T. Jacobsen, *Bridging the Arts and Sciences: A Framework for the Psychology of Aesthetics*, «Leonardo» 39/2 (2006), pp. 155-162; T. Jacobsen-S. Beudt, *Domain Generality and Domain Specificity in Aesthetic Appreciation*, «New Ideas in Psychology» 47 (2017), pp. 97-102.

models like Hekkert's⁴ and appraisal theories like Silvia's⁵ account for how aesthetic preferences emerge but do not examine how individuals construct novel aesthetic experiences through learning.

Even theories that incorporate dynamism, such as Berlyne's⁶ psychobiological model and Martindale's⁷ encoding-based framework, still frame aesthetic engagement as pattern refinement rather than knowledge construction. Berlyne attributes aesthetic preference formation to arousal-based exploratory behavior, but his model does not explain how entirely new conceptual structures emerge. Martindale treats aesthetic novelty as the recombination of existing aesthetic encodings, reinforcing an *innatist*⁸ perspective rather than one of emergent meaning-making. As Xenakis and Arnellos⁹ argue, these models assume aesthetic properties are predefined, reducing aesthetic perception to a passive mechanism of recognizing encoded structures rather than actively constructing them.

The literature on aesthetic learning itself remains limited. One of the few models attempting to address it is Parsons'¹⁰ developmental framework, which describes how individuals refine their ability to recognize aesthetic properties over time. However, it is built upon existing theories of aesthetic perception rather than providing a model of how individuals learn to construct aesthetic knowledge. While Parsons explains how aesthetic sensitivity evolves, his model does not account

⁴ P. Hekkert-H. Leder, *Product Aesthetics*, in H. N. J. Schifferstein-P. Hekkert (eds.), *Product Experience*, Elsevier, San Diego 2007, pp. 259-285.

⁵ P. J. Silvia, *Human Emotions and Aesthetic Experience: An Overview of Empirical Aesthetics*, in A. P. Shimamura-S. E. Palmer (eds.), *Aesthetic Science: Connecting Minds, Brains, and Experience*, Oxford University Press, New York 2012, pp. 250-275.

⁶ D. E. Berlyne, *Aesthetics and Psychobiology*, Appleton-Century-Crofts, New York 1971.

⁷ C. Martindale, *Biological Bases of Creativity*, in R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York 1999, pp. 137-152; C. Martindale, *Recent Trends in the Psychological Study of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, «Empirical Studies of the Arts» 25/2 (2007), pp. 121-141.

⁸ Innatism posits that cognitive structures are innate, either as fixed encodings or predispositions. While weak innatism allows for refinement through experience, it cannot explain the emergence of entirely novel encodings, as it presupposes pre-existing knowledge. For a critique of innatism, see J. L. Elman *et al.*, *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*, The MIT Press, Cambridge, MA 1996.

⁹ I. Xenakis-A. Arnellos, *Ontological and Conceptual Challenges in the Study of Aesthetic Experience*, «Philosophical Psychology» 36/3 (2023), pp. 510-552.

¹⁰ M. J. Parsons, *Can Children Do Aesthetics? A Developmental Account*, «Journal of Aesthetic Education» 28/3 (1994), pp. 33-45.

for the transformative processes that enable creative innovation.

The persistence of Faculty Psychology and modular assumptions in cognitive aesthetics¹¹ has further constrained discussions on aesthetic learning. Rooted in Kantian universality and Aesthetic Realism¹², these perspectives – shaped by Fechner's¹³ psychophysics and Fodor's¹⁴ modular mind – treat aesthetic engagement as passive recognition rather than active meaning construction. They assume that aesthetic properties are encoded in objects and decoded by fixed cognitive faculties, leaving no space for the feedback, imagination, and innovation essential for learning.

This modular doctrine also reinforces the divide between aesthetics and creativity, treating them as parallel but separate fields¹⁵. Martindale exemplifies this by offering distinct frameworks for aesthetic and creative processes, while Tinio's¹⁶ “mirror model” attempts to bridge them by suggesting that creators both observe and apply “creative properties”. However, it fails to explain how these properties foster genuine novelty, exposing broader limitations in linking aesthetic learning to creative innovation.

I will challenge this aesthetic doctrine by demonstrating how aesthetic learning requires an interactive, constructivist approach rather

¹¹ Enactivist, embodied simulation, and predictive processing approaches aim to move beyond modularity and psychophysics, emphasizing dynamic, context-sensitive cognition. However, their application to aesthetics remains largely theoretical and often retains elements of structured representations, particularly in their reliance on neural encoding mechanisms. These frameworks do not sufficiently account for aesthetic learning as an emergent, constructive process, which is the central concern of this paper.

¹² For an extensive analysis on how these traditions influence aesthetic science see I. Xenakis-A. Arnellos, *Ontological and Conceptual Challenges*, cit., and Id., *Aesthetics as Evaluative Forms of Agency to Perceive and Design Reality: A Reply to Aesthetic Realism*, «New Ideas in Psychology» 47 (2017), pp. 166-174.

¹³ G. T. Fechner, *Vorschule Der Asthetik [Preschool of aesthetics]*, Druck und Verlag von Breitkopf und Härtel, Leipzig 1876.

¹⁴ J. A. Fodor, *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*, The MIT Press, Cambridge, MA 1983.

¹⁵ P. P. L. Tinio, *Creativity and Aesthetics*, in J. C. Kaufman-R. J. Sternberg (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 2019, pp. 691-708; O. Vartanian, *Empirical Aesthetics: Hindsight and Foresight*, in P. P. L. Tinio-J. K. Smith (eds.), *The Cambridge Handbook of the Psychology of Aesthetics and the Arts*, Cambridge University Press, Cambridge 2014, pp. 6-34.

¹⁶ P. P. L. Tinio, *art. cit.*

than a recognition-based one. Building on Xenakis and Arnellos's¹⁷ critique, I highlight the ontological and conceptual challenges in aesthetic experience, emphasizing the need to move beyond passive perception models toward a framework that accounts for the constructive nature of aesthetic engagement.

To address this gap, I critique the metaphysical and methodological assumptions underlying traditional frameworks and propose the Interactivist-Constructivist (I-C) Model of Aesthetics. This model reconceptualizes aesthetic engagement as an adaptive, interaction-driven process rather than a passive decoding of pre-encoded properties. By integrating aesthetics with constructive learning, anticipative feedback, and creative exploration, it provides a foundation for understanding how individuals refine, innovate, and construct aesthetic knowledge rather than merely recognizing it.

2. Transcendental Idealism, Aesthetic Realism, and the Empirical Turn

Kant's transcendental idealism establishes an epistemological divide between phenomena (the world as we perceive it) and noumena (the world as it exists beyond human cognition). This distinction confines human cognition to appearances structured by a priori conditions, denying direct epistemic access to things in themselves. While this framework resolves key metaphysical problems, it introduces a significant challenge for aesthetic judgment: if beauty is neither an objective property of objects nor a purely subjective affective response, then where does it reside?

This challenge is rooted in a longstanding tradition that models aesthetics as a Platonic ideal ontology – where beauty exists independently of human cognition – but still requires some grounding in reality, since artworks are undeniably real. In attempting to reconcile these tensions, Kant introduces disinterested aesthetic judgment, which asserts that beauty must be universally valid yet independent of conceptual determination.

Kant's formulation of disinterested aesthetic judgment provided a model of aesthetic perception that, despite rejecting metaphysical realism, preserved its epistemic structure. While Kant argues that aesthetic experience is grounded in subjective faculties rather than

¹⁷ I. Xenakis-A. Arnellos, *Ontological and Conceptual Challenges*, cit., p. 6.

in objective properties, his framework still demands universal validity and a structured mode of aesthetic recognition – ideas that later aesthetic realists inherit and modify¹⁸.

This formulation had a profound influence on later theories of Aesthetic Realism, which argue that aesthetic properties exist independently of the perceiver and are detected through disinterested cognitive mechanisms¹⁹. Although Kant rejects metaphysical (aesthetic) realism, his claim for disinterested aesthetic processing and universal validity persists, inadvertently providing the structural basis for aesthetic cognition, which in turn creates a misleading metaphysical foundation for empirical aesthetics²⁰. By treating aesthetic experience as universally valid yet non-conceptual, aesthetic realism reinforces the idea that beauty is recognized rather than constructed, a core assumption that persists in both aesthetic realism and empirical aesthetics – since in this framework, beauty cannot be created purposively.

The notion that aesthetic perception is immediate, non-inferential, and universally shareable became foundational in 20th-century aesthetic realism. Even criticism from Levinson and Matravers acknowledges that there is always some part of reality that initiates aesthetic recognition. Kant's aesthetic framework, particularly his emphasis on disinterested judgment and universality, necessitates a structured mode of aesthetic recognition, even if he does not explicitly claim that aesthetic properties exist as fixed metaphysical entities.

While Kant does not claim that aesthetic properties are fixed in a metaphysical sense, his framework structurally requires a shared mode of aesthetic recognition. This epistemic structure, though not itself empirical, was later appropriated by Fechner's psychophysics, which transformed aesthetic perception into a measurable, stimulus-driven model. In doing so, Fechner shifted the focus from Kant's reflective judgment to empirical aesthetic measurement, reinforcing the idea that beauty is a structured material rather than an emergent, interactive process.

By assuming that beauty is embedded in external formal struc-

¹⁸ P. Guyer, *Kant and the Claims of Taste*, Cambridge University Press, Cambridge 1997; H. E. Allison, *Kant's Theory of Taste: A Reading of the Critique of Aesthetic Judgment*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

¹⁹ D. Matravers-J. Levinson, *Aesthetic Properties: II – Jerrold Levinson*, «The Aristotelian Society, Supplementary Volume» 79/1 (2005), pp. 217-219; F. Sibley, *Aesthetic and Nonaesthetic*, «The Philosophical Review» 74/2 (1965), p. 136.

²⁰ I. Xenakis-A. Arnellos, *Ontological and Conceptual Challenges*, cit.

tures, empirical aesthetics reinforced Kant's structured mode of aesthetic recognition, even as it replaced transcendental idealism with empirical methods. The result is a quantifiable, modular model of aesthetic perception, where beauty is understood as a stable external feature that is detected rather than interactively constructed.

3. The Epistemic Problems of Aesthetic Properties

This tradition hinders an understanding of aesthetic engagement as a developmental and innovative process. If aesthetic properties are grounded in aspects of reality that exist independently of the perceiver, they are presumed to be a priori features of objects, possessing normative qualities that are inherently correct and immune to error – qualities that the learner must recognize rather than generate. This framework reinforces innatism and fails to account for the novelty and emergence of aesthetic properties.

Since new cognition toward aesthetic properties is impossible in this model, aesthetic properties should emerge in reality rather than in interaction with the perceiver²¹. This means that emergent aesthetic properties must introduce new, irreducible qualities that cannot be fully explained by or reduced to their base components. In the case of “garishness”, for example, while one can always perceive base properties such as brightness and saturation, the emergent aesthetic property itself cannot be directly perceived without contextual or cognitive engagement. The failure of transcendental idealism and aesthetic realism to explain how emergent properties like “garishness” arise – beyond the mere summation of base properties – reveals a fundamental limitation in their explanatory scope.

This static treatment of aesthetic properties as entities to be revealed to learners, like the model of Parsons²², rather than constructed through interaction fundamentally misrepresents the nature of learning. Learning is not passive recognition; it is a dynamic process of engagement with the external world, where individuals evaluate their surroundings, refine perception through feedback, and construct new meanings. Seminal works on learning and develop-

²¹ J. Levinson, *Aesthetic Supervenience*, «The Southern Journal of Philosophy» 22/S1 (1984), pp. 93-110.

²² M. J. Parsons, *art. cit.*

ment²³ emphasize that learning is a feedback-driven, interactive process involving error correction, perceptual refinement, and adaptive goal alignment – all of which are absent in aesthetic realism’s passive model of recognition.

In contrast, transcendental idealism and aesthetic realism preclude these mechanisms by treating perception as passive recognition rather than active construction. This reduction of the perceiver’s role to decoding predefined properties eliminates the possibility of developmental or innovative aesthetic processes. Moreover, as Xenakis and Arnellos argue, this tradition assumes that aesthetic objects (e.g., works of art) are ontologically distinct from everyday objects, reinforcing a dichotomy that excludes the everyday environment from aesthetic inquiry. This perspective artificially narrows the scope of aesthetics, limiting it to select, predefined entities and excluding interactive and emergent aesthetic engagements. The next section critically examines why modular cognitive models – built upon this tradition – fail to account for aesthetic learning.

4. *The Modular Mind and Its Limitations in Aesthetic Learning*

Modular theories of mind, rooted in Faculty Psychology, conceptualize cognition as a system of innate, domain-specific modules responsible for processing discrete types of information. These theories frame cognition as the recognition of fixed correspondences between physical and psychological entities (pre-encoded inputs), rejecting the possibility of development or adaptation. In Fodor’s²⁴ cognition operates at a single level, fundamentally incompatible with the multi-level developmental approach central to Piaget’s²⁵ constructivism.

²³ J. Piaget, *Psychology of Intelligence*, Routledge, London 2001; M. H. Bickhard-L. Terveen, *Foundational Issues in Artificial Intelligence and Cognitive Science: Impasse and Solution*, Elsevier Science Publishers, North-Holland 1995; E. Thelen-L. B. Smith, *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, The MIT Press, Cambridge, MA 1994. D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.

²⁴ J. A. Fodor, *op. cit.*

²⁵ J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, International Universities Press, Inc., New York 1956.

In cognitive aesthetics, modularity has influenced models derived from Fechner's²⁶ psychophysics, where innate transducers are thought to internalize sensory inputs into domain-specific modules. These modules activate aesthetic encodings – such as symmetry, balance, harmony, or contrast – that are assumed to be universal and context-independent. This perspective reduces aesthetic engagement to a passive recognition process, contrasting with emergent constructs that arise dynamically through interaction.

5. *The Static Nature of Modular Learning and its Implications for Creativity*

Empirical aesthetics has inherited the metaphysical commitments of both transcendental idealism and aesthetic realism, often blending them into a mixed metaphysical framework. This synthesis combines Kantian assumptions of aesthetic autonomy with an empirical methodology aimed at verifying universal aesthetic properties²⁷. By isolating aesthetic experience from broader cognitive processes, these models reinforce a static, recognition-based paradigm that leaves no space for representational emergence or creative transformation.

A critical limitation of modular theories is their lack of feedback-driven processes necessary for exploratory learning. Without mechanisms to challenge or reorganize representations, individuals cannot differentiate weak ideas from promising ones, preventing the kind of self-directed exploration necessary for innovation. This constraint is evident in Martindale's model, where novelty is framed as the recombination of pre-existing aesthetic encodings rather than the creation of genuinely new conceptual structures. The boundaries of creativity are thus predetermined, as learners are restricted to manipulating known properties rather than generating new conceptual spaces.

Moreover, modular models lack anticipatory differentiation and adaptive learning mechanisms. Since aesthetic encodings are treated as fixed and error-free, learning is reduced to combining predefined properties rather than constructing new representational forms. This perspective fails to account for how individuals develop new ways of engaging with aesthetics, limiting both learning and creative discovery.

²⁶ G. T. Fechner, *op. cit.*

²⁷ A. Chatterjee *et al.*, *The Assessment of Art Attributes*, «Empirical Studies of the Arts» 28/2 (2010), pp. 207-222.

5.1 *Cognitive Constraints on Learning and Creativity in Modular Theories*

Modular theories of mind inherently constrain both learning and creativity by treating cognition as a process of recognizing pre-encoded aesthetic structures rather than constructing new ones. Since these models assume aesthetic properties are fixed and innate, they reduce learning to refining perceptual sensitivity rather than developing new aesthetic trajectories. Without mechanisms for anticipatory differentiation and representational adaptation, modular models fail to explain how individuals construct new forms of aesthetic knowledge, ultimately restricting the potential for both learning and creative discovery.

A fundamental limitation of modular theories is their lack of iterative feedback mechanisms, which are essential for adaptive learning and innovation. Since modular aesthetic encodings are presumed to be error-free, learning is reduced to combining predefined properties rather than generating novel aesthetic structures. Without the capacity to challenge and reorganize representations, individuals cannot distinguish between weak and promising ideas, hindering the self-directed exploration necessary for innovation. As Xenakis and Arnellos²⁸ argue, the absence of internal error-feedback forces modular theories to depend on external validation, raising the unresolved question of how an external validator determines what is correct or incorrect.

This lack of self-directed error-detection prevents modular models from accounting for the emergence of new representational structures. Instead, they assume that novelty arises solely through recombination rather than through conceptual transformation. This is particularly evident in Martindale's model, where aesthetic novelty is framed as the realization of new analogies between pre-existing encodings. Because this approach limits creativity to the rearrangement of predefined aesthetic elements, it fails to explain how genuinely new conceptual spaces emerge through learning and exploration.

This rigid framework fails to account for how individuals generate and refine aesthetic knowledge over time. Without a mechanism for constructing new aesthetic representations, modular models cannot explain how creative thinkers break from conventional paradigms, reframe aesthetic problems, or construct novel design logics. Instead, these theories assume that creativity is merely the combination or

²⁸ I. Xenakis-A. Arnellos, *Aesthetics as Evaluative Forms of Agency*, cit.

reconfiguration of existing encodings, rather than the emergent transformation of conceptual structures. Consequently, modular approaches limit the capacity for sustained creative evolution, confining aesthetic engagement to pattern recognition rather than meaningful innovation.

5.2 Absence of Metacognitive Feedback and the Limits of Aesthetic Experience

Aesthetic experience is inherently metacognitive, requiring individuals to reflect on, regulate, and refine their perception, interpretation, and creative engagement over time. Modular theories, however, preclude the higher-order feedback loops necessary for self-regulation, adaptation, and long-term creative growth. Without metacognitive oversight, learners cannot track how their aesthetic sensibilities evolve, evaluate the coherence of their interpretations, or critically assess their own creative trajectories.

Metacognition enables aesthetic engagement to be more than an immediate sensory reaction – it allows individuals to question their initial judgments, compare experiences across different contexts, and refine their appreciation through iterative learning. In contrast, modular models reduce aesthetic engagement to a fixed recognition process, where perception is treated as a passive decoding of pre-encoded properties rather than an active and evolving construction of meaning. Without an ability to monitor and adjust aesthetic judgments, learners are confined to static pattern-matching, unable to develop the depth of insight that aesthetic experience requires.

Furthermore, the absence of metacognitive adaptation in modular models severs aesthetic cognition from historical, social, and cultural evolution. Aesthetic experience is not merely about perceiving a set of universal properties but about navigating and reinterpreting aesthetic meaning across changing contexts. Without reflective monitoring and anticipative differentiation, learners cannot engage with the broader philosophical, artistic, and social dimensions that shape aesthetic understanding. This makes genuine aesthetic experience impossible, as it relies on dynamic engagement, conceptual transformation, and the ability to construct new interpretative frameworks – all of which require metacognition.

This lack of metacognitive processes directly impacts creative development. Without mechanisms to evaluate and differentiate between weak and promising ideas, learners are unable to refine their creative

output systematically²⁹. As a result, modular approaches reinforce a static aesthetic framework that cannot support the complex, evolving nature of aesthetic cognition. These limitations extend into aesthetic education, where modular models prioritize the recognition of predefined aesthetic properties rather than fostering the ability to construct new aesthetic meanings. This failure to integrate metacognition into aesthetic learning fundamentally limits the potential for creativity, innovation, and long-term artistic growth.

6. *Implications for Aesthetic Education*

The philosophical tradition of aesthetic realism and its empirical extensions leads to an inescapable dead end in aesthetic education. If aesthetic properties are innate, pre-encoded correspondences that are universally valid, as this framework suggests, then learning aesthetics is reduced to passively refining the ability to detect these properties rather than constructing new aesthetic meanings or novel engagements. This tradition eliminates the developmental and interactive dimensions of learning, treating aesthetic experience as recognition rather than creative exploration.

This failure is apparent in Hagen³⁰, who argues that aesthetic learning does not follow a trajectory of development, rejecting the notion that artistic styles evolve toward higher levels of sophistication. Similarly, Elkins³¹ contends that art cannot be systematically taught, as the mechanisms of artistic creation resist formalization. Dewey³² reinforces this critique, emphasizing that aesthetic sensibility cannot be transferred through direct instruction but emerges from environmental engagement and personal exploration. These

²⁹ A. Efklides, *Metacognitive Experiences in Problem Solving: Metacognition, Motivation, and Self-Regulation*, in A. Efklides-J. Kuhl-R. M. Sorrentino (eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2001, pp. 297-323; Id., *Metacognitive Experiences: The Missing Link in the Self-Regulated Learning Process*, «Educational Psychology Review» 18 (2006), pp. 287-291.

³⁰ M. A. Hagen, *There is No Development in Art*, in N. H. Freeman-M. V. Cox (eds.), *Visual Order: The Nature and Development of Pictorial Representation*, Cambridge University Press, Cambridge, NY 1985, pp. 59-77.

³¹ J. Elkins, *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students*, University of Illinois Press, Urbana 2001.

³² J. Dewey, *Democracy and Education*, Free Press, New York 1997.

perspectives collectively undermine the notion that aesthetics can be learned within a pre-encoded, modular framework.

Modular approaches to aesthetic education further reinforce this limitation by prioritizing the recognition and application of predefined aesthetic forms, such as symmetry, balance, and harmony, as universal markers of aesthetic quality. While this ensures technical proficiency, it fails to cultivate the cognitive flexibility required for creative transformation. Instead of fostering self-directed exploration, such models train students to conform to static frameworks, limiting their ability to construct new aesthetic meanings or adapt to evolving artistic and cultural contexts.

Without mechanisms for anticipatory differentiation and self-directed exploration, learners struggle to engage with the uncertainty inherent in creative processes. Aesthetic education, when rooted in modular assumptions, encourages passive recognition rather than active transformation. In contrast, an approach that integrates metacognitive reflection and interactive learning would allow students to refine and redefine aesthetic concepts, fostering both creativity and adaptability.

7. An Interactivist-Constructivist Approach to Aesthetic Learning and Development

The Interactivist-Constructivist (I-C) Model of Aesthetics is grounded in a process-based, naturalistic account of mental phenomena which emerge from the biological organization of living systems³³. Unlike modular or encoding-based frameworks, I-C provides a normative account of mental emergence, explaining how cognition arises as an adaptive function within self-maintaining, interactive systems. This model is built upon genuine metaphysical emergence, which in turn presupposes an underlying process metaphysics³⁴. By rejecting the substance metaphysics of classical cognitive science, I-C fundamen-

³³ I. Xenakis-A. Arnellos, *Relating Creativity to Aesthetics Through Learning and Development: An Interactivist-Constructivist Framework*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences» (2025), DOI: 10.1007/s11097-025-10084-5.

³⁴ M. H. Bickhard, *Should Psychology Care About Metaphysics?*, in B. D. Slife-S. C. Yanchar-F. C. Richardson (eds.), *Routledge International Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Critiques, Problems, and Alternatives to Psychological Ideas*, Routledge, New York 2021, pp. 98-110.

tally opposes the notion that cognition consists of predefined symbolic representations or fixed mental structures.

Rooted in the pragmatic tradition³⁵ of knowledge and representation, with action-based epistemology, the I-C model emphasizes the normativity of functional organization in autopoietic systems. Drawing from Piagetian constructivism³⁶, I-C treats cognition as an interactive, self-organizing process in which representations emerge dynamically through engagement with an ever-changing environment rather than being pre-encoded mappings of reality³⁷.

This paradigm shares affinities with the organizational account of biological functions³⁸ and resonates with situated and dynamical approaches to cognition³⁹. It also resonates with embodied, integrated, and constructivist approaches to meaning-making, representation, and emotions⁴⁰. However, I-C directly challenges⁴¹ classical cog-

³⁵ See H. S. Thayer, *Meaning and Action: A Critical History of Pragmatism*, Hackett Pub. Co. Inc., Indianapolis and Cambridge 1981.

³⁶ M. H. Bickhard, *Piaget and Active Cognition*, «Human Development» 40/4 (1997), pp. 238-244; C. A. Hooker, *Regulatory Constructivism: On the Relation between Evolutionary Epistemology and Piaget's Genetic Epistemology*, «Biology and Philosophy» 9 (1994), pp. 197-244.

³⁷ M. H. Bickhard, *Interactivism*, in J. Symons-P. Calvo (eds.), *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology*, Routledge, New York 2009, pp. 346-359; Id., *The Interactivist Model*, «Synthese» 166 (2009), pp. 547-591; Id., *Interactivism: A Manifesto*, «New Ideas in Psychology» 27/1 (2009), pp. 85-95; Id., *Interactive Knowing: The Metaphysics of Intentionality*, in R. Poli-J. Seibt (eds.) *Theory and Applications of Ontology: Philosophical Perspectives*, Springer Science & Business Media, Dordrecht 2010, pp. 207-229.

³⁸ A. Arnellos-A. Moreno, *Cognitive Functions Are Not Reducible to Biological Ones: The Case of Minimal Visual Perception*, «Biology & Philosophy» 37/4 (2022), pp. 1-25; A. Moreno-M. Mossio, *Biological Autonomy: A Philosophical and Theoretical Enquiry*, Springer, New York 2015.

³⁹ L. W. Barsalou, *Situating Concepts*, in P. Robbins-M. Aydede (eds.), *Cambridge Handbook of Situated Cognition*, Cambridge University Press, New York 2008, pp. 236-263; E. Thelen, *Self-Organization in Developmental Processes: Can Systems Approaches Work?*, in M. H. Johnson-Y. Munakata-R. O. Gilmore (eds.), *Brain Development and Cognition: A Reader*, Blackwell Publishing, Malden 2002, pp. 336-374.

⁴⁰ L. F. Barrett-J. A. Russell, *An Introduction to Psychological Construction*, in L. F. Barrett-J. A. Russell (eds.), *Psychological Construction of Emotion*, Guilford Publications, New York 2015, pp. 1-17.

⁴¹ For a detailed criticism, see M. H. Bickhard, *Inter- and En- activism: Some Thoughts and Comparisons*, «New Ideas in Psychology» 41 (2016), pp. 23-32; M. H. Bickhard-D. M. Richie, *On the Nature of Representation: A Case Study of James Gibson's Theory of Perception*, Praeger Pub, New York 1983; M. H. Bickhard, *Probabilities over What?*:

nitivist models⁴², which assume that cognition is encoded, stored, and retrieved in a modular fashion. Unlike modular theories, which treat cognition as an assembly of fixed mental faculties, I-C posits that knowing is an anticipatory, dynamic process that evolves through variation and selection rather than relying on predefined encodings.

I-C provides a developmental and evolutionary account of cognition, explaining how agents construct knowledge through error-detection, feedback, and adaptive reorganization. At its core lies Self-Directed Anticipative Learning (SDAL), a constructivist framework that models learning as an agent-driven, self-scaffolding process⁴³. Rather than accumulating static representations, cognitive systems differentiate, test, and refine their anticipatory structures through active engagement with their environment. By allowing for the development and transformation of representational content, I-C offers a process-based alternative to modular and encodingist accounts, making it uniquely suited to explaining aesthetic creativity, meaning-making, and innovation⁴⁴.

Commentary on Tourmen, «Human Development» 59/1 (2016), pp. 34-36; R. Mirski-M. H. Bickhard-D. Eck-A. Gut, *Encultured Minds, Not Error Reduction Minds*, «Behavioral and Brain Sciences» 43 (2020), art. e109.

⁴² A more detailed comparison clarifies how I-C relates to contemporary frameworks in cognitive science. While enactivism critiques classical representationalism, it struggles to account for the emergence of representation itself, often treating cognition as self-maintenance without specifying how representational structures develop. Predictive processing provides a valuable perspective on anticipation and inference but models cognition primarily as error minimization over predefined hypothesis spaces, whereas I-C focuses on the generation of entirely new representational structures through self-directed learning and interaction. Similarly, ecological psychology emphasizes direct perception and affordance-based cognition but lacks an explicit mechanism for the emergence of internal representations that can adapt beyond immediate environmental contingencies. I-C shares affinities with these approaches in rejecting static, encoding-based cognition but provides a more explicit developmental account of representation formation and learning.

⁴³ M. H. Bickhard, *Functional Scaffolding and Self-Scaffolding*, «New Ideas in Psychology» 23/3 (2005), pp. 166-173; R. P. Farrell-C. A. Hooker, *Applying Self-Directed Anticipative Learning to Science I: Agency, Error, and the Interactive Exploration of Possibility Space in Early Ape-Language Research*, «Perspectives on Science» 15/1 (2007), pp. 87-124; Id., *Applying Self-Directed Anticipative Learning to Science II: Learning How to Learn Across a Revolution in Early Ape Language Research*, «Perspectives on Science» 15/2 (2007), pp. 222-255.

⁴⁴ I. Xenakis-A. Arnellos, *Aesthetic Perception and its Minimal Content: A Naturalistic Perspective*, «Frontiers in Psychology» 5 (2014), art. 1038; Id., *Aesthetics as an Emotional Activity That Facilitates Sense-Making: Towards an Enactive Approach to Aesthetic*

SDAL extends beyond standard models of self-directed learning⁴⁵ by integrating anticipation as a core function, enabling cognitive systems to actively project, differentiate, and refine potential trajectories rather than merely reacting to past experiences. This anticipatory capacity is crucial for creative exploration, where novelty arises not from the passive accumulation of encoded structures but from the agent's ability to generate and evaluate emergent possibilities in real time. By embedding normative adaptation within a process of variation and selection, SDAL ensures that learning is not confined to optimizing predefined aesthetic properties but is instead an iterative, open-ended construction of novel aesthetic meanings. In this way, creative development unfolds as a dynamic, self-sustaining process, where representational content evolves through cycles of interaction, feedback, and structural transformation, continuously aligning cognition with the demands of an evolving aesthetic landscape.

8. *Aesthetic Evaluations as Functional Guides in Creative Exploration: The Role of Self-Directed Anticipative Learning (SDAL)*

Creative exploration, within this framework, unfolds as an iterative and recursive interplay of learning and development, mediated by feedback mechanisms operating across varying levels of abstraction⁴⁶. These mechanisms allow for real-time adaptation and long-term transformation in cognitive trajectories. Learning refines immediate capacities, enabling adaptive responses to current challenges, while development enhances the learner's ability to engage with increasingly complex tasks and metacognitively reflect on their effectiveness within a historical trajectory of interactions. These interwo-

Experience, in A. Scarinzi (ed.), *Aesthetics and the Embodied Mind: Beyond Art Theory and the Cartesian Mind-Body Dichotomy. Contributions to Phenomenology*, Springer Netherlands, Dordrecht 2015, pp. 245-259; A. Arnellos-I. Xenakis, *Aesthetic Perception: A Naturalistic Turn*, «New Ideas in Psychology» 47 (2017), pp. 77-79.

⁴⁵ M. Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Book Co, New York 1975; D. R. Garrison, *Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model*, «Adult Education Quarterly» 48/1 (1997), pp. 18-33.

⁴⁶ M. H. Bickhard, *Piaget on Variation and Selection Models: Structuralism, Logical Necessity, and Interactivism*, «Human Development» 31/5 (1988), pp. 274-312; D. H. Feldman, *The Development of Creativity*, in R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York 1999, pp. 169-186.

ven processes construct emergent trajectories of thought and action, fostering innovative solutions that align with systemic goals.

The I-C Model of Aesthetics conceptualizes aesthetic evaluation not as a passive recognition of static properties but as an active, functional process that regulates creative exploration. Within SDAL, aesthetic evaluations (based on their emotional power⁴⁷) operate as anticipative regulatory signals, guiding interaction by enabling the creative thinker to differentiate between interaction affordances, misalignments, and potential opportunities within their evolving ideation or creative trajectory. These evaluations are not abstract judgments but dynamically emerging self-generated signals that help creative learners refine their cognitive actions in real time.

Aesthetic evaluations are not judgments about physical objects per se – such as artworks or design artifacts – but emergent, interactive differentiations of affordances. Affordances⁴⁸ in this sense, are not fixed qualities but indications of action possibilities, which the creative thinker constructs through SDAL trials within a goal-directed engagement with the context. For instance, in architectural design, an evolving spatial arrangement does not simply “possess” balance or coherence; these are constructed through interaction, as aesthetic evaluations help anticipate and refine how design elements will function within a broader sociocultural and material context.

These evaluations emerge dynamically, shaped by the individual's ongoing engagement with their environment, rather than being predetermined by external rules or universal aesthetic laws. Their function is to generate an Interactive-Aesthetic Sense of the situation, enabling the thinker to anticipate and assess how well their evolving structure aligns with broader creative goals. Because aesthetic evaluations are inherently goal-directed, their content is normative – guiding creative processes beyond mere sensory preferences. Rather than being passive reactions, they operate as future-oriented regulatory signals, shaping anticipations of interaction and continuously refining creative trajectories through anticipative differentiation and selection.

Unlike modular models, which isolate aesthetic perception from cognition, the I-C Model of Aesthetics embeds aesthetic evaluation directly within creative problem-solving. Rather than an external-

⁴⁷ I. Xenakis-A. Arnellos-J. Darzentas, *The Functional Role of Emotions in Aesthetic Judgment*, «New Ideas in Psychology» 30/2 (2012), pp. 212-226.

⁴⁸ I. Xenakis-A. Arnellos, *Aesthetic Perception and its Minimal Content*, cit.

ized judgment, aesthetic evaluations function as internal regulatory mechanisms, ensuring creative exploration remains adaptive, self-directed, and responsive to systemic constraints.

For example, an architect designing a public pavilion must navigate multiple levels of abstraction, integrating concerns about structural integrity, spatial experience, and sociocultural engagement. Throughout this process, aesthetic evaluations function as self-generated regulatory signals, guiding the architect in sensing whether the evolving ideation aligns with intended functional, experiential, and contextual goals. These signals emerge through interactive differentiation, enabling the architect to detect when a spatial arrangement lacks coherence or fails to evoke the intended social or environmental interactions. Rather than relying on fixed stylistic principles or pre-defined aesthetic norms, these evaluations dynamically shape the architectural intervention, ensuring that the final structure remains adaptive, contextually embedded, and experientially meaningful.

Within Self-Directed Anticipative Learning (SDAL), aesthetic evaluation is not merely an assessment of form or coherence but an essential learning mechanism that actively facilitates explorations towards new knowledge construction and drives innovation. Unlike traditional learning models that assume conceptual mastery through static accumulation of information, SDAL operates through dynamic differentiation, where each new interaction refines an evolving cognitive trajectory⁴⁹.

8.1 *Aesthetic Evaluations as Generators of Creativity and Innovation*

Innovation requires learners to move beyond existing knowledge structures, engaging in transformative learning processes that construct novel design representations (ideas). Aesthetic evaluations drive this process by generating new pathways of exploration and revealing opportunities for conceptual expansion⁵⁰. When an aesthetic evaluation signals misalignment between an emerging structure and creative goals, it does not indicate failure but instead serves as an anticipative

⁴⁹ W. D. Christensen-C. A. Hooker, *An Interactivist-Constructivist Approach to Intelligence: Self-directed Anticipative Learning*, «Philosophical Psychology» 13/1 (2000), pp. 5-45.

⁵⁰ I. Xenakis-A. Arnellos, *The Relation between Interaction Aesthetics and Affordances*, «Design Studies» 34/1 (2013), pp. 57-73.

differentiation cue, prompting the learner to search for alternative trajectories and expand beyond conventional solutions. This process transforms error-detection into innovation, ensuring that creative development remains dynamic and continuously evolving.

As Feldman⁵¹ argues, creativity and innovation inherently require significant transformations in the existing body of knowledge, demanding that learners break away from rigid, predefined solutions and construct entirely new conceptual spaces. Aesthetic evaluations facilitate this process by destabilizing entrenched patterns, introducing tensions that reveal conceptual blind spots, inconsistencies, or underexplored affordances. Unlike corrective feedback that merely refines existing representations, these evaluations disrupt familiar structures, prompting learners to expand their cognitive framework rather than optimizing within it. They guide anticipative differentiation, allowing learners to explore alternative solutions by generating representational variations before stabilizing a new ideation trajectory. This ensures that innovation emerges dynamically rather than being arbitrarily imposed. Since aesthetic evaluations are self-generated and goal-directed, they enable conceptual restructuring, allowing learners to reorganize representational content and construct entirely new design logics, theoretical paradigms, and expressive vocabularies rather than refining pre-existing ones.

For instance, an architect designing an urban space does not merely apply pre-learned spatial principles but instead develops an evolving understanding of spatial dynamics, social interaction, and environmental integration through iterative cycles of anticipative feedback. As they experiment with different configurations, aesthetic evaluations function as destabilizing prompts, signaling conceptual gaps, contradictions, or misalignments that compel them to innovate beyond conventional ideation strategies. Over time, these evaluations foster higher-order knowledge transformations, allowing the architect to construct a radically new understanding of spatial affordances, inclusivity, and cultural integration.

8.2 From Learning to Systemic Innovation

Because aesthetic evaluations function as interactive regulatory

⁵¹ D. H. Feldman, *Creativity: Proof that Development Occurs*, in W. Damon (ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, Jossey-Bass, San Francisco 1989, pp. 240-260.

signals rather than fixed judgments, they generate a continuous feedback loop that extends beyond immediate creative refinement toward systemic innovation. By progressively differentiating weak representational structures and reinforcing novel emergent forms, SDAL transforms aesthetic learning into a self-directed innovation process, where each iteration expands the learner's epistemic landscape instead of merely refining pre-existing categories. This ensures that creative exploration remains open-ended and dynamically adaptive rather than constrained by fixed aesthetic conventions.

Within this framework, aesthetic evaluation is not only a self-regulatory mechanism but also a functional driver of knowledge expansion and innovation. By identifying misalignments, generating alternative pathways, and guiding anticipative differentiation, it ensures that learning is not confined to optimizing known solutions but is actively engaged in constructing new conceptual frameworks. This dynamic integration of aesthetic sensitivity with SDAL positions aesthetic cognition as an intrinsic force in knowledge transformation and creative discovery, embedding innovation within the learning process itself.

9. *Aesthetic Evaluations as Multidimensional Regulatory Processes in Creative Explorations*

Aesthetic evaluations within SDAL facilitate creative knowledge construction across multiple levels of processing, where higher-order processes monitor and guide lower-level activities. *Synchronic* processing involves immediate, task-specific engagement, such as analyzing spatial dynamics or individuals' interactions. *Diachronic* processing, by contrast, integrates these synchronic insights into a cohesive trajectory aligned with systemic, long-term goals. Diachronic processes establish hierarchical levels of knowing, providing the foundation upon which creative thinkers explore, learn, and evolve their capacities. These feedback loops act as metaprocesses that monitor and regulate lower-level interactions, ensuring that each iterative engagement contributes to a broader developmental trajectory.

Aesthetic evaluations play a crucial preparatory role by embedding knowledge construction within a structured yet dynamic anticipative framework. Functionally integrated into horizontal and vertical SDAL trails, these evaluations generate an Interactive-Aesthetic

Sense that actively guides creative exploration. Horizontal trails shape idea trajectories by highlighting paths that align with both contextual affordances and the learner's evolving goals, spanning affective, high, and higher-order emotional dimensions. The Aesthetic Sense operates dynamically, proposing ideation trajectories, evaluating affordances, and ensuring their alignment with adaptive exploration. Vertical SDAL trails, on the other hand, support meta-aesthetic evaluations – long-term assessments of the creative process itself. By comparing present ideation strategies to past explorations, learners refine their creative trajectory, identifying affordances for further development and adjusting their approach accordingly. These meta-trails provide essential feedback on factors such as uncertainty, novelty, and systemic coherence, reinforcing the adaptive and evolutionary nature of creative exploration.

This perspective positions aesthetic evaluation and aesthetic experience as evolving cognitive processes shaped by iterative feedback and anticipative recalibration. As SDAL trials progress, learners refine their interaction states, aligning them with their multilevel goal structures. When alignment reaches a critical threshold, learners often experience an “aha-insight moment,” signifying the construction of new knowledge and the system's ability to transform uncertainty into innovation. These moments illustrate how synchronic actions, guided by diachronic oversight, converge to form adaptive, creative trajectories.

The quality of this creative flow constitutes the aesthetic experience as a unified and meaningful ideation trajectory, shaped by the evolution of diachronic aspects of knowing. Higher-order SDAL regulations facilitate metacognitive awareness allowing learners to reflect on their constructive processes and integrate past insights into present explorations. Unlike conventional models that emphasize predefined principles, this framework enables learners to actively construct their own methodological approaches, continuously developing and refining their ideation process.

Through these developmental metaprocesses, learners construct higher-order meanings, such as the deep understanding of social, ethical, and other abstract concepts. They simultaneously gain an appreciation for their capacity to regulate the ideation flow assess creative methodologies, and refine their systemic approach to innovation. Diachronic reflections address essential questions, such as: “How effective am I at approaching my design challenges? How well

can I select values, develop my design methodology, or evaluate the quality of my results? And how can I improve in all these aspects?”.

By dynamically integrating these levels of processing, SDAL equips learners to construct frameworks that are contextually responsive and developmentally aligned. Through iterative exploration and anticipative reflection, creative thinkers navigate the complexities of art and design, achieving outcomes that are both innovative and systemic. This dynamic approach aligns with the principles of the I-C Model of Aesthetics, which rethinks aesthetic engagement within the framework of autonomous agency.

Development is central to I-C Model of Aesthetics, particularly in high-uncertainty contexts where existing knowledge is insufficient to meet creative goals. The Aesthetic and meta-Aesthetic Sense guide the progressive refinement of weak ideation trajectories, elevating the thinking process to higher levels of knowing where novel insights and strategies emerge. Aesthetic feedback evaluates potential affordances and inconsistencies, dynamically adjusting both short-term (synchronic) and long-term (diachronic) preferences in creative decision-making. Through iterative refinement, learners develop the ability to assess whether elements of the context or their ideation pathways afford further exploration or require recalibration, fostering innovation and adaptability throughout the creative process.

The I-C Model of Aesthetics diverges from traditional, domain-specific conceptions of the aesthetic mind. Rather than treating aesthetics as a set of static properties encoded in objects and passively recognized by specialized faculties, this model reconceptualizes aesthetics as an inherent and functional dimension of cognitive activity. It rejects the notion that aesthetic experience is a distinct or supplemental feature of creative exploration. Instead, the I-C Model of Aesthetics unifies the processes underlying traditionally artistic and everyday aesthetic experiences, challenging the conventional dichotomy that separates them. Whether a learner is generating concepts for an urban intervention or making art, the same cognitive mechanisms operate ensuring coherence across multiple levels of knowing.

For the I-C Model of Aesthetics, the aesthetic is not an isolated ontology or a specialized module within the mind, nor can it be reduced to discrete mental faculties such as emotions, perceptions, or representations. Instead, it functions as an integral aspect of the entire knowing ontology, directly contributing to the preparatory processes for creative interaction. Its role is inherently functional and dynamic,

actively guiding creative thinkers toward more effective and innovative goal achievements by navigating the uncertainty inherent in ideation⁵².

Unlike conventional models of aesthetic encodings, the aesthetic sense is inherently dynamic. Creative thinkers actively construct their own conceptual frameworks, translating opportunities into actionable ideas that align their goals while simultaneously refining the methodologies needed to implement them. Successful approaches can be generalized to inform broader creative endeavors, reinforcing a self-directed, adaptive, and innovation-driven learning process. Horizontal and vertical SDAL trails enable learners to iteratively evaluate and refine current frameworks, ensuring that their creative trajectory remains open-ended rather than constrained by externally imposed conventions. If a creative pathway is anticipated to fail to foster the learner's goals, SDAL enables real-time reassessment and adaptation ensuring alignment with their broader creative aspirations. This self-directed evaluation extends beyond immediate design choices to the process itself, prompting reflective questions such as: "Are my methods effective for exploring these ideas? How can I enhance my approach to achieve more innovative outcomes?" This iterative refinement fosters a deeper aesthetic experience, enabling the learner to dynamically evolve their strategy of the creative process.

By embedding aesthetic evaluation within the I-C Model of Aesthetics, this framework positions aesthetic sensitivity as a core driver of learning and innovation. Through SDAL, creative exploration is transformed into a dynamic, self-directed process of knowledge construction, where aesthetic evaluations serve as the primary mechanism for navigating uncertainty, guiding interaction, and fostering systemic coherence across levels of knowing.

University of the Aegean, Syros
ixen@aegean.gr

⁵² I. Xenakis, *Reducing Uncertainty in Sustainable Interpersonal Service Relationships: The Role of Aesthetics*, «Cognitive Processing» 19 (2018), pp. 215-229.

Experimenting Experience: John Dewey, Aesthetics and Education

by
DARIO CECCHI

ABSTRACT: Experience has one of the most significant places in the philosophy of John Dewey. He never gives a precise definition of experience; nonetheless, some branches of his reflection unfold a comprehensive idea concerning what an experience is. His aesthetics and his theory of education seem to be two of these branches, if not the most important ones. The paper aims at showing the strong intertwining of aesthetics and education in Dewey's work, and above all in the definition of the concept of human experience. Education is so elevated to the rank of anthropological feature inasmuch the work of art is for Dewey not just an object of leisure and luxury, but one of the fundamental experiences of human life.

KEYWORDS: Aesthetic Experience, Education, Exemplarity, Work of Art, Creativity

ABSTRACT: L'esperienza ha un ruolo significativo nella filosofia di John Dewey. Dewey non dà una definizione definitiva di esperienza; nondimeno, alcune parti della sua riflessione rivelano un'ampia comprensione di ciò che è l'esperienza. L'estetica e la teoria dell'educazione sembrano essere due di questi luoghi, forse tra i più importanti. L'articolo tenta di mostrare il forte intreccio di estetica ed educazione nell'opera di Dewey, soprattutto rispetto alla definizione del concetto di esperienza umana. L'educazione è così elevata al rango di tratto antropologico, nella misura in cui l'opera d'arte non è per Dewey solo un oggetto di piacere, ma costituisce una delle esperienze umane fondamentali.

KEYWORDS: esperienza estetica, educazione, esemplarità, opera d'arte, creatività

1. *Introduction*

This paper aims at showing the deep and wide relationship between art, aesthetic experience, and education in the philosophy of John Dewey. However, it does not focus precisely on the role of art in

Contribution submitted for double-blind peer review. Received: 23.12.2024; accepted: 03.04.2025.

© The Author 2025. Published by Syzetesis - Associazione filosofica. This is an Open Access article, distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits reproduction and non-commercial distribution, provided the original work is not altered or transformed in any way and is properly cited. For commercial use please contact associazione@syzetesis.it.

education, or in the meaning of art education. It rather highlights the philosophical implications of this relationship. Art and aesthetic experience imply an intense interaction with the environment, which is productive of many discoveries, and asks for a strange engagement. In the aesthetic experience, we are as much receptive as productive, in the sense of making sense of our agency in having experiences of, and interactions with reality. Experience makes of human life an endless process of learning. And the aesthetic experience emphasizes this trait. We can therefore consider Dewey's aesthetics as a modern revival of Friedrich Schiller's idea of an "aesthetic education" of humankind. Schiller believes aesthetic education to be the only genuine way to progress and civilization as far as only art is able to harmonize the sensible drives that trigger our experience with our need of giving them a form. This idea is largely consistent with Dewey's conception of the aesthetic experience as a process of "doing and undergoing", which is expected to result into the emergence of new meanings of life and reality. I will proceed as follows: in the first paragraph, I will reconsider Dewey's theory of education, for the sake of reframing it within a philosophical investigation on creativity and the need for meaning in experience. In the second paragraph, I will reconsider his conception of art, especially as an educational device, in order to show how far aesthetic experience can be regarded as an exemplary representative of the fact that human experience is a form of life-long self-education. In the third and last paragraph, I will proceed to develop the comparison of Dewey's aesthetic theory with Schiller's project of an aesthetic education.

2. Dewey's Theory of Education Reconsidered

John Dewey was, among other things, a philosopher, an intellectual and an educational scientist. My aim is to focus on his philosophical work, above all his contribution to the aesthetic studies. However, I believe that his philosophy, and in particular his aesthetic theory is so closely intertwined with his theory of education, that one could speak of a modern version of the *aesthetic education* proposed by Friedrich Schiller at the end of the 18th century¹. The issue of the possibility

¹ See F. Schiller, *On the Aesthetic Education of Man* [1795], trans. by K. Tribe, Penguin, London 2016. Another pragmatist appropriation of the aesthetic education has

of establishing a link between Dewey and Schiller will be developed later. I believe that collocating Dewey's idea of education within the paradigm of the aesthetic education helps us see the philosophical consequences of this theory of education. However, if we wish to appreciate the philosophical and aesthetic implications of Dewey's concept of education, we should avoid a possible misunderstanding concerning his educational theory. The name of John Dewey is often associated with the well-known formula of "learning by doing". Yet this formula should not be interpreted as demanding a form of practical or physical engagement. This formula refers to practices which should be promoted in, and enhanced by the educational process, such as cooperating with each other or sharing knowledge with the others. These good practices lead to the opinion that learners and teachers need to be genuinely committed to the operational situation in which they happen to be involved. The ultimate purpose of this process is to make learners able to face autonomously the challenges of life, in the way these challenges are presented by their own experience. It is a matter of anticipating what cannot be entirely prepared in advance: the capability of solving unexpected problems. We cannot prevent ourselves from being surprised by the contingencies of life: consequently, we can neither establish rules of action, nor acquire habits of perception, once forever. This means that our educational programs should promote the development of a certain degree of flexibility and resilience in our lives, since these skills help us change rules or acquire new habits according to the different situations².

The purpose of education is to make room for creativity³; however, it is not a decontextualized and absolute creativity. Rather, it is the capability of transforming the context, in order to let it be a more

been recently proposed by Richard Shusterman: see R. Shusterman, *Pragmatism between Aesthetic Experience and Aesthetic Education. A Response to David Granger*, «Studies in Philosophy and Education» 22 (2003), pp. 403-412.

² See J. Dewey, *Experience and Education* [1938], in *Later Works*, vol. 13, ed. by A. J. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1988, pp. 1-62. Dewey's theory of education is exposed in a large number of books, articles and essays: this topic engaged him during his whole lifetime. I refer to *Experience and Education*, not only because this book focuses on the phenomenology of the educational process, but also because it helps unveil the analogies between the educational process and the aesthetic experience.

³ On creativity, see also E. Garroni, *Creatività*, Quodlibet, Macerata 2010.

favorable condition for the flourishing of the individual⁴. This means that this need for making room for the capability of changing habits and following new rules is concerned with a number of practices exceeding our educations narrowly construed. Aesthetic education is a process that prolongates into our life-long cultural experiences, individual and collective. It thus becomes an ethical stance as well as an educational issue. It is a way of rehabilitating the ancient idea of *paideia*. However, this modern *paideia* is particularly engaged with the problem of dealing with contingency creatively. As far as we consider art as the exemplary reference of our aesthetic education, we look at it as an example of a creativity open to contingency, and engaged in making sense of it.

As I have just remarked, Dewey has never claimed that every form of education could or should be reduced to a practical activity, in the sense of a bodily activity. He believes that every educational practice should enhance the creativity, critical thinking and autonomous deliberation of the individual. Consequently, education fails if it transmits preformed cognitive patterns, designed for the sake of affirming pre-established ways of transforming reality, evaluating situations, and taking decisions. On the contrary, it is successful if it promotes the possibility of modifying the patterns transmitted by the educational process. For this reason, cooperation has a priority over the bodily and practical engagement of learners in this process. A cooperative atmosphere empowers the exchange of knowledge: the autonomy of the individual is so strengthened. This atmosphere can of course promote practical activities of teachers and learners. But this fact does not imply that every subject-matter of an educational program is reducible to a practical situation: the design of a cooperative background must consider the specificities of each educational program⁵.

Let us consider the case of the educational programs proposed today by several museums. As cultural institutions, museums collect, protect, and promote the study of objects which belong to our cultural heritage. And of course, they exhibit these objects. These objects are

⁴ For this idea of flourishing of life, see A. Ferrara, *Reflecting Authenticity. Rethinking the Project of Modernity*, Routledge, London 2002, with regard to the social context; see also S. Velotti, *La filosofia e le arti. Sentire, pensare, immaginare*, Laterza, Roma-Bari 2022, with regard to the artistic elaboration of this idea.

⁵ Gino Roncaglia states a similar concern as he analyzes the role, actual and possible, of the digital technologies in reshaping our idea of education: see G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Roma-Bari 2020.

often works of art or archaeological relics. This is at least a common situation for museums dealing with human artifacts, which constitute a substantial part of our cultural heritage. The enhancement of education through the knowledge of this heritage was a purpose of many, if not all museums since their very foundation⁶. Education in museums can take different paths: it may focus on the history of the artifacts exhibited, as well as on their aesthetics. Adapting the aesthetic sense of artists and connoisseurs to the models of classical art was certainly one of the purposes of the earliest museums. However, a modern idea of aesthetic education does not necessarily require a classical conception of art, which would be established by some kind of aesthetic canon. The art of the past has often had a primary social function: it was the device of religious rituals, and the attractive pole of festivals which gathered the members of a community; it also provided the symbolic and mythological background shared by them⁷. However, the revival of this idea of art is not at stake in Dewey's aesthetic theory. He is more concerned with the role of art in education today.

If we consider this issue from a practical point of view, he aims at reforming museums, giving them a new function. Museums could be for instance a source of models for creatives and designers who work in the industrial sector: such an inspiration would probably grant a higher aesthetic quality to industrial productions⁸. But this is still a narrow idea of aesthetic education, although it already highlights consequences exceeding the scope of the individual education and concerning a larger cultural experience. However, this idea unwar-

⁶ It is important to distinguish between museums and galleries. At least since the age of Renaissance, monarchs, popes, princes, cardinals, the high clergy and nobility had often artistic and archaeological collections. But these collections were neither regularly open to the public, nor meant to promote the general education. They were first of all showing the collector's prestige, as it is still for the modern upper classes: see J. Dewey, *Experience and Nature* [1925], in *Later Works*, vol. 1, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1981, p. 279 and ff. This association of art with social prestige was also supported by the aesthetic prejudice that a work of "fine" art should lack any usefulness for experience: see *ivi*, p. 271. Chapter IX of *Experience and Nature* is especially devoted to art and aesthetics. Its title is *Experience, Nature and Art*; it was also republished as a single essay in an edited form in 1926 on the *Journal of the Barnes Foundation*.

⁷ See J. Dewey, *Art as Experience* [1934], Perigee, New York 2005, pp. 30-31.

⁸ See J. Dewey, *The Educational Function of a Museum of Decorative Arts* [1937], in *Later Works*, vol. 11, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 2008, pp. 520-525.

rantedly assumes that something undoubtedly considered beautiful, such as the art of the past, is or could be the unilateral source of creativity for our new creations, including industrial products. Dewey's real concern is to understand how the work of art, either past or present, is able to enable the discovery of new aesthetic, and not only aesthetic, values. This would mean having an authentic experience. Aesthetic education transposes accordingly the need for creativity in daily problem-solving activities onto the idea of making sense of contingency as the moment for displaying one's creative attitudes. The educational purpose of art can be intended in the following sense: the work of art challenges us to be able to extend the horizon of issues with which we are able to deal, instead of limiting ourselves to the task of finding the best solutions for actual problems.

3. *Education as an Art*

3.1 *Knowledge and Problem-Solving*

In the previous paragraph emerged the need for a philosophically grounded idea of aesthetic education. An aesthetic education is not just an education to the historical importance of the works of art of the past; nor is it an occasion for entertainment. It is rather an invitation to discover what we are able to think and do having been charmed by the beauty and the creative power of the work of art. Dewey suggests that the first step of an aesthetic experience is when we "surrender" to it. In *Art as experience*, he writes that the «esthetic or undergoing phase of experience is receptive. It involves surrender. But adequate yielding of the self is possibly only through a controlled activity that may well be intense»⁹. The act of surrendering does not make us passive in front of the experience we have. It is the preliminary stage being necessary for the sake of feeling a complete interpenetration with the object experienced. From this point of view, the process is more important than the object itself. The aesthetic education does not aim at filling our heads with a due number of aesthetic experiences, above all of works of art universally recognized as masterpieces. A genuine aesthetic experience aims at being the way to other experiences, both aesthetic and ordinary. This idea brings us

⁹ J. Dewey, *Art as Experience*, cit., p. 55.

back to a possible comparison of Dewey's aesthetics with Schiller's project of aesthetic education.

Analyzing Schiller's *Aesthetic Education*, Martin Heidegger rightly says that aesthetic education is not an education *to* but *through* art¹⁰. In *Art as Experience*, Dewey mentions Schiller only twice¹¹; and the most remarkable of the two mentions appears in a footnote. Nonetheless, Dewey does not only give a positive evaluation of Schiller's aesthetics, but he also finds a continuity between Schiller's aesthetic theory and his own. Dewey writes, in fact, that «art is the fusion in one existence of the pressure upon the self of the necessary conditions and the spontaneity and novelty of individuality». And he immediately adds in a footnote:

The most explicit philosophic statement of what is implied in the play theory [that is, life understood as the expression of the individual's spontaneous and dynamic activity] is that of Schiller in his *Letters of the Esthetic Education of Man*. Kant had limited freedom to moral action controlled by the rational (supra-empirical) conception of Duty. Schiller put forward the idea that play and art occupy an intermediate transitional place between the realms of necessary phenomena and transcendent freedom, educating man to recognition and to assumption of the responsibilities of the latter. His view represents a valiant attempt on the part of an artist to escape the rigid dualism of the Kantian philosophy, while remaining within his frame¹².

Furthermore, even if Dewey never mentions Schiller in his essays on art and education, yet these thinkers seem to share the same stance: they believe that the intensified playful experience empowered by a work of art must be taken as the model of the possibilities of flourishing of the individual life. Art does not matter just as a subject-matter available to educational programs. The education to art is only a part of the agenda of an aesthetic education.

Assuming the project of an education through art brings us to the core of the question. We should not forget that for Dewey the purpose of education is not the bare transmission of cognitions, but a way of

¹⁰ See M. Heidegger, *Übungen für Anfänger. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen: Wintersemester 1936/37*, ed. by U. von Bülow, Deutsche Schillergesellschaft, Marbach am Neckar 2005.

¹¹ J. Dewey, *Art as Experience*, cit., pp. 199 and 293.

¹² Ivi, p. 293.

making knowledge effectively operating. The efficacy of the educational process proceeds together with the growing of the learner's capability of solving problems autonomously. Being entangled with the flourishing of life and the development of autonomy, the validity of an aesthetic education should be especially evaluated for the way it promotes the freedom of imagination and grants the authenticity of the experience. For Dewey, the capability of solving problems in real life is also a task of imagination, its freedom being therefore an issue of the layman as well as of the artist and the poet. Imagination is primarily the imagination of the possible and the virtual, rather than the imagination of the unreal and the fictional. The capability of finding solutions to contingent problems, without the imposing influence of any external authority, is indeed intertwined with our creative agency, as we have seen above. On the other hand, the cooperative atmosphere, through which only a teacher is able to enhance the learner's autonomy, recalls the atmosphere of an artistic workshop, where master and apprentice cooperate together to the creation of a work of art while the former teaches the art to the latter¹³. The imagination at work in the educational process is therefore an imagination of new possibilities with the others: the sense of the fictional imagination displayed by the work of art is, though virtually, the enhancement of new forms of cooperative creativity. In the workshop, the master never stops learning while teaching to the apprentice¹⁴.

In accordance with Dewey's theory of education, knowledge is a source of creative solutions to the problems of life. Firstly, education addresses the faculty of *discrimination*. By this word, Dewey designates a crucial aspect of judging, that is, the capability of selecting the traits and features which help evaluate a situation or grasp the features of an object. For this reason, it requires the exchange and interpretation of knowledge. There are striking similarities between Dewey's idea of discrimination and Kant's definition of the faculty of judgment. Kant defines judging as the faculty of subsuming the

¹³ See J. Dewey, *Individuality and Experience* [1926], in *Later Works*, vol. 2, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1986, pp. 1-6.

¹⁴ We could understand the art master as a type of "ignorant schoolmaster", in the formulation of Jacques Rancière. See J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. by K. Ross, Stanford University Press, Redwood 1991. Generally speaking, Dewey's theory of education entails a revival of the Socratic maieutics.

particular under the universal. If the universal rule under which we subsume the particular case is given in advance, then the judgment is “determining”. In this case the faculty of judgment claims no transcendental foundation, for it depends on universals, such as the concepts and ideas produced by other faculties of the mind. However, when one has to find the universal rule under which the particular case must be subsumed, then the judgment is “reflecting”: that is, it entails the reflection upon its very ground¹⁵.

Discrimination can be regarded as a skill of the reflecting faculty of judgment, as far as judging implies here to be sensitive to the different aspects of the case considered while searching for the proper criteria of judgment. It is an ability at the same time bodily – a certain refinement of the sensibility – and intellectual – a certain perspicuity in the analysis of the object. More importantly, it is a skill which can be developed through its education. Furthermore, the educational process is one of the stages where we can prove our discriminating skills as far as we are involved in a cooperative situation of teaching and learning – and learning by teaching. Dewey’s idea of cooperation in education, exemplarily mirrored by the artistic workshop, could therefore have another connection with the aesthetic sphere: they transfer the issue of the universal communicability of one’s taste from the transcendental plan of the foundation of the faculty of judgment to the pragmatic plan of sharing creative standards between master and apprentice¹⁶.

We can consequently believe that the transmission of knowledge through educational practices could even be a distinctive trait of the human evolution, as argued by Kim Sterelny¹⁷. If education characterizes the human nature in its very evolutionary foundations, then we could assume that the human condition is also characterized by the endless search for learning new cognitions and skills, in a perspective

¹⁵ See I. Kant, *Critique of the Power of Judgment* [1790], ed. by P. Guyer, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 66-68 (§ IV). For a more extended comparison of Dewey’s pragmatist aesthetics and Kant’s critical aesthetics, see D. Cecchi, *Il continuo e il discreto. Estetica e filosofia dell’esperienza in John Dewey*, Franco Angeli, Milano 2014.

¹⁶ See D. Cecchi, *Modelli e norme. L’esemplarità estetica riletta in chiave pragmatista*, in M. Striano-S. Olivero-S. Santarelli (eds.), *Nuovi usi di vecchi concetti. Il metodo pragmatista oggi*, Mimesis, Milano 2016, pp. 180-192.

¹⁷ See K. Sterelny, *The Evolved Apprentice. How Evolution Made Humans Unique*, MIT Press, Cambridge, MA 2011.

of continuous education and self-education. Human beings, unlike other animals, are educational beings even when their life training has been fulfilled, and the relationship of master and apprentice cannot be concretely replicated. At that moment, we probably assume our social context as an extension of the educational process by which we learn how to live. Culturally speaking, we understand society as a space made of actors who are, mutually and interchangeably, teachers and learners dealing with the information necessary to the society's survival as if it were the object of a collective enterprise of education. We could even suggest that culture, in Dewey's view, describes the ensemble of practices, habits, skills and cognitions available to a certain society, in order to organize their individual and collective life. Consistently with what I have said so far, the idea that culture and education overlap with each other, not only individually but collectively, can be traced back to the Greek idea of *paideia*, and has a modern anticipation in Schiller's project of an aesthetic education meant both as an ethical and a political goal of the humankind.

3.2 *Experience and Culture*

On the one hand, at the crosspoint among his theory of education, his aesthetics and his social theory, Dewey reformulates the motives lying behind the categories of *paideia* and aesthetic education. On the other hand, he tries to intercept some of the cultural trends of his time. Interestingly enough, between the late 1940s and the early 1950s Dewey worked at two unaccomplished drafts of a new Introduction he was asked to write for one of his most celebrated books: *Experience and Nature*¹⁸. The starting point of the two drafts is the same: Dewey notes that the recent scientific advancements and the development of philosophical movements close to the scientific atmosphere reduce the concept of experience to that of scientific experiment. Clearly, as I will clarify later on, this is not the main sense he gave to this concept as he put it at the center of his philosophical work. But, almost astonishingly, in the second one of the two aforementioned drafts, Dewey states his unease with the semantic transformation of "experience", to the extent of saying that, if he were to write *Experience and Nature*

¹⁸ J. Dewey, *Appendixes. Experience and Nature: A Re-Introduction*, ed. by J. Rather, in *Later Works*, vol. I, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1981, pp. 330-364.

at that moment, he would have replaced the word “experience” with “culture”¹⁹. And the idea of culture defended in those pages is not at all a humanistic and idealistic one: Dewey refers to Bronislaw Malinowski’s article on Cultural Anthropology published on the *British Encyclopedia*. The techniques and technologies developed by the different human groups are as much relevant to this idea of culture as the aesthetic and moral values, or the religious beliefs, of those groups. We could even argue that a culture is the extended educational context by which individuals grant their own survival, and foster their capabilities, by means of the cooperation with the others.

The other aspect is the social and political employability of the idea of extended educational context. Axel Honneth has righteously remarked that Dewey, above all in *The Public and Its Limits*, thinks of the public sphere as a “cognitive medium” in which knowledge circulates, contributing to the general welfare, through the exchange of information among the individuals²⁰. For Honneth, Dewey’s paradigm of public sphere is a good alternative to the “agonistic” paradigms elaborated by political theorists such as Hannah Arendt and his own teacher Jürgen Habermas. It is also important to note that Dewey underlines the importance of media for the enhancement of this idea of public sphere. His starting point is in fact the twilight of the traditional society, made of small communities in which the direct participation of the individual to the collective debate is still a concrete opportunity, compared? to a mass society in which individuals conduct anonymous lives in metropolises deprived of any immediate public dimension. Media can play a social role if they are able to provide the knowledge which can re-empower the deliberative agency of the individuals. But, according to Dewey, this is possible only if media avoid a spectacular life, by which only the sensibility of the mass can be thrilled, without educating their judgment. And to do that, modern media should learn the lesson of the great art of the past²¹. In other words, to consider the educational import of modern media, we must assume an aesthetic standard: we must consider their

¹⁹ See *ivi*, pp. 361-364.

²⁰ See J. Dewey, *The Public and Its Problems* [1927], in *Later Works*, vol. 2, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1986, pp. 235-372; for the definition of the public sphere in Dewey as a cognitive medium, see A. Honneth, *Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today*, «Political Theory» 26/6 (1998), pp. 763-783.

²¹ See J. Dewey, *The Public and Its Limits*, *cit.*, pp. 349-351.

models, and the way they are able to provide us with exemplary portraits and narratives of modern life²².

3.3 Exemplarity

An idea of exemplarity can be traced, in John Dewey's works, precisely in the mutual relationship between the master and the apprentice in the educational context of art. My claim is that this is a pragmatic reformulation of the Kantian conception of the exemplarity of the work of art²³. Kant thinks that the work of art, more exactly the work of art "of genius", is exemplary inasmuch it is able to foster the free «imitation» (*Nachfolge*) of other artists, which is different from a pedantic «copying» (*Nachahmung*) of the model²⁴. The work of art of genius may run the risk of falling into an «original nonsense» (*ursprünglicher Unsinn*)²⁵: that is, it may fail to communicate to the public. But it may also discover new creative solutions; at any rate, it «occasions much thinking», that is, it unfolds a larger horizon of thoughts and experiences²⁶. The work of art of genius is therefore exemplary for the judgment of the public, as well as it is a source of inspiration for the artists. Dewey reverses Kant's point of view, but remains in a substantial continuity with the latter. The originality of the masterpieces can be recognized in the way these works feed the works of apprentices and followers. We can extend this idea, and think of the art world, from the point of view of the artists, as a

²² The political meaning of the aesthetic exemplarity has been analyzed, in a Kantian perspective, in the seminal work of Hannah Arendt: see H. Arendt, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, ed. by R. Beiner, Chicago University Press, Chicago 1982. Alessandro Ferrara has originally reformulated Arendt's stance in A. Ferrara, *The Force of the Example. Explorations in the Paradigm of Judgment*, Columbia University Press, New York 2008. I think that accounts of political exemplarity are consistent with an agonistic idea of society, in which the exemplary action can be understood as a breaking point in the life of a society. Its positive effects might be the enlargement of the cultural horizons entailed by that society, or the redirection of its vital interest. As we shall see, Dewey rather highlights the cooperative elements of the concept of exemplarity.

²³ See D. Cecchi, *Modelli e norme*, cit.

²⁴ I. Kant, *Critique of the Power of Judgment*, cit., p. 188 [§ 47]; see also H. R. Jauss, *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*, Konstanzer Universitätsverlag, Konstanz 1972, p. 4.

²⁵ I. Kant, *op. cit.*, p. 186 [§ 46].

²⁶ Ivi, p. 192 [§ 49].

virtual space of dialogue among different creators. Several artists of the baroque age are called “caravaggeschi” because they were directly inspired by the works of Caravaggio. They are not just pedantic imitators: the list of Caravaggio’s apprentices and followers comprehends the names of Artemisia and Orazio Gentileschi. Furthermore, the technique of *chiaroscuro* used by Caravaggio in his paintings was used also by other artists contemporary to him. The beholder is so led to compare his paintings with those of Gherardo delle Notti or Giovanni Lanfranco.

The relationship between masters and apprentices, followers or contemporaries is not limited to the history of art. It entails also the way contemporary artists are inspired by the works of artists of past ages. With the series of the popes “caged”, Francis Bacon establishes a virtual but intense dialogue with Velasquez’s portrait of Innocent X Pamphilj; and this is only one of the most evident cases of dialogues established between artists of different ages. The artistic exemplarity cannot be therefore dissociated from the educational import of the work of art as far as the creative work grows thanks to its sources of imitation. Kant especially refers the exemplarity of a work of art to the search of a universal standard of taste. It refers to judgment. And as far as the aesthetic judgments are not objective, they depend on the subjective feeling of pleasure engendered by beauty, and on the communicability of this feeling. The universality of taste does not descend then from a canon of rules, but, as he claims, on the occasion of the single experience, from the possibility of a universal agreement on the beauty of a certain object. The general validity of an aesthetic judgment can be claimed only at these conditions: the case judged does not refer to a logical principle of judgement, applicable to other cases, but displays only an exemplary exhibition of beauty²⁷.

We can say that Dewey’s operative account of the artistic exemplarity transfers Kant’s remarks into the concrete plan of the artists at work, who judges the works of other artists for the sake of enhancing their own style. Dewey highlights two more aspects. Firstly, the work of the apprentices guided by the master has also a backward effect as far as it may help masters reconsider their own work. Masters learn by teaching as far as the process of learning brings to a creative activity which is relevant to the master’s self-education. Secondly, the educational import of the artistic exemplarity is circular, and entails

²⁷ Ivi, pp. 122-124 [§§ 21-22].

also the act of judging the works of art without any concrete creative engagement with them. The works of apprentices, followers and of all sorts of imitators affect our perception and evaluation of the master's work as far as the former's works display the unexplored meanings of the works of the masters. Beholders contemplate the works of art in an implicit operational perspective. When this operative and educational point of view passes from the artistic workshop to an enlarged social and cultural context, it does not change its nature, but rather works at shaping the collective view according to its own criteria.

4. *The Aesthetic Experience as an Educational Process*

According to what said above, the aesthetic experience has an intimate connection with educational practices: it may even be taken as a sort of prototype of most of our educational practices. As a consequence, we must reconsider the structure and the effects of aesthetic experience according to the claim of its educational nature; the aesthetic theory of Dewey can help us develop this issue. Dewey left two general accounts of the aesthetic experience: the first one is contained in *Experience, Nature and Art*, which inaugurates his engagement in the aesthetic theory; the second one is the object of his definitive treatise in aesthetics, that is, *Art as Experience*²⁸. The former text was published in 1925 as a chapter of *Experience and Nature*, the second edition of which dates 1929; *Experience, Nature and Art* remains unaltered in the two editions, but it has been the object of an autonomous publication in an edited version. In 1931, Dewey gave the William James Lectures at Harvard and chose aesthetics as the subject-matter of those Lectures; in 1934, he published *Art as Experience*, rearranging the materials presented for the William James Lectures.

The reflection on art and the aesthetic occupies, not exclusively but intensively, almost ten years of Dewey's lifetime. Aesthetics is not just one of the principal subjects he tackled: his engagement with aesthetics is one of the fundamental moments, if not the most important one, in which he deals with understanding the nature of experience, a key-concept of his philosophy. The nature of experience is also relevant to the building of his theory of education as far

²⁸ For an overview on the different interpretations of Dewey's aesthetics, see L. Russo (ed.), *Esperienza estetica: a partire da John Dewey*, Aesthetica, Palermo 2007.

as education is an experience, the purpose of which is the empowerment to the independent undertaking of new experiences. As we have seen above, the expansion of the individual's horizon of actual and possible experiences is regulated according to an artistic paradigm: the learner is like an apprentice who has progressively learnt new techniques, so developing an autonomous faculty of judging and an original creative agency.

4.1 *Affectivity and Consummation*

Between 1925 and 1934, Dewey publishes some shorter and more circumscribed essays on aesthetics: some of them are written for some special occasions; other ones specifically deal with the issue of the educational agency of art. Philosophically speaking, the most important one of these essays is *Affective Thought*²⁹. Here, Dewey develops a psychological and philosophical theory of the artist's emotional involvement in the creative process; this theory foreshadows the remarks he makes in *Art as Experience* on the intellectual consequences of having an aesthetic experience. Indeed, creating a work of art means indeed to sensibly embody an idea: it is a conjunction of affectivity and thought, which dynamically overcomes their dualism in an aesthetic synthesis. This way of considering the creative work recalls Schiller's theory of art as a play which unifies the formal and the material sides of life, thus educating the humankind to cultivate an authentic idea of humanity: a human being, writes Schiller, «is only a complete man [sic] when he plays»³⁰.

Dewey is interested in reconstructing the phenomenology of the artist's mind being engaged in the creation of a work of art. To create a work of art does not just mean that some abstract "statements" find a concrete vehicle to be communicated. It rather means that the artist shows the effects of a joint of intelligence and sensibility. Affectivity, conceived in relation to the artistic work, is the feeling of the joint action of thought and senses, both committed to the discovery of new aspects of reality and life. In the ordinary experience, emotions are signals of the engagement with a new kind of interaction with the surrounding world: the work of art does not mirror these situations

²⁹ J. Dewey, *Affective Thought* [1926], in *Later Works*, vol. 2, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois Press, Carbondale and Edwardsville 1986, pp. 104-110.

³⁰ F. Schiller, *op. cit.*, p. 57.

per se, but rather imagines the possibility of an interaction by which we are able to reorganize the general scope of our experience³¹. The emphasis is put on the reflective elements of the experience, rather than its material contents³².

The last statement brings us back to the issue of the two accounts of the aesthetic experience, respectively presented in *Experience, Nature and Art* and in *Art as Experience*. They are not two radically opposed versions of the same topic: Dewey does not change his mind on the pivotal points of his account of the aesthetic experience. However, he emphasizes different aspects. As we shall see, the definition of art is the only, but significant, issue on which he partially changes his point of view. As far as a phenomenology of the aesthetic experience is concerned, the main difference concerns the terminology used to describe it. In both cases, Dewey calls the ending point and culmination of this experience «consummation»: it is at the same time the fulfillment of the experiential process, and the emergence of its meaning. Being not an abstract formula, the meaning of the aesthetic experience emerges through the interaction with the world, and depends on the acceptance of the dialectic of «doing and undergoing»³³ which characterizes the flow of this experience. Individuals need to «surrender»³⁴ to this flow, in order to expand the horizon of their practical agency.

A theoretical and terminological shift can be highlighted in the way Dewey describes the process bringing to the consummation of the aesthetic experience. In *Experience, Nature and Art*, he thinks of a dialectic of the “instrumental” and “consummatory” elements at work in the aesthetic experience³⁵; with the word «instrumental», he especially designates all the “utilities” of the individual’s practical engagement. In an ordinary experience, the consummatory elements are subordinated to the instrumental ones: the meaning of the object, and the pleasure it gives to us, correspond to its usability. This relationship is reversed in the aesthetic experience: the instrumental features of the object are exploited for the sake of enjoying an experi-

³¹ For another account of the aesthetic meaning of interaction, see P. Montani, *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

³² See also P. D’Angelo, *Estetica*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 79.

³³ J. Dewey, *Art as Experience*, cit., p. 45 and ff.

³⁴ See J. Dewey, *Affective Thought*, cit.

³⁵ J. Dewey, *Experience and Nature*, cit., p. 271 and ff.

ence of free discovery of the world, using the object as a display and a mediator. We might be experts of painting techniques, or have a wide botanical knowledge, but these “instrumentalities” can be claimed only for the sake of appreciating more intensively and deeply the beauty of a work of art or of a rose.

Before comparing this account of the aesthetic experience with the one presented in *Art as Experience*, it might be useful to consider the definition of art related to it. Dewey argues that a work of art is a «device in experimentation carried on for the sake of education. It exists for the sake of a specialized use, use being a new training of modes of perception»³⁶. Art is therefore comparable to microscopes or microphones. Education means here that the work of art trains our perception, and so educates our sensibility. This definition of art could be integrated with the idea of estrangement made popular in the same years by the critical and poetical theories of Brecht and Shklovsky. According to Dewey, the work of art aims at reconfiguring our perceptual patterns; this reconfiguration is also bound to the suspension of the already established habits of perceptual interaction with the world. The perception of reality is therefore refreshed as if we were able to: perceive things for the first time (Shklovsky); consider the contexts and conditions of human life in unexpected and revelatory ways (Brecht); empowering the establishment of new habits in action and perception (Dewey). The work of art has in that sense an educational effect, even beyond or despite the artist's will.

4.2 Art and Expression

Let us now consider the account of the aesthetic experience presented in *Art as Experience*, and the definition of art to which it leads. Instead of speaking of the joint functioning of instrumental and consummatory elements, Dewey now considers how far the consummation of the aesthetic experience corresponds to an effective and successful integration of the individual's life energies, toward a more intensive interaction with the world. Life is fragmentary and made of routines: having a unified and original experience, we give a new meaning to the objects we deal with. As a consequence, we feel an enhancement of our vitality: this is, in Dewey's words, the aesthetic «in the raw»³⁷,

³⁶ Ivi, p. 293.

³⁷ J. Dewey, *Art as Experience*, cit., p. 3.

that is, the aesthetic belonging to all ordinary experiences, at least virtually. The aesthetic experience presents this tendency toward the search for meaning in an exemplary way. This aspect accounts also for its educational import: a work of art shows the way life could flourish according to a better integration of our life energies. There is however a further development of this idea.

As far as the aesthetic experience is, among other things, a form of spontaneous expressivity, Dewey has to sketch a theory of expression in *Art as Experience*. This theory is presented in chapters 4 and 5, entitled *The Act of Expression* and *The Expressive Object*³⁸. In the first chapter, Dewey highlights how far the human expressivity is not reducible to the “impulse” of fulfilling elementary life needs, but entails also the “impulsion” to manifest one’s own life to the rest of the world while being affected by their interaction. But even more important is the fact that human beings, and only them, distinguish between the act of expressing themselves and the object, i.e. the medium, of their expressivity. We could also say that human expressive agency is the only one which is not limited to the bodily expressivity, but entails also the discovery and use of other expressive media³⁹. The enhancement of the human expressivity is not the only consequence of this distinction. We must also consider that the human expressivity is free as far as it can arbitrarily choose its media. This idea of expressive freedom makes room to a reflection upon the sense of our interaction with the world, and then to the possibility of imagining new forms of interaction. Interestingly enough, Dewey draws a distinction between “expressing” an emotion and “stating” a matter of fact⁴⁰. Being an expressive object, the work of art is therefore available to an infinite number of interpretations. By the way, Dewey has already claimed in *Experience and Nature* that the work of art is «indefinitely instru-

³⁸ Ivi, pp. 60-109.

³⁹ In my opinion, this aspect of Dewey’s aesthetics contrasts with the idea of a “somaesthetics”, at least in its strongest formulation, which makes the body the real target of the aesthetic experience. For the idea of somaesthetics, and its implications with John Dewey’s philosophy, see R. Shusterman, *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*, Rowman & Littlefield, Lanham 2000. For a general account on the pragmatist approach to aesthetics, see R. Dreon, *Introduction to Pragmatist Legacies in Aesthetics*, «European Journal of Pragmatism and American Philosophy» 13/1 (2021), pp. 11-15.

⁴⁰ J. Dewey, *Art as Experience*, cit., pp. 86-88.

mental to new satisfying events»⁴¹. This aspect could be considered as an exhibition of the human power of designing different forms of interaction with the world.

The difference between the two definitions of art in John Dewey's aesthetic theory is relevant to the understanding of the intertwining between education and art. According to the first definition – the work of art as an educational device of perception – we should consider it as a tool immediately available to specific practices. A work of art would be, in fact, a medium by which sensibility can be affected. According to the second definition – the work of art as a semantically variable expressive object – a work of art is still an educational tool, but not in an immediate sense: for it makes us reconsider the sense of our interaction with the world more in a reflective than in a practical way. A work of art is only in the first case a tool in the narrow sense of the word, whilst, in the second case, it is a “strange tool”. According to Alva Noë, tools are necessary to the organization of the human life. Works of art are tools of second order, or “strange tools”, because they do not reorganize any aspect of our lives; however, they put on display some of the organizational and technical traits of our lives⁴².

My idea is that, as far as the educational meaning of art is concerned, we can consider a work of art as a proper tool if it immediately affects our minds and bodies. We must on the contrary consider it as a “strange” tool if it is available to different interpretations. One could of course argue that the former case is not really a work of art, but another form of media communication enriched by a high aesthetic import. At any rate, in both cases we deal with an educational object, the purpose of which is the enhancement, either immediate or mediated, of our interaction with the world. In the first case, we undertake a new kind of interaction. In the second case, the work of art reshapes our image of reality, for the sake of making to new possible interactions with the world. We could say that, in the first case, we deal with an idea of education close to the sense of the German word *Bildung*, that is, a sort of training, whilst, in the second case, we are dealing with a form of *Erziehung* in Schiller's acceptance of the word, that is, the cultivation of a certain idea of humanity.

⁴¹ J. Dewey, *Experience and Nature*, cit., p. 274.

⁴² See A. Noë, *Strange Tools. Art and Human Nature*, Hill & Wang, New York 2015.

4.3 Dewey, Kant, and Pragmatism

A comparison of Dewey's aesthetics with Schiller's aesthetic education could be made difficult by the overt Kantian affiliation stated by the latter at the very beginning of his letters *On the Aesthetic Education of Man*⁴³. It is true that Dewey was not very sympathetic with Kant's philosophy and aesthetics. However, I believe we must understand the sense of Dewey's condemnation of Kant's philosophy, also to have a better understanding of the scope and objective of his own philosophical reflection. In *The Need for a Recovery of Philosophy*, a short essay published in 1917, and included in the volume *Creative Intelligence*, Dewey states that in «the orthodox view, experience is regarded as a knowledge-affair»⁴⁴. The "orthodox view" refers to Kant, but it also refers to empiricism, in particular to Hume, before him. The idea of experience that emerges in the works of those narrow empiricists is «(at least primarily) a physical thing, infected throughout by 'subjectivity'»⁴⁵. This way of understanding experience leads to "sensationalism" and "particularism". In other words, experience is identified with the sense data captured by the sense organs as if the "subject" were a merely passive spectator of reality. This is sensationalism. The single experience is accordingly thought to be a single event, isolated from other experiences and the overall movement of the individual's life. This is particularism. Interestingly enough, Dewey seems to attribute to Kant a (failed) attempt of avoiding these two fallacies of empiricism: «In the sensationalism which sprang from Hume (and which was left unquestioned by Kant as far as any strictly empirical element was concerned) the implicit particularism was made explicit»⁴⁶. More precisely, it seems that Kant rejected sensationalism, i.e. the reduction of experience to sensibility alone, but was unable to avoid particularism, the idea that experiences are singular events and are especially bound to cognition, without considering other aspects of our life of the mind, such as affectivity. Consequently, Kant has to idealize the continuity of expe-

⁴³ See F. Schiller, *op. cit.*, p. 3.

⁴⁴ J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, in *Middle Works*, vol. 10, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 2008, p. 3.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ivi*, p. 8.

rience and think of the single experiences as pieces of an «experience überhaupt» conceived for the sake of a disembodied subject who knows reality as a spectator, but has no interaction with it. It follows that «Kantianism, then, naturally invoked universal bonds to restore objectivity. But, in doing so, it accepted the particularism of experience and proceeded to supplement it from non-empirical sources»⁴⁷. Pragmatism moves of course against this solution. However, it should be noted that, in doing so, it agrees with Kant at least on the criticism of empiricist sensationalism. Pragmatism could be then understood as an advanced form of critical philosophy, which reaffirms the claim for a genuine understanding of human experience, trying to deprive its earlier version (Kantianism) of its idealistic stances. Dewey writes in a similar vein:

When professed idealism turns out to be a narrow pragmatism – narrow because taking for granted the finality of ends determined by historic conditions – the time has arrived for a pragmatism which shall be empirically idealistic, proclaiming the essential connexion of intelligence with unachieved future – with possibilities involving a transfiguration⁴⁸.

What is the philosophical issue at stake in this criticism of idealism? It is exactly the belief that the mental representation of objects can supply an ultimate and totally trustworthy experience of reality. On the contrary, Dewey believes that the «point that occurs to mind most readily is that philosophy will have to surrender all pretension to be peculiarly concerned with ultimate reality, or with reality as a complete (i.e., completed) whole: with the real object»⁴⁹. However, Kant also believes it is impossible to grasp the ultimate sense of reality by empirical means. Consequently, he introduces the distinction between phenomenon and noumenon. Consequently, Dewey could not criticize Kant for an alleged attempt of reducing reality to its mental representation. The former could only criticize the latter for having explained the open and emendable character of experience by claiming for the possibility of thinking, but not knowing, reality as a whole in our minds. In short, we should leave also the concept of noumenon, in order to have a fully genuine account of the way

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ivi*, p. 13.

⁴⁹ *Ivi*, pp. 24-25.

we have experiences. However, this is what Charles S. Peirce aims at doing, claiming that his project keeps the critical stance of Kantian philosophy, depriving it from its idealistic aspects⁵⁰.

Not only does Dewey move in perfect continuity with this project, but he also adds an element to it, having especially in mind the dynamic of our experiences. He believes in fact, in a perfectly Darwinian mood, that «as life requires the fitness of the environment to the organic functions, adjustment to the environment means not the passive acceptance of the latter, but acting so that the environment changes take a certain turn»⁵¹. Consequently, experience is «primarily a process of undergoing: a process of standing something; of suffering and passion, of affection, in the literal sense of these words»⁵². The idealistic concept of an experience “in general” must be replaced by the pragmatist account of experience as an interaction with the environment, by which only the needs of life can be fulfilled. The continuity of experience is actually the continuity of life. We have experiences as far as we must feed this continuity through our own action and engagement. Having experiences highlights the dynamical character of our interactions with the environment, which need to be configured and organized: experience, «in other words, is a matter of simultaneous doings and undergoings. Our undergoings are experiments in varying the course of events; our active tryings are trials and tests of ourselves»⁵³. Our life interactions have a creative import, which aesthetic experiences put on display. In *Art as Experience*, Dewey writes in fact: «In short, art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience»⁵⁴. According to Dewey, life interactions take a sort of «rhythm»⁵⁵ through the aesthetic experience.

4.4 Dewey and Schiller

In the *Aesthetic Education*, Schiller does not consider the organization

⁵⁰ See D. Cecchi, *Il continuo e il discreto*, cit., ch. 1.

⁵¹ J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, cit., p. 4.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Ivi, p. 5.

⁵⁴ J. Dewey, *Art as Experience*, cit., p. 50.

⁵⁵ Ivi, p. 25.

of life as a “rhythm” that becomes clear through an aesthetic display; he rather speaks of a “play”. In a famous passage, he states that «man should *only play* with beauty, and he should play *only with beauty*. And so at long last, to state it clearly and completely: man plays only when he is a man in the full sense of the word, and he is only a complete man when he plays»⁵⁶. Schiller is not just arguing that we are free from the burden of everyday life in the aesthetic experience: otherwise, the following statement that man is «only a complete man when he plays», and also when he creates or has aesthetic experiences, would sound senseless as far as we have previously understood the playfulness of aesthetic experience in the acceptance of a moment of leisure. On the contrary, Schiller believes the aesthetic to be a fundamental phase of reorganization of life energies. As we have seen above, Dewey recognizes this peculiar trait of Schiller’s aesthetics as far as he points out to the latter’s idea of a dialectic lying behind aesthetic experiences, between a «material impulse» (*Stofftrieb*) and a «formal impulse» (*Formtrieb*). A «playful impulse» (*Spieltrieb*) harmonizes the «reciprocity» (*Wechselwirkung*) of the two previous impulses⁵⁷.

Notably, *Wechselwirkung* is a hardly translatable word as far as it designates a mutual action or effect of two poles or living forces, rather than the fixed position of two correlated terms. Schiller’s claim is anthropological⁵⁸: he is not arguing just how the aesthetic works. He actually describes how life, individual and collective, develops in its different forms: aesthetic, as well as ethical and political. Life forces being not harmonized by play result into an unaccomplished existence. When Schiller applies his theory of the life impulses to society, he distinguishes for instance between “barbarian” societies, in which the formal impulse prevails on the material one, and “savage” societies, in which the material prevails on the formal. The barbarians only recognize the power of laws, to the extent of entirely identifying their culture with the formal character of laws. However, once «man becomes form, then he *has no form*»⁵⁹. The savages, on the contrary, only recognize the force of nature, which endlessly changes, to the extent of identifying their condition with this continuous change: so

⁵⁶ F. Schiller, *op. cit.*, pp. 56-57.

⁵⁷ Ivi, pp. 50-51.

⁵⁸ See G. Pinna, *Introduzione a Schiller*, Laterza, Roma-Bari 2012.

⁵⁹ F. Schiller, *op. cit.*, p. 49.

the savage «never becomes *something other*; and so in each case he is *neither the one nor the other*, and consequently a nonentity»⁶⁰. Schiller's perspective does not apply only to those societies of the past, which were either barbarian or savage. He is making a criticism of modernity with its industrial and political revolution, first of all the French Revolution that started only few years before he wrote these *Letters*⁶¹. In modern societies, we witness the opposition of elites fixed in their formal condition, and the working class confined within the narrow boundaries of their sensible life, and destined to mechanical and repetitive activities⁶². Aesthetic experiences emphasize the process of harmonizing the different life impulses: they are an exemplary embodiment of form in matter, and shaping of matter by form. Play is the process by form becomes formative, and matter receptive, to the extent of exchanging their roles: form is also receptive to nature of matter, as well as matter displays its implicit formative features. Playing is therefore a process of interplay. As far as aesthetic experiences exemplarily show an anthropological need, they are not just a kind of leisure: they entail an education to humanity.

Needless to say, Schiller's aesthetic education has more than one point of contact with Dewey's aesthetics. Both thinkers believe the aesthetic to be a phase of interplay of life energies, in order to display a higher or more refined organization of life. They also highlight the social consequences of aesthetics as far as Dewey, life Schiller, is concerned with the standardization of experience due to the industrialization of production and consume. The American philosopher also believes the communication in the public sphere would enjoy a significant advancement by the emulation of art. For both of them, modernity should turn away from the mass form of life it created, and find an imaginary rescue in an aestheticized world of pure forms. On the contrary, they believe our everyday life should be transformed in accordance with an aesthetic ideal⁶³. Dewey's way to an inclusive and educational idea of art and aesthetic experience also helps us

⁶⁰ Ivi, p. 47.

⁶¹ See A. Ardivino-P. Montani-G. Pinna (eds.), *Schiller e il progetto della modernità*, Carocci, Roma 2006.

⁶² Herbert Marcuse develops this stance in a Marxist vein: see H. Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, Beacon Press, Boston 1979.

⁶³ On Dewey and his non-elitist conception of aesthetic experience, see J.-P. Cometti, *La force d'un malentendu*, Questions Théoriques, Paris 2009; R. Dreon, *Fuori dalla torre d'avorio*, Marietti, Genova 2012.

recover a Kantian aspect, which he unexpectedly shares with Schiller, and even affirms more strongly than the latter. Aesthetic experience exemplarily displays traits that belong to ordinary experience. The latter is our principal strategy for controlling and designing our lives according to a design of our needs and purposes:

Success and failure – he writes in *The Need for a Recovery of Philosophy* – are the primary “categories” of life; achieving of good and averting of ill are its supreme interests; hope and anxiety (which are not self-enclosed state of feeling, but active attitudes of welcome and wariness) are dominant qualities of experience⁶⁴.

He uses the categories of “success” and “failure”. Pleasure and pain could suggest indeed a “sensationalist” and “particularist” concept of life, focused on the single impressions we have of the environment. On the contrary, we have to consider how life can develop into a life project, though open to contingency, by the effort of our experiences and interaction with the environment itself⁶⁵. He believes so that anticipation «is therefore more primary than recollection; projection than summoning the past; the prospective than the retrospective»⁶⁶. However, anticipation is one of the tasks of which imagination is charged in the schematism of the concepts of understanding throughout experience, in Kant’s *Critique of Pure Reason*. And the idea of an interplay of the material impulse with the formal in Schiller’s *Aesthetic Education* is but the anthropological reformulation of Kant’s idea of a “free play” of imagination and understanding in the *Critique of the Power of Judgment*⁶⁷. In this free play, imagination is not charged of schematizing specific concepts in contingent experiences, but is able to experiment the scope of their reference to possible experiences. The pleasure we take in the beautiful object points out to the possibility of extending the horizon of our knowledge of reality. From Schiller’s anthropological point of view, this process of extending the knowledgeability of reality implies an education of humanity: it engages the single individual as well as mankind at large. It stands for the possibility of imagining education as both an individual and

⁶⁴ J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, cit., p. 6.

⁶⁵ For a consideration of the possibility of naturalizing the aesthetic after Dewey, see G. Matteucci, *Estetica e natura umana*, Carocci, Roma 2019.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ See I. Kant, *op. cit.* (§ 9).

a collective engagement. Dewey's interest for aesthetics shares the same stance, and he reconsiders it in the light of the scientific and social situation of his times.

Sapienza Università di Roma
dario.cecchi@uniroma1.it

Attraversare la musica: Una chiave per l'apprendimento estetico

di

CHIARA FASSONE

ABSTRACT: *Crossing through Music: A Key to Aesthetic Learning.* Aesthetics is a driver of learning. Aesthetic sensitivity is central to acquiring knowledge, transforming ourselves, and reshaping our mental frameworks in a constantly changing world. It attunes us to what we encounter, even when it is radically different from what we are accustomed to. Learning is also deeply connected to emotions, and music is the quintessential vehicle for emotions. In this article I suggest that emotions' connection to learning through the musical means provides with a better understanding of ourselves. Aesthetics becomes thus a way to interpret and reframe reality, starting from our inner self.

KEYWORDS: Aesthetic experience, Perception of emotions, Learning mechanisms, Music, Self-awareness

ABSTRACT: L'estetica è un motore dell'apprendimento. La sensibilità estetica è fondamentale per acquisire conoscenze, trasformare noi stessi e rimodellare i nostri schemi mentali in un mondo in costante cambiamento. Ci mette in sintonia con ciò che incontriamo, anche quando è radicalmente diverso da ciò a cui siamo abituati. L'apprendimento è anche profondamente legato alle emozioni e la musica è il veicolo per eccellenza delle emozioni. In questo articolo suggerisco che la connessione delle emozioni con l'apprendimento attraverso i mezzi musicali fornisce una migliore comprensione di noi stessi. L'estetica diventa così un modo per interpretare e riformulare la realtà, partendo dalla nostra interiorità.

KEYWORDS: Esperienza estetica, Percezione delle emozioni, Meccanismi di apprendimento, Musica, Consapevolezza di sé

Introduzione

Il presente articolo vuole mostrare il forte legame che intercorre tra esperienza estetica e apprendimento. Seguendo il pensiero di Dallari, propongo di considerare l'esperienza estetica come una componen-

Contributo sottoposto a *double blind peer-review*. Ricevuto: 20.12.2024; accettato: 19.08.2025.

© L'Autore 2025. Pubblicato da Syzetesis - Associazione filosofica. Questo è un articolo Open Access, distribuito ai sensi della licenza CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), che ne consente la riproduzione e distribuzione non commerciale, a condizione che l'opera originale non sia alterata o trasformata in alcun modo e che sia opportunamente citata. Per utilizzi commerciali contattare associazione@syzetesis.it.

te educativa atta a considerare la dimensione sensibile dell'individuo come possibilità di confronto tra sé e il mondo. Le esperienze che coinvolgono l'aspetto emotivo e personale favoriscono una connessione autentica con la realtà, stimolando la riflessione personale e arricchendo la propria percezione del mondo¹. Questa tematica evidenzia le potenzialità dell'esperienza e della pratica estetica come strumento capace di dare forma e valore alla progettazione di percorsi formativi che coinvolgono le dimensioni emotiva e sensoriale. L'estetica può essere considerata motore dell'apprendimento, ma ogni passo verso l'apprendimento è fortemente legato all'emotività e all'espressività. Per avvalorare questo pensiero pongo l'accento sul legame che intercorre tra estetica ed emozioni tanto incisivo quanto quello che intercorre tra emozioni e apprendimento. Appurato che l'acquisizione di conoscenze è determinata e condizionata dall'esperienza estetica, dalle emozioni a essa correlate e dalla condizione di benessere emotivo con cui ci accingiamo ad apprendere, prenderò in considerazione la musica, veicolo per eccellenza di emozioni e mezzo attraverso cui agevolare l'acquisizione di conoscenze, mostrando che uno dei meccanismi sottesi al processo di apprendimento, che lo condizionano maggiormente favorendolo o penalizzandolo, è proprio la musica stessa. Il percorso volge al termine ponendosi una domanda: ammettendo che l'estetica sia forma di apprendimento e che tale processo sia reso possibile anche dalla musica, cosa effettivamente l'estetica insegna²?

1. L'estetica come motore dell'apprendimento: una proposta filosofica e una empirica

«L'estetica è motore dell'apprendimento, favorisce lo sviluppo di sensibilità nei confronti della forma, dell'armonia, della creatività e dell'espressione personale»³. È quanto sostiene Wolfgang Welsch,

¹ M. Dallari, *La dimensione estetica della Paideia*, Erikson, Trento 2005.

² Nel presente articolo, quando utilizzo i termini esperienza estetica ed estetica, intendo considerare sia il vissuto connotato positivamente sia quello connotato negativamente, poiché in entrambi i casi possiede valore pedagogico e contribuisce alla conoscenza di sé. Differentemente, quando gli autori presi in esame fanno riferimento all'esperienza estetica come esperienza del bello, si riferiscono esclusivamente a ciò che ha connotazione positiva.

³ W. Welsch, *Cambio di rotta. Nuove vie dell'estetica* [2012], ed. it. a c. di W. Welsch-L.

che propone una visione articolata del ruolo dell'estetica nell'apprendimento. Secondo il filosofo tedesco, l'estetica non si limita all'arte tradizionale, ma rappresenta un aspetto essenziale del nostro modo di comprendere e interagire con il mondo. Non si tratta solo di percezione sensoriale, ma di una forma di conoscenza che permette di cogliere significati profondi nella realtà, stimolando il pensiero critico e la riflessione.

L'esperienza estetica consente di interpretare il mondo in modi nuovi e originali. Coinvolge le emozioni e la sensibilità, rendendo l'apprendimento più profondo e significativo. Per Welsch, l'estetica è un attivatore del coinvolgimento emotivo e proprio per questo promuove la consapevolezza critica e la creatività. Non si limita ad apprezzare ciò che ci circonda, ma stimola la capacità di interrogarsi, mettere in discussione e rielaborare le esperienze vissute, favorendo così la costruzione di nuove conoscenze e una trasformazione nel modo di interpretare la realtà.

Il legame tra estetica e apprendimento non riguarda solo l'aspetto cognitivo, ma coinvolge anche la dimensione emotiva, spesso trascurata nei contesti educativi. L'estetica permette infatti di sintonizzarsi con l'ambiente, aumentando la ricettività verso nuove esperienze e facilitando la comprensione di contesti diversi da quelli abituali. Secondo Welsch, l'apprendimento autentico richiede un approccio integrato che superi la separazione tra razionalità ed emotività, affinando la capacità di cogliere connessioni tra fenomeni apparentemente distanti e promuovendo così un pensiero critico e creativo più completo.

Anche Pietro Sarasso e colleghi esplorano il legame tra estetica e apprendimento, evidenziando come la sensibilità estetica sia centrale per il nostro sviluppo cognitivo ed emotivo⁴. Il loro studio dimostra che gli stimoli percepiti positivamente facilitano l'apprendimento: le emozioni positive agiscono da ricompensa intrinseca, motivando l'acquisizione di nuove conoscenze. Attraverso un esperimento con l'elettroencefalografia, Sarasso e colleghi hanno osservato che i suoni preferiti dai partecipanti attivano maggiormente il cervello, suggerendo che l'emozione positiva è un incentivo naturale per l'apprendimento.

Amoroso, trad. it. di A. Nannini, Aesthetica Edizioni, Palermo 2017.

⁴ P. Sarasso et al., *Nice and Easy: Mismatch Negativity Responses Reveal a Significant Correlation between Aesthetic Appreciation and Perceptual Learning*, «Journal of Experimental Psychology: General» 151/6 (2022), pp. 1433-1445.

Sarasso definisce questo fenomeno come «hedonic feedback»⁵: il piacere derivante da un'esperienza estetica appagante rende l'apprendimento più duraturo e significativo. Il piacere estetico diventa così una ricompensa auto-generata che incentiva ulteriormente il processo di apprendimento. Quando uno studente apprende in un contesto esteticamente piacevole, come ascoltando musica coinvolgente o interagendo in un ambiente armonioso, la componente positiva dell'esperienza favorisce una comprensione più profonda.

Pur condividendo l'idea che l'esperienza estetica sia un attivatore cognitivo ed emotivo, Welsch e Sarasso propongono prospettive differenti. Welsch considera l'esperienza estetica come un vero e proprio strumento epistemologico, capace di affinare il pensiero critico e la creatività, permettendo di cogliere connessioni nascoste e stimolare una visione più profonda della realtà. Sarasso, invece, pone l'accento sull'emozione positiva come motore primario dell'apprendimento, sostenendo che il coinvolgimento emotivo è ciò che attiva e guida il processo di trasformazione della conoscenza. L'aspetto emotivo è dunque centrale nel processo educativo, in quanto produce una risonanza affettiva che favorisce comprensione e pensiero critico.

L'integrazione tra dimensioni cognitive ed emotive, proposta da entrambi gli autori, a mio parere, offre una visione potente di come l'estetica possa arricchire sia il sapere sia la comprensione di sé e del mondo. Tuttavia, il loro focus sembra concentrarsi soprattutto sulle emozioni positive. Lo studio di Sarasso evidenzia questa criticità, trascurando la distinzione tra preferenza soggettiva ed esperienza estetica. La preferenza, legata a gusti, abitudini o influenze culturali, non coincide necessariamente con l'esperienza estetica, che ha un significato più ampio e complesso: un'interazione percettiva ed emotiva con ciò che viene vissuto come significativo, e coinvolge emozioni, attenzione e riflessione. Essa può generare meraviglia, contemplazione o commozione, anche al di là del piacere o della scelta personale. Così, un film d'autore, pur non essendo tra i prediletti, può suscitare un'esperienza estetica più intensa e arricchente rispetto a quello abitualmente preferito. In questo senso, preferenza ed esperienza estetica non necessariamente coincidono.

Più in generale, ritengo che un'ampia gamma di esperienze, anche perturbanti o dissonanti, possa svolgere un ruolo cruciale nell'apprendimento, poiché scuote le abitudini percettive, apre nuove pro-

⁵ P. Sarasso et al., *Nice and easy*, cit., p. 1434.

spettive e stimola la riflessione critica, favorendo una comprensione più profonda del vissuto. Le connotazioni negative possono risultare particolarmente arricchenti, se accompagnate da una visione critica e consapevole che l'esperienza estetica contribuisce a formare.

La musica, in quanto forma d'arte che mobilita sia emozioni che processi cognitivi, ritengo sia esempio per eccellenza del modo in cui l'esperienza estetica può integrare sentire, intuire e pensare. Attiva memoria, comprensione ritmica e riconoscimento di *pattern*, elementi essenziali per l'apprendimento, configurandosi come veicolo privilegiato di un sapere integrato e trasformativo, in grado di modificare i modi di percepire, comprendere ed elaborare l'esperienza di sé e del mondo.

Sebbene gli autori considerati non affrontino direttamente il rapporto tra musica e apprendimento, le loro teorie sull'estetica lo implicano chiaramente: la musica, come esperienza estetica, arricchisce il processo educativo unendo dimensioni cognitive ed emotive. Intesa come strumento epistemologico che rivela connessioni nascoste o come stimolo emotivo che attiva complessi processi cognitivi, essa favorisce un apprendimento duraturo, che va oltre la mera percezione sensoriale e contribuisce a sviluppare una mente capace di reinterpretare la realtà, riflettere su se stessa e comprendere il proprio modo di rapportarsi al mondo, superando il limite imposto dalla visione edonista, o comunque incentrata sulla valenza positiva dell'esperienza estetica come motore di apprendimento.

2. Esperienza estetica ed educazione: prospettive pedagogiche

In continuità con le riflessioni di Welsch e Sarasso, il pedagogo Marco Dallari sottolinea che l'educazione non dovrebbe ridursi a un mero processo tecnico o cognitivo, ma costituire un'esperienza profondamente estetica, che coinvolge non solo la razionalità, ma anche la sensibilità, le emozioni e l'immaginazione. Secondo Dallari, è essenziale promuovere una formazione che esalti la capacità di percepire il bello e coltivi una sensibilità estetica accanto a quella etica.

L'esperienza estetica, per Dallari, rappresenta una componente imprescindibile dell'educazione. Permette di valorizzare la dimensione sensibile dell'individuo come spazio di confronto tra sé e il mondo esterno. Non intesa solo come ricerca del bello ma come attivazione della sensibilità e dell'emotività, diventa uno strumento per instaurare un rapporto autentico e profondo con la realtà. Attraverso l'educa-

zione estetica, l'individuo affina le proprie capacità percettive, interpretative e critiche, arricchendo così la propria visione del mondo.

Dallari sostiene che integrare l'esperienza estetica nei percorsi educativi significhi ampliare gli orizzonti cognitivi e relazionali della persona. La formazione non deve limitarsi alla trasmissione di conoscenze, ma stimolare la capacità di sentire, comprendere e interagire con il mondo in modo consapevole. In tal modo diviene uno spazio di esplorazione e trasformazione⁶, dove il soggetto non solo acquisisce nuove conoscenze, ma si riconosce e si esprime attraverso di esse. L'arte e l'estetica, centrali in questo processo, non sono solo strumenti per sviluppare la sensibilità artistica, ma elementi fondamentali per promuovere un'educazione umana più completa.

Il legame tra educazione ed esperienza estetica è stato oggetto di numerose riflessioni in ambito filosofico-pedagogico. Pensatori come Friedrich Schiller, John Dewey, Günter Otto e Gert Selle, pur provenendo da contesti culturali diversi, concordano nel considerare l'estetica una dimensione essenziale del processo formativo, inteso come sviluppo integrale e dinamico della persona.

Günter Otto, pedagogo dell'arte tedesco, nella sua elaborazione teorica nota come *ästhetische Erziehung* (educazione estetica) si concentra sugli oggetti artistici, i quali vanno ben oltre la mera funzione decorativa, configurandosi come strumenti capaci di attivare esperienze estetiche profonde, veicoli di conoscenza e comunicazione in grado di stimolare una comprensione intuitiva e trasformativa della realtà. Secondo Otto, gli oggetti artistici invitano a un processo di riflessione e auto-esplorazione, integrando il sentire, il pensare e il comprendere per promuovere una crescita estetica ed emotiva.

Otto ritiene che l'educazione estetica sia cruciale per lo sviluppo equilibrato dell'individuo, in quanto intreccia le dimensioni emotiva, razionale e sociale. Forma cittadini completi, capaci di vivere con empatia e senso critico in un mondo in continua evoluzione. La formazione estetica, secondo Otto, deve abbracciare sia l'aspetto emotivo che quello tecnico-pratico della creazione artistica, combinando la profondità emotiva con le competenze necessarie per esprimere concretamente la bellezza. Contesto e profondità emotiva necessaria per apprezzare il bello, si combinano con le competenze pratiche per tradurre tale sensibilità in espressioni tangibili.

Questa concezione affonda le sue radici nel pensiero di Friedrich

⁶ M. Dallari, *La dimensione estetica della Paideia*, cit.

Schiller⁷, secondo cui l'educazione estetica bilancia le due tendenze fondamentali dell'essere umano, razionalità e sensibilità, consentendo all'individuo di realizzare una "totalità interiore". Otto riprende e approfondisce questo concetto, sottolineando che l'educazione estetica deve stimolare sia il pensiero logico che l'emozione, promuovendo una comprensione profonda e multisensoriale della realtà. Essa favorisce un rapporto armonioso con sé stessi e con il mondo ed è mezzo privilegiato di emancipazione e libertà interiore.

Alla concezione schilleriana, secondo cui l'estetica libera dalla coercizione degli istinti materiali e dalle costrizioni della ragione, permettendo di agire con autonomia e creatività, Otto aggiunge che non si riduce alla trasmissione di competenze tecniche o artistiche, ma incoraggia creatività e autonomia, aiutando l'individuo a esplorare e ridefinire la propria identità nel contesto sociale e culturale. Essa è dunque centrale nell'esperienza educativa, che non deve limitarsi all'apprendimento di abilità, ma sviluppare la sensibilità come strumento per arricchire la vita personale, sociale e culturale. In linea con Schiller, Otto concepisce l'esperienza estetica come arricchimento interiore, incentrato sulla pratica attiva e sullo sviluppo delle capacità creative e produttive. Non si limita all'osservazione o all'apprezzamento del bello, ma coinvolge l'individuo nella creazione artistica, promuovendo l'espressione della propria sensibilità e la formazione di un pensiero critico sui valori estetici.

Nel suo testo *Didaktik der ästhetischen Erziehung*⁸, Otto afferma che l'esperienza estetica non è un'abilità innata, ma un sapere che può essere insegnato e sviluppato attraverso un'educazione mirata. È basata su un linguaggio specifico che può essere appreso e interiorizzato, e fornisce gli strumenti concettuali che consentono di decifrare il significato delle opere d'arte, analizzarle criticamente e coglierne il valore espressivo e simbolico. Non è solo fruizione passiva, poiché implica un processo di elaborazione attiva, stimolato proprio attraverso l'insegnamento per favorire un'interazione consapevole con arte e mondo. Oltre a sviluppare la sensibilità artistica, l'educazione estetica riveste un ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo, contribuendo a potenziare il pensiero critico, la creatività e la capacità di interrogarsi sulla realtà. Apprendere l'estetica non

⁷ F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* [1795], Einaudi, Torino 2023.

⁸ G. Otto, *Didaktik der ästhetischen Erziehung: Ansätze – Materialien – Verfahren*, Westermann, Braunschweig 1974.

significa solo acquisire strumenti per comprendere l'arte, ma anche sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e del proprio rapporto con l'esterno.

Gert Selle, pedagogo e filosofo tedesco, approfondisce ulteriormente la dimensione formativa dell'esperienza estetica⁹. Contrariamente a una concezione passiva, la considera un processo attivo in cui percezione, emozione e riflessione si intrecciano. La sua teoria denominata *ästhetische Bildung* (formazione estetica) si basa sull'idea che arte ed estetica siano strumenti fondamentali per la crescita individuale e il progresso sociale.

Per Selle, l'esperienza estetica non riguarda solo l'oggetto artistico, ma soprattutto il processo creativo e sensoriale dell'individuo. È un percorso di costruzione del sé, in cui l'individuo esplora e ridefinisce la propria identità attraverso l'arte. Questo approccio considera l'estetica come un elemento imprescindibile nell'educazione contemporanea, capace di sviluppare pensiero critico, creatività e apertura mentale.

Selle mette in guardia dai rischi di una separazione tra estetica ed educazione in una società in rapido cambiamento. Propone quindi un'educazione estetica dinamica, che integri esperienza sensoriale, emotiva e cognitiva, e che prepari l'individuo ad affrontare criticamente le sfide del mondo contemporaneo. Un esempio pratico di questa visione si trova nei laboratori scolastici che analizzano criticamente le immagini dei social media, aiutando gli studenti a sviluppare una consapevolezza estetica e critica. I partecipanti, oltre alla produzione estetica, sono guidati a interrogarsi su messaggi impliciti, filtri digitali, estetizzazione del quotidiano e impatto visivo sull'identità. L'esperienza estetica diviene così occasione formativa che intreccia percezione, emozione e cognizione, trascendendo l'ambito artistico per estendersi a quello sociale. L'educazione assume il ruolo di mediazione critica e, come osserva Selle, solo il dialogo costante tra educazione ed esperienza estetica può formare soggetti capaci di leggere consapevolmente la complessità visiva contemporanea.

Alla base di molte di queste riflessioni si trova il pensiero di John Dewey che considera l'arte non come un prodotto statico, ma come un'esperienza espressiva e necessaria per l'individuo¹⁰. L'arte,

⁹ G. Selle, *Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens*, Hamburg University Press, Hamburg 2004.

¹⁰ J. Dewey, *Art as experience*, Minton, Balch & Company, New York 1934.

secondo Dewey, integra sensi, immaginazione e ragione, diventando un momento essenziale di apprendimento e sviluppo personale. Il concetto di *Bildung*, o formazione continua, implica lo sviluppo di capacità percettive e di consapevolezza di sé e del mondo.

Dewey sottolinea che l'arte e la bellezza non sono fini a se stesse, ma elementi fondamentali della vita quotidiana. Attraverso l'esperienza estetica, l'individuo entra in contatto con la realtà in modo integrato, combinando emozioni, cognizione e pratica. Questa visione rafforza l'idea che l'educazione debba essere parte integrante di un percorso formativo volto a sviluppare individui completi e consapevoli.

In ultima analisi, il contributo di Dallari, Otto, Schiller, Selle e Dewey ci invita a ripensare l'educazione come un'esperienza estetica e trasformativa. Integrare l'estetica nei processi educativi non significa solo promuovere la sensibilità artistica, ma anche arricchire la formazione umana, stimolare il pensiero critico e preparare gli individui a vivere consapevolmente in un mondo complesso e in continua evoluzione.

3. Apprendimento ed emozioni

L'apprendimento non si riduce a un mero processo cognitivo o tecnico, ma coinvolge profondamente la dimensione sensoriale ed emotiva dell'individuo. Emozioni e percezioni plasmano il modo in cui comprendiamo e interiorizziamo la realtà, influenzando attenzione, motivazione e capacità di rielaborazione delle informazioni. Numerosi pensatori hanno sottolineato come l'esperienza estetica, attraverso l'integrazione di ragione ed emozione, rappresenti un elemento essenziale per una formazione completa dell'essere umano.

Friedrich Schiller è stato uno dei primi a teorizzare il ruolo fondante dell'estetica nell'educazione. Egli sosteneva che per raggiungere un vero sviluppo umano fosse necessario equilibrare l'impulso sensibile, legato alla corporeità e alle emozioni, e l'impulso formale, associato alla razionalità e all'ordine. Questo equilibrio si realizza principalmente attraverso l'esperienza del gioco, che per Schiller rappresenta la massima espressione della libertà umana e della creatività. Durante il gioco, l'individuo non è vincolato né dalla pura necessità materiale né da costrizioni razionali, ma è libero di esprimere se stesso integrando armoniosamente emozione e pensiero. L'educazione, per Schiller, dovrebbe dunque creare le condizioni

affinché tale integrazione si realizzi, favorendo così la crescita di individui sensibili, autonomi e capaci di realizzarsi pienamente.

John Dewey riprende e sviluppa queste idee, proponendo una visione pragmatista dell'apprendimento in cui la dimensione estetica non è confinata all'ambito delle arti, ma permea ogni aspetto della vita quotidiana. Secondo Dewey, l'educazione non deve limitarsi alla trasmissione di conoscenze astratte, ma configurarsi come un processo dinamico ed esperienziale in cui corpo, mente ed emozioni interagiscono costantemente. L'esperienza estetica diventa allora uno strumento potente per stimolare l'interesse, la curiosità e la riflessione critica, rendendo l'apprendimento più significativo e coinvolgente. Per Dewey, non si tratta di contemplare passivamente la realtà, ma di trasformarla attraverso l'azione e la creatività. L'apprendimento autentico nasce dall'interazione attiva con l'ambiente, in cui il soggetto è chiamato a esplorare, sperimentare e riflettere su ciò che vive.

Un'ulteriore proposta teorica proviene da Jürgen Hasse¹¹, che interpreta l'esperienza estetica come riscoperta della dimensione sensoriale e affettiva nei processi di apprendimento. Essa orienta la conoscenza verso una corporeità vissuta, in cui il legame con il corpo e con le emozioni diventa centrale. La percezione e le risonanze emotive suscitate da oggetti artistici o quotidiani attivano un'elaborazione soggettiva della realtà, favorendo consapevolezza di sé e valorizzando il ruolo dell'emotività nell'apprendere.

Per Hasse, l'esperienza estetica è una pratica formativa che integra ragione, emozioni, sensi e immaginazione, assumendo valore pedagogico. Essa comporta una duplice consapevolezza: riflessiva, orientata alla creazione di un'impressione artistica, ed emotiva, legata agli effetti delle emozioni sull'individuo. In questo modo l'apprendimento si radica in una dimensione corporea e affettiva, stimolando comprensione, creatività e partecipazione attiva.

La formazione estetica si configura così come un processo di coinvolgimento globale, capace di sviluppare sensibilità, competenze e spirito critico. Non è un atto astratto, ma un compito riflessivo condizionato dall'esperienza concreta: fruizione e pratica artistica stimolano la riflessione critica, creando un legame significativo tra individuo e mondo. L'apprendimento estetico diviene così strumento

¹¹ J. Hasse, *Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens*, «Widerstreit Sachunterricht» 8 (2007), pp. 1-10: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94477/1/sachunterricht_volume_o_5931.pdf [06.09.2025].

privilegiato per affrontare la complessità del sapere, favorendo crescita personale e sociale attraverso l'armonizzazione di esperienza sensoriale e riflessione critica.

Marco Dallari, a sua volta, contribuisce significativamente a questa riflessione, affermando che l'educazione dovrebbe configurarsi come un'esperienza profondamente estetica. Sottolinea l'importanza di sviluppare una sensibilità estetica ed etica che permetta agli individui di interagire con il mondo in modo più consapevole e responsabile. Per Dallari, l'estetica non è un elemento accessorio, ma una dimensione essenziale dell'apprendimento, che coinvolge la sensibilità, le emozioni e l'immaginazione. Il suo approccio si ricollega alle teorie di Dewey, il quale sottolinea che le emozioni sono componenti essenziali dell'esperienza estetica, e contribuiscono a conferirle completezza e unità. Dallari inoltre enfatizza l'importanza dell'empatia che l'educazione estetica favorisce, ovvero la capacità immedesimarsi negli altri e comprendere diverse prospettive, elementi fondamentali per una convivenza armoniosa in una società sempre più complessa e interconnessa. Attraverso l'esperienza estetica, l'individuo non solo arricchisce il proprio bagaglio culturale, ma costruisce anche una visione più ampia e profonda della realtà, sviluppando competenze relazionali e sociali indispensabili nel contesto contemporaneo.

Wolfgang Welsch offre un'ulteriore prospettiva, evidenziando come l'estetica svolga un ruolo epistemologico fondamentale¹². Egli sostiene che tale esperienza non solo arricchisce la nostra percezione del mondo, ma costituisce anche un mezzo attraverso cui costruiamo conoscenza. Per Welsch, si tratta di un elemento trasversale che attraversa tutte le forme di sapere, facilitando la comprensione di fenomeni complessi e favorendo l'integrazione di approcci diversi, sia analitici e critici, sia esperienziali e sensoriali. L'integrazione dell'estetica nell'educazione permette di stimolare la creatività, la capacità di pensiero laterale e la sensibilità verso le sfumature della realtà, elementi essenziali per affrontare le sfide di un mondo in continua evoluzione.

Nel panorama pedagogico, anche Sarasso, Otto e Selle approfondiscono il legame tra apprendimento ed emozioni, evidenziando il ruolo di creatività ed espressione personale. Sarasso analizza gli aspetti pedagogici dell'estetica, mostrando come emozioni ed esperienza estetica influenzino i processi educativi. L'educazione estetica non si limita all'apprezzamento artistico, ma sviluppa la capacità di

¹² W. Welsch, *Cambio di rotta*, cit.

osservare, riflettere e interagire in modo creativo con la realtà, valorizzando sensibilità ed emotività come risorse per un apprendimento più significativo e motivante. Otto e Selle condividono questa prospettiva, sottolineando l'importanza dell'estetica nella formazione dell'identità, nello sviluppo del senso critico, della sensibilità e della consapevolezza di sé e degli altri. Otto considera arte e creatività strumenti potenti per coinvolgere emotivamente gli studenti e stimolare immaginazione, rendendo l'apprendimento più efficace; Selle enfatizza soggettività e dimensione sociale ed emancipativa dell'estetica, promuovendo libertà espressiva e decostruzione degli stereotipi attraverso un coinvolgimento cognitivo ed emotivo.

I pensatori trattati riconoscono l'importanza di un apprendimento che integri emozioni e cognizione, e considerano l'esperienza estetica fondamentale nella formazione. Schiller vede l'estetica come mezzo per armonizzare ragione ed emozione e formare individui liberi e completi. Dewey ne sottolinea il ruolo attivo, trasformativo e quotidiano, dove emozioni e creatività stimolano pensiero e azione. Dallari evidenzia come l'esperienza estetica sviluppi pensiero critico ed empatico, con emozioni essenziali alla costruzione della conoscenza. Hasse valorizza la dimensione sensoriale e affettiva, radicando l'apprendimento nella relazione tra corpo, percezioni e mondo emotivo. Welsch considera l'estetica un ponte tra razionalità ed emotività, motore dell'apprendimento, capace di sviluppare percezione critica, creatività e riflessione profonda. Sarasso, Otto e Selle ne sottolineano il valore pedagogico e sociale, stimolando creatività, sensibilità, motivazione e consapevolezza critica. Sarasso in particolare pone l'accento sull'emozione come catalizzatore dell'apprendimento estetico, base per una comprensione critica del mondo. Ognuno di loro arricchisce il panorama educativo con una visione che va oltre la mera razionalità, proponendo un apprendimento che stimola una connessione profonda tra corpo, mente ed emozioni.

Le teorie presentate evidenziano il ruolo centrale di estetica ed emozioni nell'apprendimento: l'acquisizione di conoscenze è determinata e condizionata dall'esperienza estetica, dalle emozioni ad essa correlate e dal benessere emotivo con cui ci accingiamo ad apprendere. La formazione integra pensiero razionale, emotività ed espressività; apprendere significa usare il pensiero, che a sua volta è influenzato dai vissuti emotivi. Il legame tra emozioni e apprendimento emerge facilmente osservando come ci si sente durante l'apprendimento: emozioni negative non superate possono causare

o conseguire difficoltà educative. Poiché non si è in grado di vedere direttamente le emozioni provate, queste si possono inferire solo attraverso il comportamento, interpretabili dalla visione soggettiva degli eventi stessi. Daniel Goleman sottolinea che lo stato d'animo è influenzato dal modo di pensare, dalla percezione degli eventi, da ciò che viene ricordato e dalle decisioni che si prendono¹³. In particolare, la sua ricerca evidenzia come le competenze emotive influiscano sul successo lavorativo, poiché rivestono un ruolo ben più determinante delle competenze tecniche nel raggiungimento dell'eccellenza nelle carriere e nei ruoli organizzativi.

Finora abbiamo compreso i vantaggi di un apprendimento guidato dall'estetica, che tiene conto non solo degli aspetti cognitivi e razionali, ma anche di quelli emotivi, che riflettono il benessere psicofisico di ogni individuo e possono agevolare oppure ostacolare il processo di formazione. Dopo aver approfondito alcuni dei processi che caratterizzano e favoriscono l'acquisizione e lo sviluppo dell'apprendimento estetico, abbiamo notato che molti studiosi lo considerano così valido e completo da poter essere trasposto in altre discipline di insegnamento o addirittura integrato in tutti gli aspetti dell'istruzione. Date tali premesse, come possiamo definire il tipo di conoscenza che trasmette l'estetica? Cosa effettivamente esperienza e pratica estetica insegnano? Per tentare di comprenderlo, propongo di attraversare la musica, forma estetica diretta e immediata, che ritengo meglio possa esprimere l'integrazione tra emozione e pensiero.

4. Attraversare la musica

L'esperienza musicale e le emozioni che la caratterizzano influenzano profondamente l'apprendimento. Tra le figure più rilevanti nel dibattito in filosofia della musica, Susanne Langer offre un contributo fondamentale, definendo la musica come «il corrispondente sonoro della vita emotiva»¹⁴. Con questa affermazione, Langer sottolinea che

¹³ D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva: come inventare un nuovo rapporto con il lavoro* [1998], Rizzoli, Milano 2000.

¹⁴ G. Piana, *Intorno alla filosofia della musica di Susanne Langer*, 1986: <https://sites.unimi.it/archiviopiana/index.php/filosofia-della-musica/103-intorno-alla-filosofia-della-musica-di-susanne-langer.html> [06.09.2025]. Materiali di lavoro per un corso sul tema *Fenomenologia dell'espressione e filosofia della musica*, tenuto presso l'Università degli Studi di Milano nel 1986. Il testo di riferimento è S. K. Langer, *Sentimento*

la musica non esprime emozioni specifiche in modo diretto, come farebbe il linguaggio verbale, ma ne riproduce la struttura dinamica e il fluire. È un linguaggio simbolico che non descrive le emozioni in modo concreto o referenziale, bensì ne modella i movimenti, le variazioni e le sfumature tramite il suono.

Secondo Langer, la musica è una *forma simbolica* del sentimento, capace di rispecchiare l'andamento dell'esperienza emotiva umana senza comunicare necessariamente stati affettivi precisi come gioia o tristezza. Anziché dire esplicitamente “sono triste” come farebbe una frase, la musica esprime il fluire dell'emozione attraverso ritmo, melodia e armonia, riflettendo il modo in cui una sensazione si sviluppa e si trasforma nel tempo. Questa capacità di tradurre l'ineffabile rende l'esperienza emotiva percepibile e condivisibile.

Langer paragona la musica alla struttura temporale delle emozioni: entrambe si manifestano come processi in divenire, caratterizzati da tensioni, risoluzioni, accelerazioni e rallentamenti. Per questo, la musica non descrive le emozioni, ma ne è una controparte simbolica, fornendo un'esperienza diretta del loro fluire e della loro natura dinamica. Rispecchia le emozioni come sequenze, un flusso continuo, proprio come accade nello sviluppo naturale dei sentimenti.

Questa affinità temporale rende la musica particolarmente adatta a rappresentare la vita emotiva rispetto ad altre arti, amplificandone l'intensità e la comprensione. Langer le attribuisce un ruolo chiave nell'apprendimento, poiché essa forma il pensiero simbolico: la capacità di rappresentare idee ed emozioni in modo astratto. Stimola inoltre intuizione e immaginazione, aspetti fondamentali del pensiero creativo, e influenza l'organizzazione mentale del tempo e delle esperienze. Ciò migliora la capacità di comprendere strutture complesse in ambiti come matematica, lettura e linguaggio.

L'educazione musicale, secondo Langer, sviluppa la capacità di cogliere schemi e relazioni, abilità trasferibili in molte altre aree dell'apprendimento. Favorisce non solo le capacità cognitive, ma anche quelle emotive e sociali, insegnando a percepire e strutturare l'esperienza con maggiore profondità. Possiamo quindi considerare la musica come «espressione del sentimento»¹⁵ che aiuta l'individuo a comprendere e organizzare le emozioni, diventando così fondamentale nella formazione umana.

e forma [1953], Feltrinelli, Milano 1975.

¹⁵ G. Piana, *Intorno alla filosofia della musica di Susanne Langer*, cit., p. 25.

Langer sostiene che arte e musica sono espressioni di emozioni e pensieri che facilitano un apprendimento diretto e intuitivo, realizzandosi attraverso l'esperienza estetica. Quest'ultima non solo supporta l'apprendimento emotivo, ma favorisce anche la memorizzazione e l'acquisizione di contenuti cognitivi, oltre a sviluppare la sensibilità e la consapevolezza emotiva. Le forme artistiche offrono così un accesso a una conoscenza che va oltre il linguaggio razionale, permettendo di esplorare forme di sapere non immediatamente accessibili alla sola razionalità.

Langer riconosce che l'arte coinvolge l'intero essere umano, comprensivo di emozioni, intuizioni e capacità sensoriali, ampliando così la nozione di apprendimento: non più un processo limitato alla mente razionale, ma un'esperienza che abbraccia corpo, emozioni e intelletto. La musica non è solo espressione estetica, ma anche strumento di sviluppo cognitivo ed emotivo, attraverso cui impariamo a dare forma alle emozioni, sviluppando una maggiore consapevolezza di noi stessi. Rappresenta una forma di conoscenza estetica, perché permette di percepire, organizzare e comprendere il mondo interiore tramite forme sonore. Non trasmette semplicemente emozioni, ma integra pensiero ed emozione, permettendo di intuire e sperimentare direttamente stati emotivi e processi psicologici, rafforzando la percezione e la riflessione sulla propria esperienza. Come linguaggio non verbale, la musica riflette la nostra interiorità, aiutandoci a riconoscere e organizzare l'esperienza emotiva. Per questo motivo, è particolarmente efficace nel modellare e dare forma ai sentimenti e alla conoscenza di sé.

Seguendo Langer, la musica può essere definita linguaggio simbolico delle emozioni, uno specchio della nostra interiorità che favorisce lo sviluppo della consapevolezza di sé. L'ascoltatore, attraverso l'esperienza musicale, intuisce e riconosce i propri stati interiori, perché offre un modo di riflessione esperienziale e non razionale sui sentimenti. L'immersione in un'opera permette di esplorare dimensioni interiori che altrimenti resterebbero inesprese o difficili da comunicare a parole. In tal modo, la musica diventa uno strumento di auto-esplorazione, che aiuta a riconoscere, dare forma e comprendere le emozioni in modo più profondo.

Per Langer, l'arte organizza simbolicamente il flusso delle emozioni, aiutandoci a percepire, riconoscere e comprendere meglio i nostri stati affettivi. Durante l'ascolto di un brano, non riceviamo solo un messaggio esterno, ma entriamo in un processo di autoriflessione e

riconoscimento emotivo. La musica offre una struttura simbolica che ordina emozioni confuse e inarticolate, rendendole più comprensibili e, aggiungo, consapevoli.

Il pensiero simbolico, base dell'apprendimento estetico, serve non solo a comprendere il mondo, ma anche a conoscere noi stessi. La musica, come forma simbolica del sentimento, ci permette di riflettere sulle emozioni senza tradurle in parole, sviluppando una consapevolezza più profonda della nostra interiorità. Essa consente di esperire direttamente la qualità dell'emozione senza bisogno di concetti, dimostrando di essere una forma di pensiero immediata e profonda. Questo processo avviene prima ancora che la melodia esprima qualcosa sul mondo esterno: la sua struttura ci immerge in un'esperienza che organizza il nostro sentire. L'esperienza estetica musicale è immediata, coinvolgente e offre uno specchio interiore in cui riconoscersi. Quando ascoltiamo musica, accediamo a tale specchio e cominciamo un processo di autoriflessione emotiva. Sentiamo subito sensazioni profonde che toccano la nostra sensibilità, e solo successivamente queste emozioni si proiettano verso l'esterno, influenzando scelte e giudizi. Dall'esperienza estetica nasce quindi un'elaborazione cognitiva e affettiva che porta alla formazione di giudizi estetici.

Non solo la formazione è influenzata dalle emozioni, ma anche la creazione di opinioni e scelte nella realtà è condizionata da fattori emotivi oltre che razionali e culturali. La musica, più di altre forme estetiche, mette a contatto con la propria interiorità, ed essere consapevoli di sé e della propria sensibilità permette di reinterpretare la realtà, riflettere su se stessi e comprendere meglio il proprio rapporto con il mondo.

Se la musica è uno specchio della nostra interiorità, allora l'esperienza estetica dovrebbe condurre verso questo movimento introspettivo, strettamente legato alle emozioni di cui il suono è espressione privilegiata. Langer sostiene, infatti, che l'apprendimento estetico è un processo di introspezione in cui la musica riflette la vita interiore. Come abbiamo visto, l'estetica è motore dell'apprendimento, e la musica rappresenta forse una delle spinte più potenti che animano tale processo, proprio perché attraversa l'interiorità.

L'esperienza estetica non è solo una via efficace per una formazione completa, capace di valorizzare razionalità ed emotività, ma rappresenta anche un'occasione per acquisire consapevolezza di sé, del proprio vissuto e delle emozioni. Solo grazie a questa consapevolezza possiamo agire in modo significativo sul mondo che ci circonda.

L'apprendimento estetico rivela il nostro mondo interiore e, prima di trasmettere informazioni esterne, ci mostra chi siamo. Ciò che apprendiamo dall'esperienza estetica è un riflesso del nostro vissuto emotivo, che influenza anche le nostre scelte e giudizi.

In *Autismo e musica* di Guiot, Meini e Sindelar, la musica è presentata non solo come mezzo artistico, ma come uno strumento potente per facilitare l'apprendimento, favorire lo sviluppo emotivo e sociale e supportare le funzioni cognitive, soprattutto nei bambini con autismo¹⁶. Unisce piacere, motivazione e crescita personale, rendendo l'apprendimento più accessibile e significativo. Essendo un linguaggio universale che non richiede competenze verbali, la musica è adatta anche a chi ha difficoltà nella comunicazione. Attraverso ritmo, melodia e timbro, veicola emozioni e stimola l'interazione sociale, facilitando l'apprendimento sociale. Attiva aree cerebrali coinvolte in memoria, attenzione e pianificazione, rappresenta un rinforzo positivo e sviluppa l'apprendimento.

Un concetto chiave è che la musica favorisce la regolazione emotiva, essenziale per l'apprendimento: melodie calme riducono ansia e favoriscono concentrazione, ritmi vivaci stimolano attenzione ed energia, rendendo l'apprendimento più coinvolgente. Inoltre, promuove la neuroplasticità, ovvero la capacità del cervello di adattarsi e riorganizzarsi, potenziando le connessioni neurali che supportano l'apprendimento.

¹⁶ G. Guiot-C. Meini-M. T. Sindelar, *Autismo e musica: Il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione*, Erickson, Trento 2012. Gli autori di *Autismo e Musica* provengono da ambiti disciplinari differenti, offrendo così un'analisi interdisciplinare del rapporto tra musica e autismo. Giorgio Guiot è un musicista con anni di esperienza nell'ambito della coralità infantile, della didattica musicale e di laboratori espressivo-musicali rivolti a bambini con disagio e disabilità di tipo linguistico, motorio, relazionale. È autore di numerose pubblicazioni didattiche, collegate soprattutto alla metodologia Goitre. Cristina Meini, di formazione filosofa analitica, è docente universitaria di psicologia cognitiva e si occupa da anni di autismo da un punto di vista teorico. Ha pubblicato numerosi libri e articoli sul tema della psicologia ingenua e dell'autismo. Maria Teresa Sindelar, psicologa e psicoterapeuta, ha un'esperienza ultraventennale con bambini affetti da disturbi dello spettro autistico o da altri bisogni speciali. Ha introdotto in Europa il modello DIR (*Developmental, Individual-difference, Relationship-based model*), lavorando anche insieme a pediatri e gruppi interdisciplinari. È membro del comitato scientifico della *Faculty ICDL*, Washington, fondata da Stanley Greenspan. Tale diversità di competenze consente di affrontare la tematica da una molteplicità di angolazioni, combinando rigore teorico e pratica educativa in un quadro complesso e articolato.

Nell'ambito artistico e musicale sono emerse molte teorie che evidenziano il legame profondo tra emozioni e intelletto, sfruttando anche ascolto e improvvisazione¹⁷. La tecnica *Floortime*¹⁸, mirata a creare interazioni educative emotivamente significative, mostra come siano le emozioni a rendere possibile il vero apprendimento. La musica, oltre a essere un'attività artistica, è uno strumento terapeutico che sostiene sviluppo emotivo, sociale e comunicativo.

L'articolo *Musica, emozioni e scienze cognitive. Con qualche ambizione terapeutica* di Cristina Meini (2015) conferma questa forte connessione¹⁹. La musica influenza profondamente emozioni e processi cognitivi e può essere utilizzata come strumento terapeutico in contesti educativi e riabilitativi. Meini la ritiene forma potentissima di stimolazione emotiva, capace di suscitare reazioni forti e immediate. Tale caratteristica la rende unica rispetto ad altre forme artistiche, poiché migliora la sensibilità percettiva nel riconoscere emozioni non solo nella musica ma anche nel linguaggio parlato, favorendo comunicazione e comprensione. L'esperienza musicale stimola reazioni emotive, influenza percezione e memoria, e attiva diverse aree cerebrali coinvolte nell'attenzione e nell'elaborazione emotiva, risultando così ideale per promuovere apprendimento e benessere psicologico.

Emerge chiaramente quanto la musica sia strettamente connessa a emozioni e apprendimento: è uno strumento potente per esprimere, regolare e trasformare emozioni, favorendo l'autoregolazione emotiva²⁰ e creando un ponte tra mondo interno e interazione sociale. Le neuroscienze e le scienze cognitive approfondiscono i benefici della musica in ambito terapeutico ed educativo, rendendola una risorsa sempre più rilevante per il trattamento terapeutico e la formazione.

Evocando emozioni²¹, la musica facilita l'espressione e la regolazione emotiva²², processi che migliorano la qualità dell'apprendimento e confermano il suo ruolo centrale nell'educazione e nel benessere psicologico.

¹⁷ G. Guiot, *Insieme. Canto, relazione e musica in gruppo*, Erickson, Trento 2021.

¹⁸ G. Guiot-C. Meini-M. T. Sindelar, *Autismo e musica*, cit.

¹⁹ C. Meini, *Musica, emozioni e scienze cognitive. Con qualche ambizione terapeutica*, «Sistemi Intelligenti» 27/3 (2015), pp. 373-398.

²⁰ C. Meini-G. Ruggiero, *Il pentagramma relazionale. Le forme vitali nella psicoterapia familiare e di coppia*, FrancoAngeli, Milano 2017.

²¹ C. Meini, *Musica, emozioni e scienze cognitive*, cit., pp. 375, 384.

²² C. Meini-G. Ruggiero, *Il pentagramma relazionale*, cit.

Conclusione

Ripercorrendo a ritroso il percorso intrapreso attraverso studi e ricerche di molti autori, propongo una risposta alla domanda espressa nell'introduzione di questo testo.

La musica è un potente strumento di comunicazione emotiva anche grazie alla sua capacità di modulare le emozioni nella complessità del processo percettivo ed emotivo che caratterizza l'esperienza musicale. È il veicolo di emozioni più immediato rispetto alle altre arti, principalmente per il suo potere simbolico e per il modo in cui riesce a esprimere emozioni senza l'uso di parole o rappresentazioni concrete. È una sorprendente forma di espressione, capace di suscitare una vasta gamma di reazioni emotive nell'ascoltatore. Attraverso il suo linguaggio sonoro rappresenta emozioni specifiche, come la gioia, la tristezza, l'ansia, o la calma, inoltre le strutture musicali quali ritmo, armonia e melodia, veicolano emozioni in modo diretto e immediato. L'esperienza musicale trasmette e comunica a volte anche prima che l'ascoltatore possa consapevolmente riconoscere l'emozione stessa. La musica riflette o evoca stati d'animo, creando una connessione tra chi ascolta e ciò che viene espresso nel brano, e aiuta le persone a esplorare e comprendere meglio le proprie emozioni, evocando emozioni preesistenti o suscitandone di nuove, migliorando in tal modo consapevolezza emotiva, auto-riflessione, comunicazione e comprensione reciproca.

È linguaggio simbolico unico e particolarmente adatto a trasmettere stati emotivi complessi. Attraverso l'esperienza musicale possiamo acquisire maggiore consapevolezza delle nostre emozioni migliorare la comunicazione, l'interazione sociale verso il mondo esterno, e una maggiore consapevolezza di noi stessi favorisce una migliore comprensione di ciò che ci circonda.

Musica ed emozioni sono vere e proprie forme di apprendimento, la musica infatti è rinforzo motivazionale positivo che favorisce e velocizza l'apprendimento stesso. Apprendere non si riduce a mera ripetizione mnemonica, ogni passo è legato all'emotività e all'espressività, emozioni e apprendimento sono infatti concetti correlati, entrambi considerati processi che si sviluppano nella nostra mente. Acquisire conoscenze e competenze è pertanto un'azione inevitabilmente influenzata dalle emozioni che proviamo direttamente o indirettamente. Le emozioni influenzano a loro volta scelte estetiche e giudizi estetici, fondamentali per favorire l'apprendimento. La scel-

ta estetica dipende anche dal benessere che ne deriva come mostra uno studio sul ruolo cruciale della musica nella promozione della salute e del benessere²³. La partecipazione musicale, distinguendo attiva e passiva, può infatti migliorare le funzioni cognitive e psicosociali, e le preferenze espresse in ambito musicale seguono anche la direzione del benessere che ne deriva, tanto da rendere necessaria un'educazione musicale e degli interventi musicali frequenti per la promozione della salute. La tecnica del Floortime finalizzata alla creazione di interazioni educative emotivamente significative, partendo da un'osservazione attenta dell'individuo mostra a tal proposito che sono le emozioni stesse a rendere possibile il vero apprendimento. Molti autori hanno indagato i processi di apprendimento, l'esperienza estetica e l'origine delle scelte estetiche, in particolare da cosa dipendano e da quali fattori siano influenzate o guidate. Tuttavia, quando ci interroghiamo su ciò che possono effettivamente insegnarci o farci apprendere, forse la risposta a quale tipo di conoscenza ci offrono, è in primo luogo la conoscenza di noi stessi. L'estetica diviene un modo per comprendere il mondo più profondamente forse perché porta a guardare noi stessi per comprendere i motivi e i motori di certe scelte e giudizi estetici, sicuramente guidati e influenzati dal nostro vissuto e proprio per questo motivo riflesso della nostra percezione del mondo. Da questo punto di partenza, avendo chiaro ciò che ci caratterizza potremo osservare più profondamente ciò che ci circonda. A condizione che le nostre scelte estetiche siano autentiche e non eccessivamente condizionate dal contesto sociale, esse offrono un accesso privilegiato a un mondo che già ci appartiene: la nostra interiorità. Spesso ci rivolgiamo all'esperienza esterna per apprendere, quando invece una riflessione attenta sul nostro mondo interno, e in particolare sui contenuti e le modalità del nostro apprendimento, può rivelare conoscenze più profonde e altrettanto significative. Se dunque è chiaro che le qualità estetiche esistono e differiscono da un individuo all'altro per caratteristiche sia individuali che derivanti dal contesto e dall'unico e personale vissuto, quando ci interroghiamo sul legame di tali prodotti estetici con l'apprendimento, ovvero che tipo di conoscenza ci forniscono, forse la risposta immediata è già presente nella premessa, ovvero la conoscenza di noi stessi.

²³ C. Meini et al., *The Role of Music in Promoting Health and Wellbeing: A Systematic Review and Meta-Analysis*, «European Journal of Public Health» 33/4 (2023), pp. 738-745, DOI: [10.1093/eurpub/ckado63](https://doi.org/10.1093/eurpub/ckado63).

L'apprendimento estetico sviluppa consapevolezza emotiva, sensibilità percettiva, immaginazione e capacità riflessiva, ma non è solo un modo di comprendere il mondo, è soprattutto un modo di conoscere chi siamo e chi saremo nel mondo.

Università del Piemonte Orientale

20004647@studenti.uniupo.it

L'apprendimento estetico tra categorizzazione percettiva ed etichette linguistiche*

di

MARTA BENENTI

ABSTRACT: *Aesthetic learning between perceptual categorization and linguistic labels.* This paper addresses the problem of aesthetic learning, focusing particularly on the role of perceptual property categorization. After explaining the phenomenon of perceptual learning, the psychological phenomenon of labeling, i.e., the assignment of verbal “labels” to perceptual properties, is introduced. It is then suggested that such conceptual intervention in perceptual categorization processes may help explain at least one mode of aesthetic appreciation that, although not fully evaluative, seems to underlie many of our most aesthetic experiences.

KEYWORDS: Aesthetic learning, perceptual learning; labeling, aesthetic experience, reason-responsiveness

ABSTRACT: Il presente articolo affronta il problema dell'apprendimento dei valori estetici, concentrandosi in modo particolare sul ruolo della categorizzazione percettiva delle proprietà. Dopo aver illustrato il fenomeno dell'apprendimento percettivo, si introduce il fenomeno psicologico del *labelling*, ossia l'attribuzione di “etichette” verbali alle proprietà percettive. Si suggerisce poi che tale intervento di natura concettuale nei processi di categorizzazione percettiva può contribuire a spiegare almeno una modalità di apprezzamento estetico che, benché non pienamente valutativa, sembra essere alla base di molte delle nostre esperienze estetiche.

KEYWORDS: Apprendimento estetico, apprendimento percettivo, etichettatura, esperienza estetica, rispondenza a ragioni

Introduzione

Non è affatto chiaro che cosa determini le nostre preferenze estetiche,

* This project has received funding from the European Union's Horizon Europe research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie Actions grant agreement N° [10.3030/101062570](https://doi.org/10.3030/101062570).

né da un punto di vista filosofico, né da un punto di vista psicologico. Mentre da una parte ci si interroga su che cosa sia l'apprezzamento estetico, quale sia la natura di ciò – le proprietà, i valori – che si apprezza esteticamente, e come questo tipo di apprezzamento interagisca con altre forme e modalità di esperienza, conoscenza o discorso, dall'altra si esplorano i processi psicologici, ma anche neurofisiologici, che determinano o accompagnano tale esperienza. Il progetto LEAP – *Learning to Appreciate Aesthetic Values*¹ – si propone di misurarsi con almeno alcune di queste questioni adottando un approccio filosofico che sia quanto più possibile psicologicamente informato. In questa prospettiva, la strategia adottata dal progetto si focalizza innanzitutto su alcune componenti tanto minimali quanto inemendabili dell'esperienza estetica, ossia la percezione, l'emozione e la valutazione.

Il presente articolo vorrebbe presentarsi come un tassello di questo progetto e concentrarsi in modo particolare su un problema che una tale combinazione di modalità esperienziali solleva. Mentre da un lato tendiamo a pensare che il giudizio estetico si configuri come una pratica argomentativa che porta a trarre alcune conclusioni valutative a partire da premesse tipicamente non valutative² – e in particolare, percettive – dall'altro l'impossibilità di individuare criteri oggettivi per verificare i giudizi estetici suggerisce che questi ultimi altro non siano che inviti ad esperire certi oggetti (paradigmaticamente le opere d'arte) sotto un certo aspetto o secondo una certa prospettiva³. E se l'esito di una buona argomentazione è che l'interlocutore o interlocutrice finiscano per credere alle conclusioni proposte, il risultato di un invito a percepire, o a notare un aspetto, sarà piuttosto uno stato percettivo o, più in generale, esperienziale che chi ci ascolta dovrà in qualche misura approvare e condividere.

Il contrasto tra questi due approcci è evidente: da un lato c'è l'invocazione che i giudizi estetici e, in senso più ampio, la prassi critica sia un'attività razionale basata su principi condivisi e dati di fatto; dall'altro lato, si sostiene che tale prassi consista nel suggerire possibili modi di esperire alcune proprietà od oggetti. Tuttavia, come si è chiesto Robert Hopkins: «Come può esserci un argomento che abbia come conclusio-

¹ <https://cordis.europa.eu/project/id/101062570/de> [06.09.2025].

² M. Beardsley, *On the generality of critical reasons*. «Journal of Philosophy» 59/18 (1962), pp. 477-486.

³ F. Sibley, *Aesthetic Concepts*, «Philosophical Review» 68/4 (1959), pp. 421-450.

ne una percezione?»⁴. Per provare a rispondere a questo interrogativo possiamo, io credo, osservare più da vicino alcuni fenomeni percettivi, in particolare quelli che riguardano i processi di apprendimento che consentono gradualmente di cogliere alcuni aspetti degli oggetti delle nostre esperienze. Tali processi sembrano infatti in grado di combinare una dimensione squisitamente percettiva con una che rende le nostre esperienze capaci di “rispondere a ragioni”, e dunque di inserirsi legittimamente in una pratica argomentativa.

A questo scopo, dopo aver illustrato il fenomeno dell'apprendimento percettivo per come è caratterizzato in psicologia, mi concentrerò sui processi di categorizzazione percettiva alimentati dal cosiddetto *labelling*, ossia l'attribuzione di “etichette” verbali ai materiali dell'esperienza. Suggestirò che tale intervento di natura concettuale, tanto elementare quanto fondamentale, nei processi di categorizzazione percettiva, può contribuire a spiegare almeno una modalità di apprezzamento estetico che, benché non pienamente valutativa, sembra essere alla base di molte delle nostre esperienze più chiaramente estetiche.

Apprendimento percettivo

Il conflitto appena introdotto tra giudizio estetico inteso come esito di un'argomentazione razionale e, come tale, giustificato in base a ragioni, e il giudizio estetico come descrizione di un aspetto potenzialmente percepibile risulta da una netta distinzione tra percezione e credenze. Le percezioni sono considerate, per definizione, impermeabili alle ragioni. Per citare un esempio classico: per quanto valide possano essere le ragioni che portano a credere che i due segmenti delle frecce raffigurate nell'illusione di Müller-Lyer siano congruenti, l'esperienza percettiva sarà comunque quella di due linee di lunghezza diversa. Le ragioni, invece, sono solitamente concepite come fonti di giustificazione epistemica per certi stati mentali, in particolare le credenze. Mentre le credenze sono valutabili razionalmente come giustificate o ingiustificate, le percezioni non lo sono.

Eppure, sebbene la percezione sia comunemente considerata al di fuori dell'ambito della valutabilità razionale, nella filosofia della

⁴ R. Hopkins, *Critical Reasoning and Critical Perception*, in D. Lopes-M. Kieran (eds.), *Knowing Art: Essays in Epistemology and Aesthetics*, Springer, Dordrecht 2007. p. 137, trad. mia.

mente si è spesso tentato di mettere in discussione questa distinzione. In particolare, le pratiche morali ed estetiche – cioè attività in cui ci confrontiamo con i *valori* – sfidano questo quadro, richiedendo un trattamento particolare in quanto caratteristiche percepibili ma che al contempo sembrano essere valutabili epistemicamente⁵. Anche se si manifestano nelle nostre esperienze come salienze percepibili, i valori morali ed estetici hanno almeno due aspetti. Da un lato, sembra che possiamo accedere a molti di essi tramite la percezione, ossia attraverso i sensi, mentre, dall'altro, essi possono essere giustificati o ingiustificati, cioè valutabili epistemicamente. Ciò rende particolarmente difficile dare conto della natura dei valori in termini puramente percettivi – trascurando così l'aspetto valutativo – oppure in termini puramente valutativi – il che non renderebbe del tutto giustizia al tipo di esperienze in cui essi si manifestano.

Tra le ipotesi avanzate per spiegare la natura delle proprietà percepibili ma anche valutabili, una che sembra ancora relativamente poco esplorata fa riferimento all'apprendimento percettivo. Come cercherò di mostrare, questo fenomeno permette di considerare almeno alcune proprietà percepibili come qualcosa che si può imparare gradualmente a rilevare, piuttosto che come qualcosa di semplicemente dato nell'esperienza una volta per tutte. Il risultato è una visione flessibile ed empiricamente supportata della percezione, che spiega la possibilità di valutarla razionalmente.

L'intuizione che la percezione sia soggetta a cambiamenti è antica e diffusa. Limitando la ricostruzione all'epoca moderna e contemporanea, Thomas Reid discute delle abilità percettive che possono essere ottenute attraverso esperienze ripetute e correlazioni intermodali come di “percezioni acquisite”⁶. Più tardi William James suggerisce che un sommelier esperto è in grado di distinguere tra la parte superiore e inferiore di una bottiglia di un particolare vino basandosi esclusivamente sul gusto⁷, mentre John Dewey sostiene che la capacità di avere «sensazioni distinte» è segno di allenamento, abilità e abitudine⁸. In psicologia, il concetto di *perceptual learning* è

⁵ A. Bergqvist-R. Cowan (eds.), *Evaluative Perception*, Oxford University Press, Oxford 2018.

⁶ T. Reid, *Ricerca sulla mente umana e altri scritti*, a cura di Antonio Santucci, UTET, Torino 1996.

⁷ W. James, *Principi di psicologia*, trad. it. di G. Preti, Principato, Milano 1950.

⁸ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo: introduzione alla psicologia sociale*, trad. it. di G. Preti-A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1968.

stato formalizzato ed ampiamente esplorato da Eleanor Gibson che in un articolo del 1963 lo definisce come «[q]ualsiasi cambiamento relativamente permanente e coerente nella percezione di un insieme di stimoli, a seguito di pratica o esperienza con questo insieme»⁹. Più recentemente, poi, il fenomeno dell'apprendimento percettivo ha trovato robusto riscontro empirico in ambito neuroscientifico¹⁰.

Il cambiamento nel modo di percepire a cui Gibson si riferisce può essere efficacemente descritto come un nuovo modo di segmentare la realtà percepita grazie alla pratica, o all'addestramento¹¹. Nella letteratura psicologica si discutono diversi tipi di segmentazione. Prendiamo ad esempio una persona esperta di fotografia che sia in grado di rilevare il grado di esposizione di un'immagine fotografica. Un tale dato percettivo, che per un principiante è del tutto indistinguibile, può trasformarsi in una salienza percettiva che si *differenzia* dalle altre grazie alla pratica. Viceversa, l'apprendimento percettivo può risultare nella capacità di *unificare* salienze che prima dell'addestramento erano distinte, come chi impara a percepire i caratteri di una nuova lingua come parole piuttosto che come stringhe di segni. In entrambi questi casi gioca un ruolo fondamentale la capacità di concentrare in maniera automatica l'attenzione sulle salienze rilevanti. Si parla in questo senso della *ponderazione attenzionale* come di ciò in cui in ultima analisi consiste l'apprendimento percettivo¹².

Sempre secondo la definizione di Gibson, che viene comunemente adottata per stabilire i requisiti che un'esperienza percettiva deve avere per essere considerata il risultato di apprendimento, le nuove unità percettive devono essere frutto di esperienze ripetute e sistematiche, ossia di un certo addestramento i cui effetti siano duraturi, se non addirittura permanenti. In questo senso, non contano come frutto di apprendimento né i cambiamenti percettivi occasionati per esempio da cambiamenti repentini delle condizioni contestuali (come cambi di illuminazione o di ambiente sonoro) né – e questo è particolarmente rilevante – cambiamenti nel modo in cui, alla luce delle

⁹ E. J. Gibson, *Perceptual Learning*, «Annual Review of Psychology» 14 (1963) p. 29, trad. mia.

¹⁰ R. Goldstone, *Learning to Perceive While Perceiving to Learn*, in R. Kimchi, M. Behrmann-C. R. Olson (eds.), *Perceptual Organization in Vision: Behavioral and Neural Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2003, pp. 233-278.

¹¹ D. Stokes, *On Perceptual Expertise*, «Mind and Language» 36/2 (2020), pp.241-263; Z. Jenkin, *Perceptual Learning and Reasons-Responsiveness*, «Noûs» 57/2 (2022). pp. 1-28.

¹² K. Connolly, *Perceptual Learning*, Oxford University Press, Oxford 2019.

conoscenze che acquisiamo, *interpretiamo* gli stimoli. Immaginiamo ad esempio di non saper distinguere le impronte che diversi animali lasciano nei boschi. Studiando e facendo pratica sul campo in etologia, ci eserciteremo a riconoscerle e applicheremo le istruzioni che ci sono state date “leggendo” o “interpretando” ciò che osserviamo in un modo sempre più adeguato alla classificazione che ci è stata fornita. Anche se in qualche misura la nostra esperienza delle medesime salienze sarà diversa da quella originaria, quando ancora non ci erano state date istruzioni su dove collocare la nostra attenzione, questo non conta ancora come apprendimento percettivo, poiché le modificazioni che ne derivano non risulteranno in un modo diverso di percepire i medesimi stimoli, ma piuttosto di osservarli alla luce di nuovi concetti. Non è d'altro canto facile stabilire, adottando una prospettiva in prima persona, se le capacità di categorizzare che ci vengono da un addestramento che mobilita categorie concettuali sia o meno genuinamente percettiva – il che implica che la nostra percezione sia effettivamente cambiata –, o se è la rete delle nostre credenze a proposito delle impronte a essere cambiata, lasciando inalterata la nostra percezione. In questi casi, può essere utile ricorrere a prove empiriche che dimostrino se i cambiamenti rilevati in prima persona corrispondano effettivamente a un cambiamento percettivo¹³.

Infine, è particolarmente complicato distinguere il fenomeno dell'apprendimento percettivo da quello della permeabilità cognitiva (*cognitive permeation*)¹⁴. Un esempio di permeabilità cognitiva è la nostra tendenza ad attribuire espressioni emotive a volti espressivamente neutri o ambigui in base alla conoscenza contestuale. Come si è visto sperimentalmente, ciò che sappiamo a proposito di un volto (per esempio, ciò che è accaduto alla persona) determinerà il modo in cui ne percepiamo l'espressione. Chi difende il valore esplicativo della permeabilità cognitiva sostiene che questo accada non tanto perché le nostre credenze (in particolare a proposito delle emozioni)

¹³ C. D. Gilbert-W. Li-V. Piech, *Perceptual Learning and Adult Cortical Plasticity*, «The Journal of Physiology» 587/12 (2009) pp. 2743-2751.

¹⁴ Z. Pylyshyn, *Is Vision Continuous with Cognition? The Case for Cognitive Impenetrability of Visual Perception*, «Behavioral and Brain Sciences» 22 (1999) pp. 341-365; F. Macpherson, *Cognitive Penetration of Colour Experience: Rethinking the Issue in Light of an Indirect Mechanism*, «Philosophy and Phenomenological Research» 84 (2012), pp. 24-62; D. Stokes, *Cognitive Penetration and the Perception of Art*, «Dialectica» 68 (2014), pp. 1-34; N. Block, *The Border Between Seeing and Thinking*. Oxford University Press, Oxford 2023.

guidano la nostra percezione, ma perché i concetti che le costituiscono entrano di fatto a farne parte e la ristrutturano. In linea di principio, la distinzione tra permeabilità cognitiva e apprendimento percettivo può basarsi sul criterio della durata sopra accennato: se *vedo* un volto come arrabbiato perché *credo* che lo sia, questo non sarà l'esito di un apprendimento percettivo, poiché un tale modo di vedere non persisterà al di là dell'occasione specifica¹⁵.

Addestramento percettivo ed etichette

Come emerge chiaramente dalla definizione proposta, l'addestramento percettivo a cui Gibson fa riferimento richiede evidentemente di essere esposti ripetutamente e sistematicamente a determinati stimoli percettivi. Chi si specializza nell'osservazione degli insetti, si sottoporrà a una immensa quantità di esemplari e imparerà a cogliere percettivamente somiglianze e differenze che ne permetteranno, a lungo andare, una categorizzazione percettiva immediata, così come chi si occupa professionalmente di tappezzeria è in grado a un primo sguardo di cogliere sottili differenze cromatiche tra campioni di tessuto. Tali acquisizioni sono, secondo la cornice teorica della psicologia ecologica che Gibson stessa ha contribuito a costruire, il risultato di migliorate capacità di selezionare le variabili percettive adeguate a seconda dei propri scopi. L'apprendimento percettivo consisterebbe dunque in interazioni percettive (e motorie) ripetute con gli stimoli di uno spazio informativo che non richiede alcuna integrazione cognitiva per avere successo. Al contrario, l'esposizione all'addestramento percettivo e l'interazione con l'ambiente migliorano la capacità dell'individuo di scegliere un obiettivo appropriato, di focalizzare l'attenzione sugli indizi rilevanti e di adattare il proprio comportamento ai vincoli imposti dall'ambiente¹⁶.

Anche secondo approcci più convenzionali alla percezione, l'addestramento percettivo si spiega nei termini della "mera esposizione" (*mere exposure effect*), il fenomeno per cui una maggiore familiarità con

¹⁵ D'altro canto, è bene ricordare che i due fenomeni possono offrire spiegazioni in competizione tra loro.

¹⁶ D. M. Jacobs-C. F. Michaels, *Direct Learning*, «Ecological Psychology» 19 (2007), pp. 321-349; V. Raja, *A Theory of Resonance: Towards an Ecological Cognitive Architecture*, «Minds and Machines» 28 (2018), pp. 29-51.

uno stimolo dovuta alla frequenza dell'esposizione, corrisponde a una preferenza per lo stesso¹⁷. La robustezza di tale fenomeno è attestata da numerosi risultati sperimentali su un'ampia gamma di stimoli che includono immagini, grafemi, cibo, atteggiamenti sociali e politici, ma anche preferenze artistiche in ambito pittorico e musicale¹⁸.

Si è tuttavia osservato come l'*expertise* percettiva sembra in molti casi richiedere il contributo di elementi cognitivi¹⁹. Nella psicologia ecologica, a fronte dell'insistenza sul fatto che l'apprendimento avviene grazie al contatto diretto tra organismo e ambiente, in assenza di mediazioni concettuali (o inferenziali), si discute il ruolo delle norme attraverso cui si valuta l'adeguatezza o inadeguatezza dei comportamenti e la correttezza delle relative esperienze. Non corrispondendo a nessun elemento fisico presente nell'ambiente, bensì a competenze legate al significato o alle aspettative apprese in contesti sociali²⁰, le norme sembrano giocare un ruolo rilevante nello sviluppo delle abilità percettive. Per quanto riguarda invece l'effetto della mera esposizione, si è visto come la preferenza per stimoli nuovi o apparentemente meno familiari, si spieghi con la coerenza di questi ultimi con regole già interiorizzate²¹.

Si può dunque sostenere che l'apprendimento percettivo sia il risultato dell'esposizione sistematica a certi stimoli che, in alcuni casi, è accompagnata da forme di categorizzazione non puramente percettiva, bensì in qualche misura concettuale. D'altro canto, la categorizzazione concettuale degli stimoli percettivi è una questione

¹⁷ R. B. Zajonc, *Attitudinal Effects of Mere Exposure*. «Journal of Personality and Social Psychology» 9 (1968) pp. 1-27.

¹⁸ R. Bornstein, *Exposure and Affect: Overview and Meta-Analysis of Research 1968-1987*, «Psychological Bulletin» 106 (1989), pp. 265-289. È bene però segnalare che il valore di un tale effetto in ambito estetico è stato ripetutamente messo in discussione. Si vedano ad esempio J. Cutting, *Gustave Caillebotte, French Impressionism, and Mere Exposure*, «Psychonomic Bulletin & Review» 10 (2003) pp. 319-343; A. Meskin-M. Phelan-M. Moore-M. Kieran, *Mere Exposure to Bad Art*, «British Journal of Aesthetics» 53 (2013), pp. 139-164; B. Nanay, *Perceptual Learning, the Mere Exposure Effect and Aesthetic Antirealism*, «Leonardo» 50 (2017), pp. 58-63.

¹⁹ D. Stokes, *op. cit.*

²⁰ S. Zipoli Caiani, *Intelligence Involves Intensionality: An Explanatory Issue for Radical Enactivism (again)*, «Synthese» 200 (2022), pp. 1-23; M. Segundo-Ortín, *Socio-Cultural Norms in Ecological Psychology: the Education of Intention*, «Phenomenology and Cognitive Sciences» 23 (2022) pp. 1-19.

²¹ P. C. Gordon-K. J. Holyoak, *Implicit Learning and Generalization of the "Mere Exposure" Effect*, «Journal of Personality and Social Psychology» 45 (1983) pp. 492-500.

complessa. Non solo filosofia e psicologia tendono a concepire i concetti in modi differenti, ma anche all'interno della filosofia non esiste una concezione unitaria, tantomeno di come interagiscono con gli stimoli percettivi quando svolgiamo compiti di categorizzazione. Per questo motivo, posso solo accennare a una proposta assumendo, da una parte, che i concetti siano i mattoni fondamentali delle credenze, mentre dall'altra parte che un buon modo per studiare i processi di categorizzazione percettiva faccia appello alla pratica del *labelling*, o dell'etichettatura.

La scelta di circoscrivere l'analisi a questa modalità specifica di intervento concettuale nell'esperienza percettiva consente di concentrare l'attenzione su una prassi linguistica concreta e ben definita. Tale pratica è ampiamente diffusa nel linguaggio ordinario, in particolare nelle dinamiche comunicative con i bambini nei primi stadi dello sviluppo. Pur non esaurendo la gamma delle possibili forme di intervento concettuale nell'apprendimento percettivo, l'applicazione ripetuta e sistematica di etichette, soprattutto nella sua declinazione estetica, sembra dunque un punto d'accesso ragionevole per affrontare un fenomeno evidentemente ben più ampio e articolato²².

Inutile dire che, anche in questo ambito di indagine, le prospettive teoriche sono diverse e spesso in competizione. Vi è ad ogni modo un approccio che pare particolarmente promettente per il caso a cui ci stiamo interessando, ovvero l'apprendimento in ambito estetico. Mi riferisco alle spiegazioni cosiddette *bottom-up* del fenomeno del *labelling*, secondo cui le etichette che usiamo per categorizzare gli oggetti e le loro proprietà intervengono nei processi di categorizzazione al pari di altre salienze percettive e regolarità, come i colori, le orientazioni delle superfici o il ritmo²³. L'applicazione di etichette verbali agli stimoli percettivi ha, in tale prospettiva, un ruolo simile alle costanti percettive di tali stimoli, e contribuirebbe perciò al miglioramento delle nostre capacità di categorizzazione non in virtù del potere referenziale delle parole, ovvero la loro capacità di riferirsi, in maniera più o meno corretta, a certi oggetti o proprietà, bensì grazie alla frequen-

²² M. Floris, *Language and categorisation in infancy*, Aracne, Roma 2022.

²³ V. M. Sloutsky-Y. F. Lo-A. V. Fisher, *How Much Does a Shared Name Make Things Similar? Linguistic Labels, Similarity, and the Development of Inductive Inference*. «Child Development» 72/6 (2001), pp. 1695-1709; K. Plunkett-J.-F. Hu-L. B. Cohen, *Labels Can Override Perceptual Categories in Early Infancy*, «Cognition» 106 (2008), pp. 665-681.

za e alla sistematicità con cui accompagnano l'incontro percettivo con tali proprietà²⁴.

In altre parole, la tendenza, statisticamente misurabile, a vedere (o meglio a udire) certe etichette associate a determinati stimoli percettivi aumenta la probabilità che categorizziamo quelle salienze con quelle etichette. Secondo questo punto di vista, e in particolare per quello che riguarda i bambini in fase prelinguistica, il contributo delle etichette ai processi di categorizzazione sarebbe causale e quantitativo, piuttosto che semantico e referenziale²⁵. Si è visto, ad esempio che, se si chiede di valutare le somiglianze tra un oggetto e un target, il fatto che questi condividano la stessa etichetta non porta di per sé a raggruppare due oggetti nella medesima categoria (o a escluderne uno dalla categoria etichettata) – esito che ci si potrebbe aspettare se si ritenesse che le etichette funzionino come frecce che dirigono la nostra percezione. Piuttosto, il presentarsi congiunto di stimoli somiglianti ed etichetta contribuisce alla categorizzazione in modo simile ad altre somiglianze percettive²⁶.

Se siamo quindi disposti a considerare il gioco linguistico dell'etichettatura come una forma elementare di interazione concettuale con i materiali precettivi, allora possiamo isolare una modalità specifica di apprendimento percettivo supportato da concetti e applicarlo al caso estetico. Piuttosto che assumere uno scenario, alquanto improbabile, in cui le nostre esperienze estetiche siano puramente

²⁴ Paradigmaticamente opposte alle teorie *bottom-up* vi sono quelle *top-down*, secondo cui le etichette impiegate nei processi di categorizzazione indirizzano e guidano la percezione in virtù della loro natura referenziale. Secondo la *Label Feedback Hypothesis*, per esempio, tale intervento non consiste semplicemente in una "interpretazione" dei contenuti percettivi che lascerebbe questi ultimi intatti, bensì ne modifica la struttura attraverso processi di permeazione cognitiva (si veda G. Lupyan, *Linguistically Modulated Perception and Cognition: the Label-Feedback Hypothesis*, «Frontiers in Psychology» 3 (2012), pp. 1-13). Un simile intervento nel processo percettivo sarebbe, d'altra parte, così rapido e automatico da risultare in una categorizzazione percettiva. Si è d'altronde notato che entrambi questi meccanismi – *bottom-up* e *top-down* – potrebbero coesistere piuttosto che escludersi mutualmente (M. Floris, *op. cit.*). Anche se in questo contributo mi concentro sui meccanismi del primo tipo, non intendo affatto negare il potenziale esplicativo di quelli del secondo, tantomeno in ambito estetico.

²⁵ K. Plunkett *et al.*, *op. cit.*

²⁶ V. M. Sloutsky-Y.-F. Lo, *How Much Does a Shared Name Make Things Similar? Part I. Linguistic Labels and the Development of Similarity Judgment*, «Developmental Psychology» 35/6 (1999), pp. 1478-1492; M. Sloutsky-Y.-f. Lo-A. V. Fisher, *op. cit.*

percettive (magari nel senso “passivo” esplorato dagli studi sulla mera esposizione) infatti, l'approccio *bottom-up* promette di spiegare come impariamo a riconoscere percettivamente proprietà estetiche che possano, tuttavia, figurare all'interno di pratiche argomentative, proprio in virtù del modo in cui abbiamo gradualmente appreso a combinare parole e percezioni. Tali combinazioni parteciperebbero ai processi di categorizzazione consentendo il graduale passaggio dalla mera associazione tra parola e oggetto alla costruzione di criteri per la discriminazione (o l'unificazione) degli stimoli percettivi. Sembra allora sensato sostenere che i prodotti percettivi della categorizzazione che fa uso di etichette *bottom-up* figurano all'interno di esperienze che, seppure in modo minimale, partecipano alla costruzione di regole per i nostri giochi linguistici che vertono su tali esperienze. Detto altrimenti, questo processo elementare consente di vedere da vicino come un impiego ancora non referenziale del linguaggio possa nondimeno permeare le nostre esperienze percettive, organizzandole e rendendole potenzialmente sensibili alle ragioni.

Esperienze estetiche elementari e suscettibilità alle ragioni

Proviamo a fare il punto. Ho introdotto, seppur rapidamente, due meccanismi psicologici distinti ma apparentemente interconnessi: l'apprendimento percettivo e il feedback concettuale nei processi di categorizzazione. Concentrandomi sugli effetti dell'etichettatura sulla percezione, ho suggerito che si può provare a spiegare l'*expertise* percettiva in modo da riconoscere il ruolo dei concetti nel *perceptual learning*, pur salvaguardando la natura percettiva del risultato di tale processo. In questo paragrafo conclusivo, vorrei delineare una spiegazione dell'apprendimento percettivo delle proprietà estetiche, una spiegazione che attinga in particolare all'approccio *bottom-up* all'etichettatura, per rendere conto delle possibili interazioni tra contenuti percettivi e concetti impiegati nei giudizi estetici.

A fronte della netta distinzione tra percezioni e concetti che si rispecchia nel contrasto tra giudizi estetici come esito di argomentazioni e come inviti alla percezione di aspetti, sembra esserci una componente rilevante dell'apprendimento estetico che, pur implicando la categorizzazione ed essendo accompagnata dal linguaggio, non si affida pienamente alla sua funzione referenziale o propriamente semantica. Penso, da un lato, ai processi di apprendimento nei bambini molto

piccoli, e dall'altro, alla formazione graduale di abitudini estetiche.

È ragionevole suggerire che i bambini sviluppino la capacità di riconoscere caratteristiche estetiche attraverso un feedback concettuale che, almeno inizialmente, non funziona in virtù della sua natura referenziale – che i bambini piccoli potrebbero non essere ancora in grado di comprendere – ma grazie al fatto che le etichette estetiche vengono presentate regolarmente in associazione con determinati stimoli sensoriali e non con altri. Alcuni motivi musicali saranno così recepiti e gradualmente riconosciuti come *allegri*, altri come *agitati*, in parte proprio per via di quelle parole (e, in senso più ampio, gesti e comportamenti) che accompagnano sistematicamente quei suoni specifici e non altri. Analogamente valutazioni come “bello”, “grazioso”, “strano” contribuiranno al modo in cui i bambini imparano a percepire il mondo non tanto in virtù della loro corretta applicazione agli stimoli, ma alla frequenza con cui, all'interno di una certa comunità di parlanti, li accompagneranno. In linea con i risultati sperimentali degli approcci *bottom-up*, il feedback concettuale in questi casi parteciperebbe al processo di apprendimento che, tuttavia, non sarà determinato dal modo in cui le etichette si riferiscono ai pattern percettivi (appunto: correttamente o scorrettamente), bensì dall'esposizione ripetuta a quegli stimoli potenziata dall'etichettatura.

Pensiamo, d'altra parte, a quei fenomeni di esposizione che plasmano le nostre preferenze estetiche in età adulta, dalla formazione delle tendenze nella cultura pop alle immagini impiegate nei social media, dalle strategie pubblicitarie, alla moda o all'arredamento. Una teoria del feedback concettuale che tratti le etichette come proprietà degli stimoli suggerisce una spiegazione, in primo luogo, della limitata sensibilità alle ragioni di tali preferenze. E cioè, se le etichette verbali funzionano talvolta in maniera analoga a stimoli sensoriali nei processi di apprendimento percettivo (piuttosto che in virtù del loro potere referenziale), allora possiamo sensatamente prevedere che la loro capacità di rispondere a ragioni nei contesti argomentativi (o critici) sarà attenuata. Non è in effetti facile spiegare, facendo appello a ragioni, perché quest'anno troviamo particolarmente elegante un certo taglio di pantaloni che fino a qualche anno fa non avremmo mai indossato. Pur essendo in grado di articolare verbalmente quella forma e magari confrontarla con altre, la nostra preferenza ci si presenterà come un dato di fatto, difficile da giustificare appellandoci a delle ragioni. Al contempo, essa non sarà il risultato solo della ripetuta esposizione sensibile a quella foggia, poiché il nostro incontro

con diverse istanze di pantaloni fatti più o meno allo stesso modo sarà stato evidentemente mediato dalle etichette che li identificano, da qualche descrizione, pubblicità o commento.

Visto quanto un simile modo di intrattenere esperienze di apprezzamento estetico è diffuso, si può sostenere che una spiegazione *bottom-up* dei processi di etichettatura prometta di rendere conto di una porzione consistente, oltre che ontogeneticamente elementare, del nostro apprendimento estetico. Vero è che, tanto per quanto riguarda le esperienze dei bambini, quanto se parliamo della costruzione, per dire così, passiva di preferenze estetiche, si può obiettare che in entrambi i casi la funzione del giudizio pienamente inteso, ossia come gioco linguistico sensibile alle ragioni, è tutt'altro che essenziale. D'altra parte, vorrei suggerire che trascurare queste modalità in cui le esperienze estetiche si danno, rischia di tagliare fuori un aspetto importante della nostra educazione estetica. Banalmente, non impariamo ciò che è esteticamente rilevante solo attraverso le istruzioni esplicite e bene argomentate di chi è esperto di arte, moda, o design, ma iniziamo a costruire le nostre preferenze ancora prima di poter maneggiare adeguatamente i concetti costitutivi di tali istruzioni. È – anche – di questa dimensione che occorre dare conto, se si vuole provare a dare senso a quell'apparente paradosso con cui abbiamo iniziato la riflessione.

Provando a rispondere alla domanda se sia necessario possedere concetti musicali per poter avere un'esperienza estetica competente di un'opera musicale, Malcolm Budd sostiene che, da un lato,

né la mancanza di un certo concetto relativo a un determinato fenomeno, né l'incapacità di riconoscere le istanze di quel fenomeno come ricadenti sotto quel concetto impediscono a una persona di essere sensibile alla presenza del medesimo fenomeno in un'opera d'arte e di coglierne la funzione estetica o artistica all'interno dell'opera²⁷.

Ciò si spiega, secondo Budd, con la distinzione tra possedere un concetto ed essere in grado di applicarlo sulla base di salienze percettive. Come egli osserva, non abbiamo bisogno del concetto di accordo di settima dominante per essere pienamente sensibili alle sue «implicazioni armoniche» in un'opera musicale²⁸. Potremmo, d'altro

²⁷ M. Budd, *Aesthetic Essays*, Oxford University Press, Oxford 2008, p. 139, trad. mia.

²⁸ *Ibidem*.

canto, imparare che un accordo di settima dominante consiste nella sovrapposizione della settima minore alla triade maggiore, e tuttavia non essere in grado di applicare tale concetto al rilevante fenomeno uditivo. Tuttavia, continua Budd, la padronanza dei concetti musicali è essenziale «per comprendere e partecipare alla pratica dell'analisi e della critica musicale»²⁹, cioè per spiegare in modo adeguato le relazioni tra i vari fenomeni musicali che costituiscono un'opera, e poterle giudicare.

La proposta elaborata fin qui vorrebbe provare a spiegare come possiamo passare da un'esperienza non concettuale – ma non per questo non esteticamente rilevante – per esempio di un'opera d'arte, a una concettualmente strutturata della stessa, tale da poter essere impiegata in un giudizio estetico. L'applicazione di etichette ai processi di categorizzazione percettiva mostra, infatti, in che cosa consiste un tale passaggio, dando conto del fatto che sebbene le esperienze percettive non siano paradigmaticamente soggette a valutazione razionale, tuttavia almeno alcune di esse, quelle che derivano da gradualità processi di apprendimento percettivo combinato (mediato, integrato, rinforzato) con la prassi linguistica dell'etichettatura, siano sensibili alle ragioni. Avremmo dunque un buon motivo per credere, rispondendo alla preoccupazione di Hopkins menzionata in apertura, che i giudizi estetici possano avere la forma di argomentazioni che partono da premesse percettive per giungere a conclusioni che sono percettive e tuttavia rispondenti a ragioni, nella misura in cui risultano da un processo di apprendimento percettivo supportato da concetti.

Considerazioni conclusive

In un certo senso, quanto detto sin qui suona piuttosto banale: la capacità di formulare giudizi estetici sulle opere d'arte implica processi di esposizione alle caratteristiche delle opere accompagnati da categorizzazioni concettuali che, almeno in certa misura, consistono nell'attribuzione di etichette a quanto esperito. Si tratta dunque di processi di apprendimento percettivo che permettono gradualmente di suddividere e organizzare i contenuti delle proprie esperienze in modo coerente e potenzialmente sensibile alle ragioni. Questo non fa che confermare l'opinione comune che la capacità di apprezzare e

²⁹ Ivi, p. 141, trad. mia.

criticare le opere d'arte si può insegnare e apprendere, sottolineando quindi l'importanza di una esposizione concettualmente contestualizzata nello sviluppo delle sensibilità estetiche. Opinione che è, d'altra parte, in linea con il *topos* humiano secondo cui ciò che può far convergere il gusto estetico del novizio con quello del critico ideale è la pratica acquisita nella valutazione e nel confronto tra oggetti estetici: «Soltanto un forte buon senso unito ad un sentimento squisito accresciuto dalla pratica, perfezionato dall'abitudine ai confronti e liberato da tutti i pregiudizi può conferire ai critici questa preziosa qualità»³⁰.

Ciò che l'ipotesi che ho presentato, debitamente sviluppata, promette di fare, è di arricchire empiricamente la tesi humiana: nella misura in cui la critica estetica è una pratica che richiede una certa esperienza, il fenomeno dell'apprendimento percettivo può chiarire la nozione di *expertise*, spesso invocata dalle teorie del giudizio estetico. E se l'apprendimento percettivo è tale da incorporare concetti, allora si capisce come un osservatore esperto che contribuisce al discorso estetico sia più o meno giustificato nel rilevare percettivamente certe caratteristiche esteticamente significative.

Universidad de Murcia
marta.benenti@um.es

³⁰ D. Hume, *Of the standard of taste* [1757] (a cura e trad. it. di G. Preti, in *La regola del gusto e altri saggi*, Milano, Abscondita 2017, p. 26).

“Pensare in movimento”¹: La *Contact Improvisation* come laboratorio di saperi cinetici, tattili e cinestetici

di

SIMONA DONATO

ABSTRACT: *Thinking in movement: Contact Improvisation as exploration of kinetic, tactile and kinaesthetic knowledge.* Dance, particularly in its improvisational form, can be regarded a true «thinking in movement», a form of thinking that differs from thinking by concepts. Improvisation in movement and dance is based on the kinaesthetic dimension. It makes manifest the body of memory, an infinite archive in which images, movements and emotions evoke each other, and which, each time they are recovered, are reconfigured. This paper will examine, as a paradigmatic case, Contact Improvisation, a dance practice based exclusively on maintaining contact with the dancing partner.

KEYWORDS: Dance, Kinesthesia, Contact Improvisation, Consciousness, Movement

ABSTRACT: La danza, in modo esemplare nella sua forma improvvisativa, può essere considerata un vero e proprio «pensare in movimento», una forma di pensiero diversa dal pensare per concetti, in cui viene messo in campo il corpo della memoria, quel serbatoio infinito in cui immagini, movimenti ed emozioni si evocano a vicenda, e che, ogni volta che sono recuperati, si riconfigurano. In questo contributo verrà presa in esame, come caso para-

¹ Uso l'espressione «pensare in movimento» in riferimento alla doppia sfumatura di significato (chiara in inglese, meno in italiano) che le attribuisce Maxine Sheets-Johnstone: «*thinking in movement*» è «pensare in movimento» ma anche «pensare al movimento» per indicare una pratica in cui vi è la coincidenza tra la coscienza e il corpo in movimento, che la filosofa vede rappresentata in modo esemplare nell'improvvisazione, in cui pensiero e movimento sono, a suo parere, strettamente legati (M. Sheets-Johnstone, *Thinking in Movement*, in *The Primacy of Movement*, Advances in Consciousness Research, John Benjamins Publishing Company Amsterdam / Philadelphia, 1999, p. 425). Prima di lei, Rudolf Laban aveva coniato il concetto di «pensare-in-movimento», che l'autore oppone al «pensare in parole», e che «non serve a orientarsi nel mondo esterno, ma piuttosto perfeziona l'orientamento dell'uomo nel suo mondo interiore, dal quale sorgono continuamente impulsi che cercano uno sbocco nell'agire, nel recitare e nel danzare» (R. Laban, *L'arte del movimento*, Edizioni Ephemeria, Macerata, 2014, p. 21).

digmatico, la *Contact-improvisation*, una pratica di improvvisazione basata sul mantenere il contatto con il partner con cui si danza.

KEYWORDS: danza, cinestesia, *Contact Improvisation*, coscienza, movimento

Essere dove non si sa di essere: questo è uno dei luoghi più preziosi che ci viene offerto dall'improvvisazione.

N. Stark Smith²

1. Introduzione

Nel presente articolo si prenderà in esame l'improvvisazione nella danza. In particolare ci si domanderà come, muovendosi, si possa apprendere ad attingere alla memoria somatica, per diventare consapevoli dei numerosi condizionamenti che danno forma ai nostri movimenti: schemi motori, automatismi, abitudini cinetiche, immagini e idee che la società scrive sui e nei nostri corpi, per poterli eventualmente riconfigurare in modo consapevole. Tale processo di apprendere a improvvisare sarà letto all'interno della dimensione paradossale dell'agire spontaneamente, nella dialettica tra libertà e regole che caratterizza ogni processo creativo. L'esempio paradigmatico scelto è quello della *Contact Improvisation*, pratica di danza che, come si evince dal nome, si basa quasi esclusivamente sull'improvvisazione e sul contatto tra *performers*. A partire dalle parole e riflessioni dei danzatori si ripercorreranno le strategie di insegnamento e apprendimento, il lungo lavoro condotto alla ricerca di un nuovo modo di intendere la coscienza in movimento.

2. L'improvvisazione in danza come possibilità di attingere alla memoria somatica

Esistono modi molto diversi di praticare l'improvvisazione nella danza³. Essa può essere utilizzata nella fase preparatoria della *performance*

² N. Stark Smith, *Accettare che "no" sia una risposta*, in E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini (eds.), *Il punto di vista della mela. Storie, politiche e pratiche della Contact Improvisation*, Piretti Editore, Bologna 2021, p. 318.

³ D'ora in poi, se non ulteriormente specificato, quando parlerò d'improvvisazione mi riferirò all'ambito del movimento e della danza. Per una sintesi comparativa

per allenare i danzatori alla maestria di stare nello spazio scenico; introdotta nell'insegnamento per favorire un ascolto profondo del corpo e per evitare che i danzatori imitino solo formalmente i passi che vengono insegnati o trasmessi dal coreografo, oppure limitarsi a una lunga esplorazione del movimento, del corpo e dello spazio. Può essere usata per creare un canovaccio di una coreografia o essere attuata direttamente in scena.

L'improvvisazione tuttavia non è, come si potrebbe pensare a un primo sguardo, un'espressione totalmente libera del corpo e della creatività, senza vincoli o strutture, un susseguirsi di movimenti e gesti puramente spontanei, non pianificati⁴. La libertà di movimento è limitata da vincoli corporei, culturali, tecnici ed estetici, spesso inconsapevoli, ed è condizionata da schemi appresi, dalla propria formazione in ambito corporeo e da un contesto storico e sociale che ne orienta le scelte. Se ci viene chiesto di danzare liberamente, infatti, dopo un po' ci rendiamo conto che il corpo ci porta sempre verso gli stessi movimenti. Ci sembra di muoverci spontaneamente, invece ripetiamo inconsapevolmente schemi motori conosciuti, gesti idiosincratici, appresi nella prima infanzia, oppure acquisiti più o

delle principali discussioni filosofiche sull'improvvisazione in danza, soprattutto in area anglosassone, con bibliografia aggiornata al 2020, si veda il paragrafo 2.2 *Dance Improvisation* di: A. Bresnahan, *The Philosophy of Dance*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), online: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/dance/> [07.09.2025]. Si veda inoltre: V. L. Midgelow, *The Oxford Handbook of Improvisation in Dance*, Oxford University Press, Oxford, 2019. In particolare per quanto riguarda la specifica esperienza estetica dell'improvvisazione in danza, si vedano L. A. Bloom-L. Tarin Chaplin, *The Moment of Movement*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh (Pa) 1988 e A. C. Albright-D. Gere, *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*, Wesleyan University Press, Hanover 2003. Una riflessione estetica sull'improvvisazione nelle arti in generale, si trova in A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, il Mulino, Bologna 2021, con cenni storici e ricchi riferimenti bibliografici aggiornati al 2021.

⁴ Si veda a questo proposito M. Bernard, *Du «bon» usage de l'improvisation en danse: du mythe à l'expérience*, in A. Boissière-C. Kintzler (éds.), *Approche philosophique du geste dansé*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2006, pp. 129-141, in cui il filosofo cerca di decostruire il mito dell'improvvisazione pura, l'idea secondo cui l'improvvisazione sarebbe un'espressione totalmente libera del corpo e si appella invece all'esperienza concreta della pratica improvvisativa, che è sempre influenzata da fattori culturali, tecnici, estetici. Si veda inoltre il citato A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, cit. Per l'autore l'improvvisazione non è l'assenza di regole, ma una modalità creativa in cui le regole emergono dinamicamente nel processo stesso, per le quali conia l'efficace concetto di «grammatica della contingenza».

meno consapevolmente nel corso della vita⁵. Per i danzatori, inoltre, si aggiunge la difficoltà dovuta al fatto che le tecniche e gli stili di danza appresi sono talmente assimilati e incorporati che, quando iniziano a improvvisare, non sempre riescono ad uscire dal vocabolario conosciuto⁶. D'altra parte – è questo uno dei fili conduttori di questo articolo – è proprio grazie ai vincoli, o meglio alla consapevolezza di quelli già esistenti o alla creazione di nuovi, che può nascere il gesto inatteso, che riconfigura i vecchi schemi.

Affinché la pratica improvvisativa non sia puro gioco combinatorio di gesti (inconsapevolmente) ripetuti è in qualche modo necessario dunque apprendere a improvvisare. Quale preparazione è possibile e quali strategie hanno elaborato i danzatori che improvvisano per uscire da questi condizionamenti?

Non si può generalizzare, dato che i vari stili di improvvisazione hanno trovato diverse soluzioni, tuttavia molte di queste sono accomunate da due aspetti: l'importanza attribuita all'ascolto dell'esperienza del corpo che si muove nel momento presente⁷ e il fatto che alla libertà di creazione del movimento vengono imposti, almeno inizialmente, dei vincoli, più o meno stretti, all'interno dei quali si può esplorare, che permettono l'emergere del movimento inatteso, della sorpresa⁸.

Il primo dei due aspetti riguarda il sentire, intensificato grazie al prestare attenzione a ogni minima sensazione mentre ci si muove, che mira ad ampliare il repertorio cinetico. Lo scopo è quello di attingere al serbatoio di memoria del corpo, quel potenziale cinestetico complesso e non sempre accessibile, che è il campo di saperi del nostro corpo⁹.

⁵ Per motivi di spazio, purtroppo, non è possibile trattare qui la questione, strettamente correlata a quella in esame, su come si acquisiscono i condizionamenti che si inscrivono sul nostro corpo. Rimando a M. Mauss, *Tecniche del corpo*, in *Teoria generale della magia*, Einaudi, Torino 1991; M. Jousse, *L'antropologia del gesto*, Mimesis, Roma 2022; P. Bourdieu, *Il senso pratico*, Armando, Roma 2005; U. Volli, *Una scrittura del corpo*, in AA. VV., *Pelle di donna*, Stampa Alternativa, Roma 1998. Per una trattazione sistematica, che però non prende in esame la danza, rinvio a I. Pelgrefi, *Figure dell'automatismo. Apprendimento, tecnica, corpo*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2022.

⁶ Si veda a questo proposito M. Bernard, *Du «bon» usage de l'improvisation en danse*, cit.

⁷ È questo un esempio del “pensare in movimento” a cui si fa riferimento nella nota 1.

⁸ Esempi di preparazione all'improvvisazione, oltre a quelli di cui si parlerà nelle pagine seguenti, si trovano in L. A. Bloom-L. Tarin Chaplin, *The Moment of Movement*, cit. e in M.-E. Garcia-M. Plevin-P. Macagno, *Movimento creativo e danza*, cit.

⁹ Negli studi di danza si parla di cinestesia già dagli anni Trenta del secolo scorso,

Con l'espressione "memoria del corpo" mi riferisco, in prima istanza, a un insieme di tracce mnestiche, non immediatamente consapevoli, riferite ad esperienze mai verbalizzate, perché esperite quando ancora non c'era il linguaggio e non verbalizzabili, perché mappate in un codice non linguistico, ma cinestetico e affettivo. Essa fa riferimento all'insieme di tutti quei processi non consapevoli, prevalentemente senso-motori ed emotivi, che regolano i nostri movimenti, la nostra coordinazione, gli atti motori, gli schemi relazionali¹⁰. Portare l'attenzione al movimento mentre si svolge – "pensare in movimento" e insieme "pensare al movimento"¹¹ – favorisce un tipo di

si veda per esempio: J. Martin, *Introduction into the Dance*, Dance Horizons, New York 1939. Per gli studi successivi, si veda J. C., Desmond (ed.) *Meaning in Motion*, New Cultural Studies of Dance, Duke University Press, Durham NC 1997 e D. Tercio (ed.), *Continents in Movement*, Proceedings of the International Conference *The Meeting of Cultures in Dance History*, Lisbon, FMH Editions, 1998. E soprattutto di M. Sheets-Johnstone, *Kinesthesia: An Extended Critical Overview and a Beginning Phenomenology of Learning*, «Continental Philosophy Review» 52 (2019), pp. 143-169; *Kinesthetic memory*, in C. Koch et al. (eds.), *Body Memory, Metaphor and Movement*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2012. Per una lettura di differenti approcci cinestetici alla coreografia si veda J. Fabius, *Seeing the Body Move. Choreographic Investigations of Kinaesthetics at the End of the Twentieth Century*, in J. Butterworth-L. Wildshut (eds.), *Routledge Reader in Contemporary Choreography*, Routledge, London 2009, pp. 331-345.

¹⁰ Uso l'espressione "memoria del corpo" in modo volutamente generico, per includere tutti gli aspetti e i modi di cui il corpo è archivio. Per una panoramica e una bibliografia aggiornata sul concetto di memoria e sui vari "tipi" di memoria vedi K. Michaelian, J. Sutton, "Memory", in E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/memory/> [07.09.2025]. Sulla memoria del corpo nella danza vedi S. Franco-M. Nodera, *Ricordanze. Memoria in movimento e coreografie della storia*, UTET Università, Torino 2010. Sulla "memoria implicita", si vedano gli studi di Mauro Mancia: *L'inconscio e la sua storia*, <https://tertuliapsicoanalitica.files.wordpress.com/2013/06/linconscio-psiche.pdf> [07.09.2025]; Id., *Psicoanalisi e Neuroscienze*, Springer Verlag, Cham 2008; Id., *Coscienza Sogno Memoria*, Borla, Roma 1998. Per una panoramica storica e bibliografica sulle ricerche neuroscientifiche attorno agli aspetti "inconsci" (ma non rimossi) della memoria, si veda C. Pirrongelli, *Memoria implicita*, Spinweb, Società Psicoanalitica Italiana, aprile 2019, online: https://www.spiweb.it/spipedia/memoria-implicita-cura-cristiana-pirrongelli_trashed/ [07.09.2025]. Sul fatto che la memoria implicita non sia stabile, ma si riconfiguri continuamente, si veda in particolare C. M. Alberini, *Memoria: traccia fragile e dinamica*, in L. Cena-A. Imbasciati (eds.), *Neuroscienze e teoria psicoanalitica*, Springer, 2014. Sulla riconfigurazione delle abitudini e degli schemi appresi nell'improvvisazione, si veda A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, cit. e I. Pelgrefi, *Figure dell'automatismo*, cit.

¹¹ Cfr., *supra*, n. 1.

consapevolezza non orientata a uno scopo che fa emergere aspetti di un sapere incorporato con la pratica cinetica, immagazzinato a livello cinestesico e per questo recuperabile e riconfigurabile soprattutto grazie ad un movimento attento al sentire del corpo, o meglio, ad un corpo attento che si muove. Il corpo ricorda, dunque, non con un atto deliberato, ma in quanto si muove: il movimento stesso è questa memoria – intelligenza del corpo – a cui si attinge in ogni azione e in ogni gesto.

Se il primo aspetto considerato è un campo di sapere latente, «l'oscurità della sala necessaria alla chiarezza dello spettacolo»¹², il secondo è collegato piuttosto a un'attenzione focalizzata a un vincolo, che delimita e allo stesso tempo permette l'emergere di una figura, di un gesto, di uno schema nuovo¹³.

¹² Così definisce M. Merleau-Ponty lo spazio corporeo in *Phénoménologie de la Perception*, Gallimard, Parigi 1945 (trad. it. a c. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 154). Centrale a questo proposito il concetto di "schema corporeo", nato in ambito clinico e interpretato filosoficamente da M. Merleau-Ponty nella stessa opera. Per una lettura filosofica approfondita della filosofia di Merleau-Ponty in relazione al movimento, al corpo e alla danza si veda C. Di Rienzo, *Per una filosofia della danza. Danza, corpo, chair*, Mimesis, Milano 2017. Per una sintesi degli studi sullo schema corporeo in ambito clinico, fisiologico o psicologico e sulla consapevolezza corporea con bibliografia aggiornata vedi de F. Vignemont, *Bodily Awareness*, in E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/bodily-awareness/> [07.09.2025]. Per una riflessione filosofica e una ricostruzione degli studi clinici (letti in chiave filosofica) si veda M. Bernard, *Le Corps*, Seuil, Parigi, 1997. In area tedesca si vedano: J. Krois, *Bildkörper und Körperschema*, Akademie Verlag, Berlin 2011; G.Brandstetter, *Tanz-Lektüren: Körperbilder und Raumfiguren der Avantgarde*, Fischer, Frankfurt 1995; A. Pawel, *Abstraktion und Ausdruck: Wechselbeziehungen Zwischen Bildender Kunst Und Tanz Im Frühen 20. Jahrhundert*, De Gruyter, Berlin 2019.

¹³ Si veda a questo proposito M. L. Catoni, *Schemata. Comunicazione non verbale nella Grecia antica*, Edizioni della Normale, Pisa 2005, in cui viene analizzato il concetto di schema nell'arte e nella rappresentazione del corpo, nella tradizione greca antica. L'autrice analizza come gli *schemata* non siano semplici modelli statici, ma forme dinamiche di conoscenza e percezione che influenzano il modo in cui il corpo viene raffigurato e compreso. Non si può non accennare ad A. Warburg che costruisce a partire dai gesti la sua riflessione in *Mnemosyne. L'Atlante delle immagini*, Nino Aragno Editore, Torino 2002, un atlante figurativo composto da una serie di tavole, costituite da montaggi fotografici che assemblano riproduzioni di opere diverse, che illustra il modo in cui sono stati fissati e tramandati, dall'antichità all'attualità, moti, gesti e posture che esprimono l'intera gamma dell'eccitazione emozionale (l'aggressione, la difesa, il sacrificio, il lutto, la malinconia, l'estasi, il trionfo,

Quando si parla di vincoli ci si riferisce a quelli di carattere strutturale come per esempio la costituzione di base del nostro corpo o la forza di gravità, a quelli acquisiti nel corso della vita come gli schemi motori di base, gli automatismi e le abitudini e a quei condizionamenti di carattere storico, sociale e culturale che scrivono il nostro corpo, la maggior parte dei quali non è presente alla nostra consapevolezza¹⁴. Ci sono però anche quei vincoli – le regole – che sono invece scelti per esplorare il movimento, di cui vedremo qualche esempio nelle pagine che seguono.

Se per comprendere la preparazione a improvvisare seguiamo il filo conduttore della relazione tra la coscienza del sentire i movimenti e i vincoli trovati, riconosciuti o volontariamente definiti, possiamo leggere l'improvvisazione nella cornice della dialettica tra libertà e regole, che riguarda tutti i tipi di creatività¹⁵. Essa la colloca nella dimensione paradossale dell'«agire spontaneamente», dato che la spontaneità sembra richiedere un'assenza di controllo cosciente, mentre l'azione performativa ha anche bisogno di un'intenzionalità. In questo caso la spontaneità non esclude il controllo, ma lo sposta a un livello non direttamente cosciente¹⁶, il corpo “archivio” da cui attingere. Questo continuo dialogo tra l'incontrare un vincolo e sentire il corpo, tra *focus* e campo di memoria, tra figura e sfondo, mediato da una circolarità continua tra muoversi, sentire e immaginare, conduce, in alcuni casi, all'avvicinamento tra i due poli, ad una fluidità nel loro alternarsi, come si vedrà più avanti.

ecc., definite *Pathosformeln*, formule patemiche. Nella rivista online *Engramma*, si trovano le tavole dell'Atlante, commentate e con bibliografia, percorsi e saggi di approfondimento: https://www.engramma.it/eOS/core/frontend/eos_atlas_index.php [07.09.2025].

¹⁴ Un sorprendente elenco di modi in cui il nostro corpo è “scritto” lo troviamo in U. Volli, *Una scrittura del corpo*, cit.

¹⁵ Sul tema del rapporto tra creatività e regole faccio riferimento alla prospettiva di E. Garroni esposta in *Creatività* [1982], Quodlibet, Macerata, 2010 e in altre opere che, per motivi di spazio, non possono essere citate.

¹⁶ Sul paradosso di muoversi o agire spontaneamente si veda S. Paxton, *Thoughts on Contact Improvisation*, in R. Mazzaglia (ed.), *Words as a Living Source of Documentation*, «Danza e Ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni», V/4 (2013), p. 253 e A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, cit.

3. *La Contact Improvisation come ricerca di integrazione tra muoversi e pensare*

L'improvvisazione, che storicamente è stata praticata nelle danze popolari e anche nella danza teatrale, ha acquisito rilevanza, ed è diventata oggetto di riflessione, con la danza contemporanea nel XX sec., soprattutto a partire dagli anni '60 del secolo scorso, con la cosiddetta *post-modern dance*, in particolare con il lavoro di Steve Paxton, Nancy Stark Smith, Yvonne Rainer, Trisha Brown e Anna Halprin¹⁷. Nell'intenzione di chi la praticava c'era anche la volontà di contrastare quel processo di specializzazione che, nel corso dell'età moderna, ha coinvolto, insieme ad altre arti, anche la danza, che prevede una separazione tra il processo di creazione e quello di esecuzione, legato alla scissione, con conseguente gerarchizzazione, tra teoria e prassi.

Non potendo fare un discorso generale sull'improvvisazione a causa della varietà di tecniche esistenti, si è scelto di prendere in esame, come caso paradigmatico, la *Contact Improvisation* (d'ora in poi *CI*)¹⁸, una pratica di danza basata esclusivamente sull'improvvisazione. Della *CI* è molto difficile dare una definizione univoca, come lo stesso fondatore Steve Paxton ha affermato¹⁹. Essa non è una disciplina codificata, ma un sistema di movimento dinamico, in continua

¹⁷ L. A. Bloom-L. Tarin Chaplin, *The Moment of Movement*, cit., p. 12. Per una contestualizzazione storica dell'improvvisazione si veda: S. Banes, *Tersicore in scarpe da tennis. La postmodern dance*, a cura di E. Casini Ropa, trad. di M. Collina, Ephemeria, Macerata 1993; A. Pontremoli, *Storia della danza in occidente*, vol. III, Gremese, Roma 2016.

¹⁸ La bibliografia sulla *CI* è molto ampia. Una rassegna completa in lingua inglese e francese si trova in R. Bigé, *Contact improvisation. Une bibliographie franco-américain*, «Danza e Ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni», 8/8 (2016), pp. 251-264: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-1599/6623>. Si vedano inoltre: C. Novack, *Contact improvisation. Storia e tecnica di una danza contemporanea*, a c. di F. Falcone-P. Veroli, Audino Editore, Roma 2018; E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini, *Il punto di vista della mela*, cit. Per avere un'idea del tipo di improvvisazione esistono numerose testimonianze video. Per i primi anni, con commento di S. Paxton, *Fall After Newton: Contact Improvisation 1972-83*, 1983, online: https://www.youtube.com/watch?v=k768K_OTePM [07.09.2025]. Un esempio di "allenamento" contemporaneo: *The Art Of Contact – CI workshop with Sebastian Flegiel* online <https://www.youtube.com/watch?v=ydwk9kBgAew&t=2s> [07.09.2025]. Sul sito della rivista «Contact Quarterly» (<https://contactquarterly.com/> [07.09.2025]) si trovano una breve storia, bibliografia e videografia aggiornate.

¹⁹ S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, in «Contact Quarterly», I, 1993, trad. it. di F. Fratagnoli, *Cenni sulle tecniche interiori*, in E. Bigé, F. Falcone, A. Godfroy, A. Sini, *Il punto di vista della mela*, cit., pp. 261-272, p. 262.

evoluzione, proposto per la prima volta nel 1972 da un gruppo di danzatori guidato dallo stesso Paxton nella coreografia *Magnesium*²⁰. È una tecnica di improvvisazione che può essere praticata sia da danzatori sia da non danzatori e che fornisce una struttura flessibile e dinamica per l'esplorazione del movimento e l'arricchimento della consapevolezza corporea. Questa tecnica pone l'accento sul rimanere in contatto fisico con il partner e ciò avviene attraverso parti del corpo sempre diverse, il cui succedersi articola delle sequenze di movimento spontaneo e cooperativo. Il vincolo che permette l'esplorazione del movimento e quindi la condizione di possibilità dell'uso particolare che la CI fa dell'improvvisazione è quello del mantenimento del *focus* sulla zona di contatto tra i partner.

La CI è una delle prime forme di danza ad avere un organo di pubblicazione periodica, il *Contact Quarterly*, fondato nel 1975 sotto la guida di Nancy Stark Smith, che viene pubblicato ancora oggi²¹. Inizialmente si era scelto di creare una *newsletter* (la *Contact Newsletter*) come modo per offrire un'opportunità ai *contacters*, sparsi in vari stati degli Stati Uniti di condividere le loro scoperte²². Nei primissimi anni si moltiplicavano i gruppi che praticavano la CI, a volte senza una preparazione adatta, e questo causava in alcuni casi infortuni, in altri semplicemente uno snaturamento e una frammentazione della pratica²³. Si pensò di formalizzare l'organizzazione e di brevettare il nome e il metodo, ma poi Paxton e i primi e più assidui praticanti cambiarono idea, rifiutando l'idea del costante controllo e «così, – racconta Nancy Stark Smith – invece del brevetto, abbiamo creato una *newsletter*», che si trasformò poi in una pubblicazione periodica²⁴.

L'uso regolare della scrittura corrispondeva e corrisponde ancora oggi a una volontà di ricerca collettiva, di confronto e condivisione, che mira a sostituire l'esercizio di un controllo sull'insegnamento²⁵. Tale approccio ha avuto un impatto trasformativo sulla CI e l'ha resa

²⁰ A. Pontremoli, *Storia della danza in occidente*, cit., p. 105; C. Novack, *Contact improvisation*, cit., p. 49.

²¹ A partire dal 2020 solo online: <https://contactquarterly.com/> [07.09.2025]

²² R. Bigé, *Contact Improvisation. Une bibliographie*, cit. p. 252.

²³ C. Novack, *Contact improvisation*, cit., p. 62.

²⁴ N. Stark Smith, *Il raccolto. Una storia della Contact Improvisation*, in E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini, *Il punto di vista della mela*, cit., p. 67. C. Novack, *Contact Improvisation*, cit., p. 61.

²⁵ R. Bigé, *Contact Improvisation. Une bibliographie*, cit., p. 251. C. Novack, *Contact Improvisation*, cit., p. 62; N. Stark Smith, *Il raccolto*, cit., p. 66.

un vero e proprio laboratorio di ricerca, in una continua circolarità virtuosa tra sensazione e parola, tra pratica e teoria, tra fare e pensare. A ciò si aggiunse la pratica, che costituiva un'eccezione all'epoca, di fare riprese video delle sessioni e subito dopo passare del tempo, anche lungo, a rivedere le immagini girate e, grazie anche alla possibilità di rallentare il video, a riflettere su cosa era accaduto, spesso troppo velocemente per ricordarlo, e a collegare il sentire del momento del movimento alla restituzione visiva e dare parola a tutto ciò²⁶.

La circolarità tra muoversi, sentire e nominare, insieme all'approccio non gerarchico di una pedagogia basata sulla ricerca, ha dato e dà «la possibilità a tutte/i di accedere alle proprie percezioni e alle proprie sperimentazioni, mettendole sullo stesso piano dal punto di vista della ricerca»²⁷, scardinando la gerarchia tipica della danza classica, ma anche della *modern dance*, tra maestro/coreografo e danzatore, tra creatore ed esecutore²⁸.

Queste pratiche si collocano all'interno di quel processo di messa in discussione delle forme tradizionali della produzione, della fruizione e della trasmissione della danza che avveniva negli anni della nascita della CI, da alcuni definito "svolta cinestetica" (*kinesthetic turn*)²⁹ e che si iscrive in una critica più generale alla centralità dello sguardo, della vista, nella civiltà occidentale³⁰. Non è tanto l'importanza dello sguardo in sé che si critica, quanto il prevalere di un certo tipo di sguardo, frontale, con un *focus* centrale (non periferico), che oggettivizza, separa la figura dallo sfondo, dissociando il guardare dagli altri sensi, gerarchizzandoli e finendo poi per rimuoverli (sia lo sfondo sia gli altri sensi). Nella danza questo processo si traduce nella volontà di non creare coreografie incentrate sullo sguardo di chi assiste alla *performance*, ma di mettere al centro il sentire del *perfor-*

²⁶ N. Stark Smith, *Il raccolto*, cit. p. 65; N. Little-C. Bartley, *Coltivare ciò che emerge nella Contact Improvisation*, in E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini, *Il punto di vista della mela*, cit., p. 280.

²⁷ N. Little-C. Bartley, *Coltivare ciò che emerge nella Contact Improvisation*, cit., p. 280.

²⁸ Ivi, pp. 280-282.

²⁹ A. Lepecki, *Concept and Presence: The Contemporary European Choreography*, in A. Carter (ed.), *Rethinking Dance History: A Reader*, Routledge, London 2004, pp. 170-181; Id., *Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement*, Routledge, New York 2006; si veda anche H. Yohalem, *Displacing Vision: Contact Improvisation, Anarchy, and Empathy*, «Dance Research Journal», 50/2 (2018), pp. 45-61 e G. Brandstetter-G. Egert-S. Zubarick (eds.), *Touching and Being Touched. Kinesthesia and Empathy in Dance and Movement*, De Gruyter, Berlin 2013.

³⁰ H. Yohalem, *Displacing Vision*, cit.

mer, di valorizzare gli altri sensi, in precedenza messi sullo sfondo e poi dimenticati. Nel caso della *CI*, è proprio il tatto/contatto il vincolo che permette, come si vedrà, la decostruzione del dominio della vista focalizzata³¹.

Nelle parole di Paxton e di altri *contacters* della prima generazione, ma anche delle successive, troviamo spesso la tematizzazione esplicita dei suddetti aspetti, a sottolineare ancora una volta, se ce ne fosse bisogno, lo stretto collegamento tra muoversi e pensare e la necessità di accogliere anche la dignità riflessiva dei danzatori, in dialogo con la filosofia e con altre discipline³². Parallelamente si cercavano nuovi stili di insegnamento, preferendo una didattica di tipo laboratoriale, con relazioni di tipo orizzontale tra insegnanti e allievi, valorizzando i saperi di cui ogni corpo è portatore e la capacità di riflessione di ogni *performer*, cercando di attenuare la posizione di passività dei danzatori tipica del precedente paradigma, in cui erano considerati puri esecutori di una coreografia creata da altri³³.

4. Stili di insegnamento e consapevolezza corporea

In un articolo pubblicato da Paxton nel 1993 sul «Contact Quarterly», si legge: «La rivista che state leggendo cerca da quindici anni, fra le altre cose, di dare una risposta alla domanda di base: cos'è la *Contact Improvisation*?»³⁴, a testimonianza del fatto che lasciar emergere un nuovo tipo di danza, che non preveda l'applicazione di idee coreografiche o estetiche prestabilite, ha richiesto, sin dall'inizio, nuove forme di conoscenza, nuovi approcci tecnici che Paxton definisce, in questo

³¹ H. Yohalem, *Displacing Vision*, cit. e A. Cooper Albright, *Feeling In and Out. Contact Improvisation and the Politics of Empathy*, in G. Brandstetter-G. Egert-S. Zubarick (eds.), *Touching and Being Touched*, cit., pp. 263-274.

³² Esemplare a questo proposito è l'interessante registrazione video di una tavola rotonda in cui Paxton dialoga con M. Sheets-Johnstone, D. N. Stern, R. Fagen, J. Gewertz Harris: *Dance, Movement, and Bodies: Forays into the Nonlinguistic*, 2007, <https://www.youtube.com/watch?v=-pTxptDPQzI> [07.09.2025].

³³ Sui rapporti di potere tra insegnanti e danzatori si veda l'interessante riflessione di G. Engelsrud, *Teaching Styles in Contact Improvisation: An Explicit Discourse with Implicit Meaning*, «Dance Research Journal», 39/2 (2007), pp. 58-73. Una lettura politica della *CI* e un tentativo di interpretazione tramite il modello anarchico si trova in H. Yohalem, *Displacing Vision*, cit.

³⁴ S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, cit., pp. 261-272.

stesso articolo «tecniche interiori»³⁵. Sin dall'inizio, grazie a questa volontà di ricerca del movimento al di fuori delle regole prestabilite, la *CI* è stata concepita dai praticanti come un mezzo di ricerca per i corpi che accettano di «diventare sperimentali», cioè di «piratare i loro programmi elementari di movimento»³⁶. A tale scopo Paxton e gli altri insegnanti hanno elaborato diversi strumenti: nella pratica e nell'insegnamento della *CI* la trasmissione del sapere avviene a più livelli con proposte di esercizi e consegne verbali che mirano a favorire competenze cinetiche, cinestetiche, immagini e concezioni filosofiche riguardanti la corporeità, i suoi confini e la possibilità di trascenderla³⁷.

Un primo tipo di proposte è quello che ha come obiettivo quello di favorire nei praticanti la fiducia nel proprio corpo, che viene considerato in sé intelligente e competente: si praticano esercizi di rilassamento, si cerca di sciogliere la tensione muscolare, risultato di una «concezione territoriale dei confini corporei»³⁸, al fine di far emergere il potenziale corporeo, lo sfondo di memoria del corpo³⁹.

Un secondo livello di lavoro è quello che ha come scopo la consapevolezza che i condizionamenti culturali non sono completamente eliminabili, ma si possono riconfigurare. Le consegne, in questo caso, sono focalizzate sulle abitudini motorie e mirano esplicitamente a rilevare gli automatismi al fine di decostruirli. Uno degli esercizi più noti di questo tipo è la piccola danza (*small dance*)⁴⁰: si tratta di stare in piedi, ad occhi aperti, e rilassarsi il più possibile, cercando di rimanere in piedi, di non accasciarsi al suolo. Se si porta l'attenzione al proprio corpo ci si rende conto che vi sono una serie di movimenti piccolissimi, spostamenti infinitesimi di peso, piccole variazioni di tensioni muscolari, variazioni di angolatura tra le articolazioni,

³⁵ E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini, *Il punto di vista della mela*, cit. p. 280.

³⁶ S. Paxton, *Gravity*, Contredanse édition, Bruxelles 2018, cit. in E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini, *Introduzione a otto mani*, in *Il punto di vista della mela*, cit., p.25.

³⁷ Prendo spunto, per questa ripartizione, da G. Engelsrud, *Teaching Styles in Contact Improvisation*, cit., in cui l'autrice, sulla base di una ricerca compiuta nel corso di 8 anni di partecipazione a seminari di *CI*, individua 3 diversi stili di insegnamento. Mentre per Engelsrud ogni stile caratterizza un tipo di insegnante, io ritrovo nelle parole dei praticanti e degli insegnanti il convivere dei diversi stili.

³⁸ A. Cooper Albright, *Feeling In and Out*, cit., p. 268.

³⁹ G. Engelsrud *Teaching Styles in Contact Improvisation*, cit., p. 65 e C. Novack, *Contact improvisation*, cit., p. 115.

⁴⁰ S. Paxton, *The Small Dance*, «Contact Quarterly», 3/2 (1978), pp. 15-17. Al seguente link si può vedere lo stesso Paxton che esegue la *Small dance* in una performance: <https://bodycartography.org/portfolio/smalldancestevepaxton/> [07.09.2025].

aggiustamenti delle vertebre. Lo scheletro ci mantiene in piedi nonostante siamo rilassati al massimo delle nostre possibilità ed è proprio il fatto di stare in quella zona liminare tra il rimanere in piedi e afflosciarsi al suolo, che ci fa entrare in contatto con quello *sforzo di base* che ci sostiene e che avviene sempre nel nostro corpo, di cui non siamo sempre coscienti, e che mascheriamo con altre attività⁴¹. C'è poi l'esercizio *Centered and Off-Centered*, che è una variante e un'evoluzione della *small dance*: stando in piedi, con i piedi ben piantati per terra, si cerca il proprio centro di gravità e poi un partner cerca di buttarci fuori centro, di farci perdere l'equilibrio, con lievi spinte che diventano a poco a poco sempre più forti. Lo scopo è quello di osservare e divenire consapevoli di quando perdiamo l'equilibrio, di che spostamenti facciamo per recuperarlo, se ci irrigidiamo; qualcosa, insomma, che facciamo continuamente, anche se non così intensamente e consapevolmente, nel nostro dialogo quotidiano con la forza di gravità, il primo dei vincoli, con cui abbiamo sempre a che fare.

Un terzo tipo di proposte si colloca ad un livello più filosofico degli altri due: le consegne non sono istruzioni su come muoversi, ma suggeriscono immagini come stimolo/vincolo per l'improvvisazione: «per esempio – spiega Paxton – se ti viene detto di immaginare che la tua testa è riempita con un gas che è più leggero dell'aria, è difficile non rispondere con un allungamento del collo e un raddrizzamento posturale»⁴². L'uso delle immagini e il tipo di linguaggio usato da Paxton allenano a percepire e a rispondere a quella che viene definita “terza forza”, che si crea quando ci si focalizza sul punto di contatto, vincolo forte grazie al quale i corpi che interagiscono non sono indipendenti, ma hanno un baricentro in comune che si sposta continuamente. Quando l'improvvisazione riesce, i partner non si muovono ma sono mossi. Lo scopo è coltivare la consapevolezza del campo di energie e favorire una comprensione che trascende il livello personale. In quest'ultimo livello l'obiettivo non è più solo quello di lavorare per decostruire le abitudini e di coltivare l'inibizione di reazioni immediate, ma quello di decostruire l'idea che “dobbiamo fare qualcosa”⁴³.

⁴¹ S. Paxton, ... *To Touch*, «Contact Quarterly» 21/ 2, 1996, pp. 50-51.

⁴² S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, cit., p. 63.

⁴³ C. Novack, *Contact improvisation*, cit., p. 113; G. Engelsrud, *Teaching Styles in Contact Improvisation*, cit., p. 66.

5. *Modi diversi di sentire il corpo in movimento*

In un'intervista del 1981⁴⁴, Paxton si domanda che cosa sia improvvisare senza scopo né tema con la sola guida e protezione della nostra sensibilità e come sia possibile esplorare quel serbatoio di memorie del corpo o di sapere operativo, di attività inconsapevoli, che sono la condizione di possibilità dell'apprendimento di qualsiasi tecnica di danza, ma anche, in generale, quel potenziale cinestetico posseduto da ogni essere umano alla nascita e poi ridotto e selezionato da una serie di condizionamenti culturali e difficilmente recuperabile in età adulta. Una delle linee guida della sperimentazione è stata ed è quella della ricerca di modi di percezione alternativi alla vista, o almeno alla visione focalizzata e frontale, considerata, come si è detto, all'origine dell'irrigidimento gerarchico nelle arti performative.

Nella pratica della CI, Paxton si rese subito conto di come si sviluppasse un senso acuto della visione periferica: quando ci si muove senza un piano prestabilito, la visione focalizzata e la visione periferica interagiscono per fornire uno spettro visivo che aiuti chi si muove a orientarsi nella percezione dell'ambiente. La visione periferica fornisce il campo o lo sfondo in cui la messa a fuoco può selezionare un elemento su cui focalizzarsi, dando informazioni sia agli occhi sia alla concentrazione della mente che assiste alla visione:

Naturalmente non è difficile passare dalla visione focalizzata a quella periferica e viceversa. Più sottile è la consapevolezza che, per cambiare la messa a fuoco, la visione periferica è necessaria per fornire la gamma dei possibili soggetti successivi. Ma la *Contact Improvisation*, pur utilizzando la visione, è spesso più interessata alla consapevolezza aptica e cinetica, cioè alla gamma di sensi del corpo, che includono ovviamente il tatto, la posizione, l'orientamento, l'inerzia⁴⁵.

Se volessimo individuare nella «gamma dei sensi del corpo», cioè nella dimensione tattile, cinetica e cinestetica della sensibilità, due aspetti o condizioni che possano essere paragonati, nella loro relazione reciproca, alla visione focalizzata e a quella periferica

il *focus* sarebbe probabilmente il punto di contatto, l'area di

⁴⁴ S. Paxton, *Thoughts on Contact Improvisation*, cit.

⁴⁵ Ivi, p. 268, trad. mia.

contatto tra i danzatori che fornisce le possibili informazioni operative per l'improvvisazione che condividono. Quale sarebbe dunque il terreno o il campo all'interno del quale avviene questa focalizzazione? Ho scelto il rilevamento della gravità, perché mi sembrava che l'intricato flusso di informazioni del tatto si basasse infine sulla gravità e sulle interazioni fisiche rese possibili dal legame con la massa sotto la superficie della terra. La gravità diventa il campo, se il movimento e lo scambio di pesi diventano l'obiettivo⁴⁶.

Nella *CI*, riflette Paxton, si acquisisce una nuova qualità della coscienza, che, in modo ironico, paragona al formaggio svizzero: «lo compriamo a pezzi e non facciamo attenzione ai suoi buchi perché non li usiamo. Io stavo cercando di mettere a fuoco i buchi»⁴⁷.

Il nuovo tipo di coscienza ricercata è battezzata da Paxton «coscienza incosciente»⁴⁸, per distinguerla da quella finalizzata, di cui è una configurazione ampliata: un tipo di attenzione che tenga traccia sia del «formaggio», sia dei «buchi», che da un lato si focalizzi sulla zona di contatto tra danzatori continuamente cangiante, dall'altro tenga, per quanto possibile, presente lo sfondo, il potenziale cinetico, in un doppio livello di attività motoria: «Dovevi concentrarti e allo stesso tempo periferizzarti. Dovevi fare entrambe le cose contemporaneamente»⁴⁹.

Tenere aperta l'attenzione a questi contrappunti consente dunque la consapevolezza di entrambe le componenti, «proprio come la visione viene esaltata dai contrasti di luce e di colore, o come la figura si contrappone allo sfondo»⁵⁰. In questo modo l'agire improvvisando si muove sul confine tra azione consapevole e inconsapevole:

Vorrei uno stato in cui il percepire non è inconscio, ma non è l'obiettivo; in cui si è semplicemente consapevoli di percepire. È come con il suono: ascoltiamo la conversazione, ignorando i suoni di sottofondo. Vorrei una situazione in cui potissimo seguire ed essere inventivi nell'ambito della conversazione ed essere comunque consapevoli che gli uccelli cantano, che le persone passano, senza essere una distrazione⁵¹.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, cit., p. 269, trad. it. mia.

⁴⁸ S. Paxton, *The Small Dance*, in «Contact Quarterly», 3/2, (1978), p.12.

⁴⁹ S. Paxton, *Thoughts on Contact Improvisation*, cit., p. 266, trad. it. mia.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ S. Paxton, *Thoughts on Contact Improvisation*, cit., p. 275, trad. it. mia.

Quello stesso rapporto di figura e sfondo, o di *focus* e campo, che c'è tra la visione focalizzata e la visione periferica, e tra il vincolo del contatto e la percezione del peso, è riscontrato da Paxton nel rapporto tra la dimensione dei movimenti riflessi, delle reazioni, delle abitudini motorie e il potenziale cinetico, tattile e cinestetico, il serbatoio di memorie somatiche e cinetiche all'interno del quale la cultura o la nostra storia personale ha selezionato il vocabolario di gesti attualmente disponibile ad ogni praticante o in generale ad ogni essere umano. Si delinea, però, sempre di più una sorta di avvicinamento tra i due poli: una visione concentrata e periferica allo stesso tempo, un *focus* molto vicino al campo, una figura molto vicina allo sfondo, una coscienza focalizzata, non ma non tanto da inibire il movimento: una «coscienza incosciente».

Paxton ricorda che quando gli allievi praticavano il già citato esercizio della piccola danza provavano un sottile senso di nausea, una specie di mal di mare, come quando ci si trova su una superficie non stabile⁵². Quando si avverte questo tipo di disorientamento e si rimane in ascolto non seguendo il primo impulso di irrigidirsi, si sente un disagio, un momento di vuoto, che può creare sensazioni sgradevoli. I *contacters* scoprirono presto, però, che erano proprio questi momenti difficili, una specie di «so di non sapere» somatico, il vero punto di partenza della ricerca. Nel racconto della ricerca di un metodo di lavoro, Paxton riferisce che, sin dagli inizi, i praticanti hanno incontrato molti esempi di azione riflessa, soprattutto nei movimenti veloci, ma, in un primo momento, questi erano considerati di scarsa utilità per progredire nella ricerca del movimento, perché «la coscienza può facilmente eclissarsi dall'esperienza di questi momenti riflessi». Questo meccanismo preserva l'incolumità fisica, è una specie di istinto di sopravvivenza, ma «lascia un buco nella coscienza»⁵³.

Un esempio significativo è la difficoltà che egli ebbe nell'insegnare la capriola dell'*aikido*, che si svolge in diagonale invece che in avanti o indietro, nel modo simmetrico in cui si intende la capriola in occidente. Gli allievi, tutti danzatori che avevano appreso diverse tecniche di danza, ad ogni tentativo trasformavano questa capriola in quella simmetrica. Era un movimento che contravveniva ad un'abitudine radicata, nessun apprendimento li aveva preparati ai principi delle arti marziali orientali, all'epoca molto meno diffuse di oggi. Questi

⁵² S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, cit., p. 265, trad. it. mia.

⁵³ Ivi, p. 264.

ripetuti e frustranti tentativi hanno permesso a Paxton di osservare il «primo vuoto di coscienza del movimento»: molti allievi, infatti, all'inizio e alla fine della capriola avevano gli occhi aperti, ma, nel momento in cui si trovavano ad appoggiare il peso sulla nuca e sulle spalle, chiudevano gli occhi, ben stretti, senza esserne consapevoli. In quell'istante la coscienza si eclissava⁵⁴.

6. *La dimensione tattile, cinetica e cinestetica della coscienza nel movimento*

Quando ci si muove e ci si sposta stando in piedi l'orientamento è dato dalla continuità visiva e dal mantenere orizzontale la linea dell'orizzonte o verticale ciò che è perpendicolare ad essa. Se invece la testa si muove, come succede quando si cade, si rotola, si viene sollevati, ci si capovolge, si perde questo punto di riferimento e avviene un disorientamento. Il campo costante della gravità, lo sfondo di peso, la costanza del pavimento possono parzialmente sostituire il punto di riferimento visivo dell'orizzonte. Tuttavia questa competenza non è scontata, è anzi, più un risultato che un punto di partenza:

Un *black-out* di qualche secondo durante una capriola non può soddisfare la piena coscienza del rotolare, poiché questo buco sarà assorbito come parte della sensazione generale di questo movimento. Se la coscienza resta aperta e disponibile durante questi momenti critici, ne farà esperienza e potrà ampliare le sue risorse fino ad accedere ad una nuova esperienza. Questa configurazione ampliata diventa allora una nuova base per sperimentare il movimento⁵⁵.

Quando indugiamo volontariamente sul limite tra controllo riflesso (reazione inconsapevole, basata generalmente sulla tensione muscolare) e controllo flessibile e consapevole (cioè testimoniare il «buco», con una tonicità muscolare attenta ma non rigida) stiamo veramente sperimentando:

La coscienza non doveva né guidare il corpo, né intraprendere un viaggio nel tempo che la allontanasse dal corpo verso ricordi o progetti, perché questi ultimi veicolano immagini che in-

⁵⁴ Ivi, p. 269.

⁵⁵ Ivi, p. 264.

fluenzano anch'esse il corpo, distraendo dall'improvvisazione in corso. In questa forma d'improvvisazione la coscienza doveva stare all'erta e in tempo reale con il corpo. Doveva essere un testimone⁵⁶.

Possiamo riconoscere in questa descrizione del ruolo della coscienza un esempio di "pensare in movimento"⁵⁷, che accade quando portiamo la nostra attenzione all'esperienza del movimento che stiamo compiendo e in cui la coscienza non guida il corpo ma è allo stesso tempo pienamente presente – come un testimone – al corpo in movimento.

Ritroviamo l'immagine della coscienza come testimone dei «vuoti» in un articolo di Nancy Stark Smith, una delle cofondatrici della CI. La danzatrice racconta che, all'inizio degli anni Settanta, quando cominciava ad immergersi nell'improvvisazione, scoprì quello che chiama l'intervallo (*the gap*):

Essere dove non si sa di essere: questo è uno dei luoghi più preziosi che ci viene offerto dall'improvvisazione. È un luogo che apre a molte più direzioni di qualsiasi altro posto al mondo. Io chiamo questo posto l'intervallo [*the gap*]. Più improvviso, più mi convinco che è attraverso questi intervalli – con queste sospensioni momentanee e con l'inaspettato – che nasce quel materiale "originale" che tanto cerchiamo. La sua originalità sta nel fatto che sgorga dal momento presente, che ha origine in un altrove disancorato dai soliti ambiti di riferimento⁵⁸.

Stark Smith ricorda di aver sentito quel disagio e quel vuoto che si manifestano quando si decide di non seguire il primo impulso di movimento, ma si aspetta il secondo o il terzo prima di agire⁵⁹. Questa capacità le ricordava molto quella che si mette in atto quando si cerca di contrastare un'abitudine (in quel caso Stark Smith aveva da poco smesso di fumare): «Ogni volta che voglio accendere una sigaretta e non lo faccio, creo un intervallo. I momenti, che prima erano riempiti in modo facile ed automatico, ora sono pieni di disagio e di un consapevole vuoto»⁶⁰.

⁵⁶ Ivi, p. 265.

⁵⁷ Cfr., *supra*, n. 1.

⁵⁸ N. Stark Smith, *Accettare che "no" sia una risposta*, in E. Bigé-F. Falcone-A. Godfroy-A. Sini, *Il punto di vista della mela*, cit., p. 318.

⁵⁹ N. Stark Smith, *Accettare che "no" sia una risposta*, cit., p. 318.

⁶⁰ *Ibidem*.

Il lavoro di ricerca si indirizzò, allora, sia verso l'approfondimento del sentire il corpo nel dettaglio, in ascolto di tutti i piccoli e grandi movimenti sconosciuti, sia verso l'emergere di immagini cinetiche che nascessero dalle sensazioni di tali movimenti, con lo scopo di costruire un immaginario cinetico che fosse allo stesso tempo appropriato agli schemi del movimento e vero, sentito:

[...]. I piccoli movimenti che si producono nello stare “fermi”, che costituivano la base del nostro lavoro, sono reali; ci sono davvero. Ma sono immagini o sensazioni? Se li osservassimo, riuscirebbero a infiltrarsi nella mente di colui/colei che osserva e influenzare il corpo come fanno le immagini? Il sistema nervoso e la mediazione che esso opera sulla nostra postura rispetto alla gravità hanno la capacità di istruire la coscienza? E la coscienza ha il potere di amplificare o rafforzare questa mediazione? *Ho ipotizzato che questa reciprocità esista davvero. Ho stabilito che le sensazioni sono ciò che sentiamo accadere nel momento, e possono diventare immagini quando ci accorgiamo che le stiamo osservando*⁶¹.

La coscienza, che ha come tratto distintivo la capacità di essere consapevole di se stessa, di scindersi in uno sguardo che si osserva, «non funziona molto bene con ciò che non conosce, come si è visto con la capriola dell'*aikido*»⁶². La ricerca di sensazioni interne rivela che si possono sentire i piccoli movimenti, che a poco a poco diventano meno sconosciuti. Allora il nostro atteggiamento cambia e ci si apre al nuovo.

Si delinea, su queste premesse, il modello di lavoro delle «tecniche interiori»: le immagini venivano usate per focalizzare la mente (per esempio, se si dà l'indicazione di immaginare il nostro corpo pieno d'acqua, probabilmente il movimento diventa più fluido) e portare successivamente l'attenzione sulle sensazioni corporee (quali sono le sensazioni che si provano muovendosi in questo modo) e magari poi osservare le riprese video e collegare la qualità del movimento sentita con quella vista⁶³. La coscienza degli allievi era dunque impegnata a osservare l'effetto dell'immagine suggerita sul corpo, e «a trarre da questi effetti, e da altri osservati nei loro corpi, delle immagini che

⁶¹ S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, cit., p. 270, trad. e corsivi miei. Per il rapporto tra gesto danzato e immagine si veda S. K. Langer, *Sentimento e forma* [1953], Feltrinelli, Milano 1965, p. 199.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Ivi, pp. 271-272.

potessero essere nominate, oggettivate, discusse altrimenti e inserite nella struttura dell'improvvisazione»⁶⁴.

Questo modello di lavoro, un lavoro «che non finisce mai»⁶⁵, è costituito da un insieme di strumenti specifici, di cui si sono forniti alcuni esempi paradigmatici, che uniscono le due condizioni di possibilità dell'improvvisazione, la consapevolezza corporea e il vincolo che permette l'esplorazione, mostrando una circolarità virtuosa tra il muoversi, il sentire, l'immaginare⁶⁶. Si può vedere, dunque, come in questa tecnica vengano messi in gioco proprio quei saperi cinetici, tattili e cinestetici di cui si è parlato sopra e che la pratica della *CI* favorisca in particolare lo sviluppo della capacità di ascolto, della consapevolezza/inconsapevole di ciò che avviene dentro, fuori e intorno a noi, della capacità di sintonizzarsi con l'altro e permetta di sviluppare una crescente fiducia nel partner o nel pavimento, diminuendo progressivamente il controllo rigido, che diventa più flessibile. Il tipo di attenzione non è ovviamente solo visiva, ma multimodale o sinestesica, cioè coinvolge non solo tutti i sensi convenzionali, ma tutto il sentire, anche cinestetico, energetico e affettivo.

Così concepita, la danza prende forma mentre i corpi si muovono, dai corpi che si muovono, e si crea una coreografia, che non è però frutto di un processo intenzionale, conscio e concettuale, preparato in precedenza e che abbia come riferimento il punto di vista dello spettatore⁶⁷. In questo modo la *CI* non solo colma quella distanza tra processo creativo ed esecuzione tipico della modernità, che è uno degli obiettivi che la danza contemporanea si proponeva, ma mostra una fiducia nella capacità creativa dei *performers*, esibendo così anche l'intelligenza e la creatività essenziale del nostro essere corpi che pensano in movimento.

Ricercatrice indipendente
simona.donaten@gmail.com

⁶⁴ S. Paxton, *Drafting Interior Techniques*, cit., p. 272.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Si vedano per esempio A. Cooper Albright, *Feeling In and Out*, cit, che racconta la propria esperienza di insegnamento, tematizzando alcuni degli aspetti trattati in questo articolo e descrivendo alcuni esercizi proposti e G. Engelsrud, *Teaching Styles in Contact Improvisation*, cit.

⁶⁷ C. Novack, *Contact improvisation*, cit., pp. 26-27.

Literature and Perspective^{*}

by
CAROLA BARBERO

ABSTRACT: According to the neo-cognitivist account, literature's cognitive import has to do with understanding, conceptual reorganization, and the ability to change one's perspective. By examining in detail Kafka's *Metamorphosis* on the one hand and Carver's and Gallaghers' stories on the other, we will offer arguments in favor of the thesis that literature's specific cognitive value is essentially perspectival in nature.

KEYWORDS: literature, cognitive value, understanding, perspective, reality, opacity

ABSTRACT: Secondo l'approccio neocognitivistico, il valore cognitivo della letteratura riguarda la comprensione, la riorganizzazione concettuale e la capacità di cambiare prospettiva. Analizzando in dettaglio da un lato, *La metamorfosi* di Kafka e, dall'altro, i racconti di Carver e Gallagher, offriremo argomentazioni a sostegno della tesi secondo cui il valore cognitivo specifico della letteratura è essenzialmente di natura prospettica.

KEYWORDS: letteratura, valore cognitivo, comprensione, prospettiva, realtà, opacità

Introduction

This paper defends the idea that literature possesses cognitive value, specifically in its ability to represent multiple perspectives and points of view. The discussion begins with an overview of the debate on literature's cognitive value, emphasizing understanding rather than knowledge (e.g., justified true belief). Next, it examines the idea that understanding a literary text involves a normative dimension, particularly regarding elements inferred rather than explicitly stated.

^{*} I am grateful to Marta Benenti, Fabrizio Calzavarini, Gregory Currie, Peter Lamarque, and Alberto Voltolini for previous discussions on these topics. I would also like to thank two anonymous referees for detailed and careful comments and suggestions.

To further explore this normative dimension, it is hereby proposed a move that foregrounds perspectives and points of view. This approach is then illustrated through an analysis of two literary examples that narrate the same story from differing viewpoints. The paper concludes by contending that this aspect of literary experience holds substantial cognitive value: engaging with literature broadens and refines our perspectival concepts while allowing us to interpret motivations from perspectives distinct from our own.

1. *Does Literature Have a Cognitive Value?*

Whoever approaches a literary work is usually intent on grasping its meaning and understanding its content. Is it legitimate to believe that it is possible to derive knowledge¹ in the proper sense from such understanding? This is the question we shall attempt to answer.

According to Aristotle (*Poetics* IX, 1491b), literature has the distinctiveness of teaching what is general, probable, or even merely verisimilar, to enable human beings to understand each other, to regulate social life, and to get to know the emotions they have not yet experienced. In this, literature differs from history, which instead presents what has happened and is therefore based solely on facts.

The debate on the cognitive value of literary works concerns what *specifically*, if anything, literature can convey to us. That, in principle, we can learn something from literature is not something anyone has ever dreamed of questioning. When we read *War and Peace*, we undoubtedly learn more about Tolstoj's literary production, just as we learn something about the 1812 French invasion of Russia, about the common language of Russian aristocracy, and realism. However, this is not what the debate is about: it rather concerns the question of whether there is something only literature can convey to us and that we can therefore subsume under the category of "literary knowledge".

To the cognitivist position (in its various variants²) according to

¹ For a general overview on the debate concerning the cognitive value of literature, see P. Lamarque, *The Philosophy of Literature*, Blackwell, Oxford 2009, pp. 220-254.

² From Aristotle's *Poetics* on there have been many defenses of cognitivism. Among them C. Wilson, *Literature and Knowledge*, «Philosophy» 58/26 (1983), pp. 489-496; M. Nussbaum, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, New York 1990; J. Robinson *Deeper than Reason: Emotion and Its Role in Literature, Music, and Art*, Oxford University Press, Oxford 2005.

which literary works convey knowledge of a particular kind, skeptics have objected that one cannot speak, in such cases, of new knowledge³, at least not of propositional knowledge, and therefore that literary works cannot be said to have genuine cognitive value. According to the position of the anti-cognitivism, it goes without saying that whatever knowledge literature is supposed to convey must in some way conform to the practices of scientific research, which is regarded as a privileged point of reference, which is why any cognitive claims in the literary sphere are judged from the outset to be as ridiculous as they are unfounded.

Part of the problem lies in the very term “cognitive value” which is used to refer to the transmission of knowledge or the acquisition of true beliefs, which is why it is usually seen as having an epistemic value. However, supporters of the cognitivist position have rarely been precise in defining the concepts they use, starting with “knowledge” by which they have sometimes understood propositional knowledge (*knowing that*), sometimes knowledge as a skill (*knowing what*), and at other times still experiential knowledge (*knowing how*).

Some cognitivist proposals⁴ – to overcome the scientific criticism that there is only one kind of knowledge and that this has nothing to do with literature – have insisted on maintaining not that literature communicates new knowledge, but rather that it can trigger actions to intervene in the knowledge we already possess, thus giving us the possibility to clarify, advance, enrich and perhaps even question it. John Gibson suggests labeling this type of proposal “neo-cognitivist”⁵. These positions are generally quite convincing, especially because they refer to the form of understanding literature is supposed to stimulate to emphasize the difference from traditional knowledge (typical of science).

In line with the type of proposals just outlined, Catherine Z.

³ Very famous and provocative is the anti-cognitivist position defended by J. Stolnitz, *On the Cognitive Triviality of Art*, «The British Journal of Aesthetics» 32/3 (1992), pp. 191-200.

⁴ Among them C. Z. Elgin, *Understanding: Art and Science*, «Synthese» 95 (1993), pp. 13-68; N. Carroll, *Art, Narrative, and Moral Understanding*, in J. Levinson (ed.), *Aesthetics and Ethics: Essays at the Intersection*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, pp. 126-160; E. John, *Reading Fiction and Conceptual Knowledge: Philosophical Thought in Literary Context*, «The Journal of Aesthetics and Art Criticism» 56 (1998), pp. 331-348; J. Gibson, *Fiction and the Weave of Life*, Oxford University Press, Oxford 2007.

⁵ J. Gibson, *Cognitivism and the Arts*, «Philosophy Compass» 3 (2008), pp. 573-589.

Elgin⁶ defends the idea that art and literature are important for the development of human understanding, where by “understanding” one should mean an epistemic dimension different from knowledge; firstly because it concerns certain topics or general issues (and not individual utterances), secondly because it is holistic (it concerns a whole that must be considered as such and hence does not admit of being subdivided into parts), and finally because, unlike knowledge, it implies a process that takes place in stages. In this sense, understanding should be seen as a cognitive faculty⁷ that includes the capacity to go in deep, invent and discover, distinguish and connect, clarify, test, accept, and reject.

The understanding made possible by literary works thus consists of a conceptual reorganization specifically manifesting itself in readers’ ability to ask questions on various issues⁸, adopt new points of view, detect unexpected connections between things, and identify new categories to classify objects and events. Therefore, when we read, for instance, *À la recherche du temps perdu* by Marcel Proust or *Ulysses* by James Joyce, what is relevant is not so much that a particular content is conveyed, but rather that through those readings we are invited to ask ourselves questions, and perhaps even imagine possible answers. Hence the disorientation, troubles, perplexity, positive/negative evaluations, and possible resistance aroused in readers are fundamental elements within this understanding process. Moreover, talking about understanding also allows us to attach value to those opinions that are false, distorted views, or immoral attitudes⁹ that we may not share, and yet are invited to understand during the act of reading¹⁰. It also clarifies the workings of those advertisement and propaganda works that have no other purpose than to convince or

⁶ C. Z. Elgin, *From Knowledge to Understanding*, in S. Hetherington (ed.), *Epistemology Futures*, Clarendon Press, Oxford 2006, pp. 100-215.

⁷ N. Goodman-C. Z. Elgin, *Reconceptions in Philosophy and Other Arts and Sciences*, Hackett Publishing Company, Indianapolis 1988, p. 161.

⁸ C. Z. Elgin, *Art in the Advancement of Understanding*, «American Philosophical Quarterly» 39 (2002), pp. 1-12.

⁹ C. Z. Elgin, *True Enough*, «Philosophical Issues» 14 (2005), pp. 113-131.

¹⁰ For the issues related to the so-called “imaginative resistance”, and in particular for a position distinguishing the cognitive level of understanding from the emotional/cognitive level of participation, see C. Barbero-A. Voltolini, *How One Cannot Imagine What One Could Imagine*, in F. Lavocat-A. James-A. Kubo (eds.), *Impossible fictions/Fictions impossibles*, «Fabula/Les colloques», <https://doi.org/10.58282/colloques.11235> [21.06.25].

persuade about something (independently of its real value). Finally, the idea that the experience of literary works leads to a form of understanding also explains why we read back certain works, and why re-reading can ensure further progress by prompting us to reason, to think, to revise our beliefs, to reflect, and to compare ourselves with others.

Despite the persuasiveness of this position, criticism was not long in coming. For instance, Peter Lamarque¹¹ questions *how specifically* this form of understanding manifests itself and whether we should conclude that those who are very familiar with literary works understand people and the world *better* than those who do not read. In other words, is there evidence to support the hypothesis that literature makes us *better people*¹²? It does not seem so (and one would have to agree on what can legitimately be considered as “evidence”). To complaints of this kind, one could trivially object that it is not possible, when it comes to our experience of literature, to have that kind of “evidence”¹³ Lamarque has in mind, while others have insisted¹⁴ that without elements that can be controlled, one cannot, in a proper sense, speak of progress, one can at most speak of the sense of satisfaction that such an activity arouses in appreciators.

It is not easy to imagine where the debate will lead, but it is worth trying to make a few brief remarks. It seems clear that the experience of literary works has important implications from a cognitive point of view and, although some question this by comparing it to mere entertainment, it is difficult to dispute and, above all, it does not seem that questioning possible literary knowledge with the scientific model in mind (as the only plausible model of knowledge) would be an interesting move. In science and art, the very notions of “truth” and “knowledge” have very different meanings, and those who approach them motivated by a desire for knowledge are usually well aware of this. In the present paper the aim is that of enforcing the neo-cog-

¹¹ P. Lamarque, *Learning from Literature*, «The Dalhousie Review» 77 (1997), pp. 7-21.

¹² Hence the provocative position defended by G. Currie, *Does Great Literature Make Us Better?*, that sparked the debate in *The New York Times* 01.06.23, <https://archive.nytimes.com/opinionator.blogs.nytimes.com/2013/06/01/does-great-literature-make-us-better/> [21.06.25].

¹³ S. E. Worth, *In Defense of Reading*, Rowman and Littlefield, London 2017, pp. 173-204.

¹⁴ G. Currie, *On Getting Out of the Armchair to Do Aesthetics*, in M. C. Haug (ed.), *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?*, Routledge, New York 2013, pp. 435-450.

nitivist position by suggesting new arguments in favor of the idea that literature, thanks to its perspectival nature, does have a specific cognitive value consisting in its capacity to profoundly impact us and inspire personal transformation.

2. *Understanding as a Normative Dimension*

It is a rather shared belief that what we can understand from a given text must be placed in a normative dimension, i.e., that it is possible to identify a “right”, or “correct” reading, especially about what is not explicitly said and yet is integrated during reading. Just think about the rich philosophical-literary¹⁵ debate concerning what the protagonist of F. Kafka’s *The Metamorphosis* is said to have turned into. Let us take the beginning of the story:

As Gregor Samsa awoke one morning from uneasy dreams he found himself transformed in his bed into a gigantic insect. He was lying on his hard, as it were armor-plated, back and when he lifted his head a little he could see his domelike brown belly divided into stiff arched segments on top of which the bed quilt could hardly keep in position and was about to slide off completely. His numerous legs, which were pitifully thin compared to the rest of his bulk, waved helplessly before his eyes¹⁶.

¹⁵ On the philosophical debate dedicated to the kind of object that morning Gregor finds himself transformed into, see S. Friend, *The Great Beetle Debate: A Study in Imagining with Names*, «Philosophical Studies» 153/2 (2011), pp. 183-211. In particular, Friend contributes to the debate focusing on sentences such as «Gregor Samsa was turned into a cockroach» that pose the problem of how one can say something true (or false) concerning empty names, i.e. names that do not refer to something that exists. Friend suggests to interpret such sentences as accounts of *prescriptions to imagine* generated by works of fiction. In particular, she argues that one should interpret these sentences as specifying not *what* one should imagine, but *how* one should imagine.

¹⁶ F. Kafka, “The Metamorphosis”, *The Complete Stories*, New York, Schocken Books Inc., 1971, p. 89. It is also worth (in order to have the *purest* aesthetic experience) reading in the original version: «Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt. Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen

No one would dare question that Gregor finds himself transformed into an insect that morning, although this is not made explicit in the original text – Kafka uses the name «Ungeziefer», which means *parasite*. However, let us admit that Gregor wakes up that morning in his bed transformed into an insect. But

[...] what exactly is the “vermin” into which poor Gregor, the seedy commercial traveler, is so suddenly transformed? It obviously belongs to the branch of “jointed leggers” (Arthropoda), to which insects, and spiders and centipedes, and crustaceans belong. If the “numerous little legs” mentioned in the beginning mean more than six legs, then Gregor would not be an insect from a zoological point of view. But I suggest that a man awakening on his back and finding he has as many as six legs vibrating in the air might feel that six was sufficient to be called numerous. We shall therefore assume that Gregor has six legs, that he is an insect.

Next question: what insect? Commentators say cockroach, which of course does not make sense. A cockroach is an insect that is flat in shape with large legs, and Gregor is anything but flat: he is convex on both sides, belly and back, and his legs are small. He approaches a cockroach in only one respect: his coloration is brown. That is all. Apart from this he has a tremendous convex belly divided into segments and a hard rounded back suggestive of wing cases. In beetles these cases conceal flimsy little wings that can be expanded and then may carry the beetle for miles and miles in a blundering flight. Curiously enough, Gregor the beetle never found out that he had wings under the hard covering of his back. (This is a very nice observation on my part to be treasured all your lives. Some Gregors, some Joes and Janes, do not know that they have wings.) Further, he has strong mandibles. He uses these organs to turn the key in a lock while standing erect on his hind legs, on his third pair of legs (a strong little pair), and this gives us the length of his body, which is about three feet long. In the course of the story he gets gradually accustomed to using his new appendages – his feet, his feelers. This brown, convex, dog-sized beetle is very broad¹⁷.

The above commentary by Nabokov on Gregor Samsa's transformation in Kafka's *The Metamorphosis* is an excellent demonstration of how a deep understanding of zoology, coupled with literary insight,

Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen».

¹⁷ V. Nabokov, *Lectures on Literature*, Houghton Mifflin, Boston 1980, pp. 347-348.

can enrich interpretation. But how is Nabokov able to provide that detailed and convincing explanation of Gregor's new form? First thanks to his zoological expertise: in fact, Nabokov was not only a celebrated writer and literature's professor, but also a skilled entomologist, particularly in lepidopterology, and this expertise allows him to approach Kafka's text with a precision that merges scientific classification and literary imagination, thus providing a grounded and vivid depiction of Gregor's transformation, which Kafka intentionally left ambiguous. Moreover, Nabokov's analysis doesn't stop at the physical description, he also draws a parallel between the biological characteristics of Gregor's insect form and the symbolic and thematic dimensions of Kafka's story, for instance noticing that Gregor likely possesses wings he does not know having is a profound metaphor for latent potential or unrealized capabilities. This resonates with Gregor's tragic arc, where his transformation and subsequent isolation prevent him from fulfilling any meaningful purpose in life. Hence Nabokov *enriches* Kafka's intentionally vague descriptions by constructing an imaginative yet biologically plausible depiction of Gregor's insect form: he provides specific dimensions (three feet in length), anatomical features (mandibles, segmented belly), and movement patterns. This reconstruction helps visualizing Gregor in a concrete way, emphasizing his grotesque and pitiful transformation. And Nabokov's final observation – that «some Gregors, some Joes and Janes, do not know that they have wings» – extends beyond zoology into a poignant reflection on human potential and self-awareness.

Then Kafka's description, on the one hand, deliberately leaves room for interpretive ambiguity by refraining from explicitly describing Gregor's form, whereas Nabokov's explanation, on the other, helps imagining from what is written down, namely that Gregor, stuck on his back looking at his convex belly, cannot be a cockroach (cockroaches are flat and do not stay stuck on their backs) but is more likely a beetle, a big beetle. Nabokov imagines, completing with his expertise, that kind of entity Kafka had only sketched. But as Roman Ingarden explains¹⁸, any *concretization* can never be identified with the incomplete object we find in the text, therefore despite Nabokov's assertory tone and the lepidoptery argument he advances, the insect

¹⁸ R. Ingarden, *The Literary Work of Art. An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature*, Northwestern University Press, Evanston 1973, pp. 331-355.

Gregor finds himself transformed into that morning *is not* a beetle, or rather it is a beetle according to Nabokov's concretization, but it is not a beetle *tout court*. By the way, if Kafka has not specified which particular insect Gregor turned into, maybe it is because such a specification is not indispensable for understanding the story (although the fact that the beetle, unlike the cockroach, has wings does not seem to be an irrelevant point). In any case, it is plain how an understanding based on a more respectful concretization of the text may seem "more correct" than another one (if the author has remained vague as to the type of insect Gregor has turned into, and if he nevertheless attributes to it characteristics that are not compatible with being a cockroach, then perhaps it would be more correct to think it has transformed in something else).

One could at this point raise the following objection: even assuming that one can understand different things from a certain text (as long as they are compatible with the text itself), would it not be legitimate to assume that things could be different in the literary world? In other words, it may well be that the reader does not find particular elements in the text to understand which specific insect Gregor turned into, but one could assume that, *in the story*, Gregor turned into a *specific insect*. That would not be a good point, because that would imply accepting that Gregor has turned into a specific insect (say, a beetle) even though we, as readers, do not know that. And this is not something we would be willing to accept because the literary text is and remains *essentially opaque*, as Peter Lamarque has extensively explained¹⁹, even if one had decided to read it transparently. And opaque it had to remain for Kafka himself, who, not surprisingly, resolutely forbade his publisher from depicting on the cover the insect into which Gregor had been transformed. So although readers, following what Walton calls the "Reality Principle"²⁰, try to make transparent what is presented opaquely, Gregor will remain opaque. What, instead, is relevant for *understanding* that literary work? That Gregor has transformed himself into something that his relatives find revolting, which will cause them deep anguish they will be able to overcome only with his death.

In addition to this understanding, more "embedded" in the text, there is also another kind of understanding, more related to the

¹⁹ P. Lamarque, *The Opacity of Narrative*, Rowman & Littlefield, London 2014.

²⁰ K. L. Walton, *Mimesis as Make-Believe*, Harvard University Press, Cambridge 1990.

themes and tone of the work. For example, it is often argued that understanding Kafka's works means being clear about his classic themes such as alienation, social or family conflict, anguish, the inevitability of justice, the labyrinths of bureaucracy, resignation, and the crisis of the individual. In his stories, one is often confronted with a particular or problematic situation, a crisis, or difficulty of the protagonist that then gradually amplifies until it becomes intolerable and has unpredictable devastating consequences. Many of his works are often interpreted as allegories, because they refer to something other than what they say, although it is not always possible to understand specifically what. Well, an "underqualified reader" (that's the way he calls himself) of Kafka as David Foster Wallace – when he gave a lecture in March 1998 on the occasion of a new translation of *The Castle* published by Schocken Books – says that a great frustration of his has always been that he has not been able to get his students understanding that Kafka is quite comic, and is so because he manages to realize

Some kind of radical literalization of truths we tend to treat as metaphorical. I opine to them that some of our deepest and most profound collective intuitions seem to be expressible only as figures of speech, that's why we call these figures of speech "expressions". With respect to *The Metamorphosis*, then, I might invite students to consider what is really being expressed when we refer to someone as "creepy" or "gross" or say that somebody was forced to "eat shit" in his job. Or to reread *In the Penal Colony* in light of expressions like "tonguelashing" or "She sure tore me a new asshole" or the gnomic "By a certain age, everybody has the face he deserves". Or to approach *A Hunger Artist* in terms of tropes like "starved for attention" or "love-starved" or the double entendre in the term "self-denial", or even as innocent a factoid as that the etymological root of "anorexia" happens to be the Greek word for longing²¹.

Kafka would therefore be funny if one could read his opaque texts transparently, that is, if one considered what he wrote not metaphorically or allegorically, but as a lucid (at times hallucinated) vision of reality. «Das ist komisch»²², when something that seems absurd turns out to be real. By the time the reader realizes this, it is often too late. In general, it is always too late. Just as it is too late when the Artist

²¹ D. F. Wallace, *Laughing with Kafka*, «Log» 22 (2011), pp. 48-49.

²² Ivi, p. 50.

of Hunger realizes that his capacity to starve himself is limitless, but then people no longer look at him, they stop appreciating his art. And so, he explains that they do not have to admire his fasting: «Because I have to fast, I can't help it, [...] because I couldn't find the food I liked. If I had found it, believe me, I should have made no fuss and stuffed myself like you or anyone else»²³.

These examples show how important the perspective we adopt towards specific literary works might change what we understand from them and the way we appreciate them. Perspective (both seen as a window into subjectivity and as an exploration of complex reality) may justify a specific interpretation (think about Nabokov's or Wallace's), enrich emotional resonance, foster cognitive engagement, and enhance aesthetic complexity of a work. By challenging readers to explore and evaluate different viewpoints²⁴, literature therefore not only deepens their understanding of the text but also broadens their grasp of human experience and the world.

3. *Literary Understanding as Perspective*

In everyday life we observe the world from a particular point of view: our own. Well, one of the great merits of literature (and it is no coincidence that some believe that this is where its fundamental experiential value lies²⁵), is that it allows us to change our point of observation, if not to be able to look at things and events through someone else's eyes²⁶. As Hilary Putnam has explained in detail, this is what happens

²³ F. Kafka, "A Hunger Artist", *The Complete Stories*, New York, Schocken Books Inc., 1971, p. 309.

²⁴ See M. Donnelly, *The Cognitive Value of Literary Perspectives*, «Journal of Aesthetics and Art Criticism» 77/1 (2019), pp. 11-22, to see how and why it is important for readers to engage with a literary work by temporarily setting aside their own perspective and adopting one that differs from their own, practicing in that way their ability of understanding others' motivations from different viewpoints.

²⁵ That is, in a form of experiential and not merely intellectual knowledge, because it is not a matter of acquiring new information or making inferences from something, but of "knowing" in the sense of "experiencing", "trying out" (cf. D. Walsh, *Literature and Knowledge*, Wesleyan University Press, Middletown 1969).

²⁶ On the capacity of literature, in particular of fiction, to stimulate people adopt a new perspective on human affairs which involves an active reordering of one's thoughts and leads to lasting changes in how one thinks, see E. Camp, *Perspectives in Imaginative Engagement with Fiction*, «Philosophical Perspectives» 31/1 (2017), pp.

if I read Celine's *Journey to the End of the Night* I do not learn that love does not exist, that all human beings are hateful and hating (even if – and I am sure this is not the case – those propositions should be true). What I learn is to see the world as it looks to someone who is sure that hypothesis is correct. I see what plausibility that hypothesis has; what it would be like if it were true; how someone could possibly think that it is true. But all this is still not empirical knowledge. Yet it is not correct to say that it is not knowledge at all; for being aware of a new interpretation of the facts, however, repellent, of a construction that can – I now see – be put upon the facts, however perversely – is a kind of knowledge. It is knowledge of a possibility. It is *conceptual* knowledge. [...] Thinking of a hypothesis that one had not considered before is *conceptual* discovery; it is not empirical discovery, although it may result in empirical discovery if the hypothesis turns out to be correct. Yet the “knowledge of a possibility” that literature gives us should not be knowledge of a *mere* possibility. That the possibility Celine holds before us is a “mere” possibility is, after all, one of the reasons we do not rate Celine higher than we do as a novelist. So again the situation is complicated, there are both empirical and conceptual elements in the knowledge we gain from literature²⁷.

This passage highlights the unique epistemological contribution of literature²⁸, specifically its capacity to provide *conceptual knowledge* rather than empirical or strictly propositional knowledge.

Literature allows us to enter into a perspective, even if it is one we find repugnant, false, or extreme. In the case of Céline's *Journey to the End of the Night*, the narrative does not teach us factual truths about love or human nature, instead, it shows us how the world appears to someone who believes in certain extreme propositions (e.g., the absence of love, the prevalence of hate). And this is not *empirical knowledge* – it is not about facts that can be verified or falsified – but rather *knowledge of a possibility*, a new way of looking at things and of

73-102.

²⁷ H. Putnam, *Literature, Science, and Reflection*, «New Literary History» 3, p. 488.

²⁸ On the importance of literature as having an epistemic dimension, see C. Z. Elgin, *True Enough*, MIT Press, Cambridge, MA 2017. According to Elgin's view literature can advance understanding, and an interpretation of work can exemplify a particular feature of it, in the sense of focusing on that specific feature while downplaying others features, and thereby affords epistemic access to the work providing an understanding of it, from a particular perspective.

constructing meaning from the world. Moreover, the act of imaginatively inhabiting a perspective, even one we reject, expands our cognitive and emotional horizons by providing empathy (we gain insight into how someone else might genuinely believe in what we find false or abhorrent) and critical awareness (inviting us to examine the plausibility and emotional weight of a worldview we might otherwise dismiss outright). Even when we do not accept the propositions presented, the exercise of understanding how such a worldview might seem plausible contributes to our broader intellectual toolkit²⁹.

Putnam's notion of "knowledge of a possibility" is crucial. And the *literary hypothesis* is one richly explored through the text's imaginative and emotional depth. Céline's bleak worldview does not describe a universal truth, but it feels disturbingly plausible within the confines of the novel. It is this *plausibility* – the sense of "what if this were true?" – that makes the knowledge gained from literature so powerful, helping us see *how* the world might be constructed differently, even if those constructions are grim or perverse.

Putnam also introduces an aesthetic dimension to his analysis: Céline's work presents a "mere possibility", and this means that the value of literary knowledge depends on the depth and scope of the perspectives it opens up. Literature therefore does not compete with science or philosophy in offering empirical truths. Instead, it excels in its capacity to explore human experience, alternative frameworks of meaning, and the emotional and conceptual consequences of various worldviews. The interplay between conceptual discovery and empirical insight underscores literature's unique position as both a reflective and generative force in human understanding. Putnam's analysis suggests that literature's value lies in its ability to illuminate possibilities, expand our interpretive capacities, and provide insight into how others might construct meaning. While this knowledge may not always align with empirical truths, it enriches our understanding of the human condition by offering conceptual discoveries that challenge, provoke, and sometimes transform our ways of seeing the world. As already Aristotle argued in his *Poetics* (1451b), thanks to literature, we can come in touch with "things that might happen".

And how many points of view can we have on a given scene³⁰?

²⁹ The suggestion from C. Barbero, A. Voltolini, *op. cit.*, is that this phenomenon could be better understood by distinguishing propositional from participative imagination.

³⁰ W. Huemer, in his *Fictional Narrative and the Other's Perspective*, «Croatian Journal

An *internal point of view*, if we are part of that scene, and one or more *external points of view* if we try to distance ourselves to understand it³¹. Acquiring an internal and objective point of view to be able to know what a character is thinking is an absolute privilege: consider that, even concerning ourselves, far from what Descartes believed, this goal is constantly missed³². We often do not know what we think, or how we think about what we think, and too often we are not even aware of where we are. And this happens because, trivially, that activity that in theory sees us engaged in every morning, in front of the mirror, we never do it seriously, but always paying attention to (and thus distracted by) insignificant details, terrified, unknowingly, of seeing ourselves for what we are. Literature can therefore also be seen as an opportunity to look at and study ourselves from the inside.

Of course, not all literary works suggest introspection, in fact

of Philosophy» 22/2 (2022), pp. 161-179, convincingly argues, against anti-cognitivism and on a similar line as the one defended in this paper, that works of fiction enhance our understanding by inviting us to imaginatively engage with the perspectives of others (whereby “perspective” is meant both the subjective point of view through which something is experienced, and a representational method or technique). On the fundamental role of perspective see also I. Binini-W. Huemer-D. Molinari, *A Game of Perspectives: On the Role of Imagination in Thought Experiments*, 90 (2024), pp. 1865-1889, <https://doi.org/10.1007/s10670-023-00784-2> [21.06.25], maintaining that both thought experiments and fictions are uniquely suited to expressing specific theoretical perspectives through imaginative engagement.

³¹ Although literature was at first largely ignored by psychology researchers, today several studies on this area show how literature offers models and simulations of the social world through abstraction, simplification and synthesis. Literary works seem to be able to initiate, among other things, a deep and immersive simulative experience of social interactions. Engaging in the simulative experiences triggered by literature thus seems to have the advantage of facilitating understanding others and increasing our capacity for empathy and social inference. For a study of the psychology of literature in general and for this point in particular, see K. Oatley, *Such Stuff as Dreams. The Psychology of Fiction*, Wiley-Blackwell, Oxford 2011, pp. 155-175.

³² Descartes famously considered the subject to be transparent to itself and believed that the mind’s awareness of its contents was able to produce knowledge endowed with a particular kind of certainty (as opposed to knowledge of the physical world). However, phenomena such as self-deception and self-delusion show how access to the inner world consists, to a large extent, of access to an imaginary dimension. Where Descartes saw something given and transparent to himself, in reality there seems to be something constructed that allows subjects to describe (in part) and justify essentially unconscious mental processes. For the phenomena of self-deception and self-delusion that go against the transparency of the subject to itself see P. Pedrini, *Autoinganno*, Laterza, Roma-Bari 2013.

there are many kinds of literature. And even speaking about “literature” as a uniform collection of works would be misleading. If one wishes to consider the question of what literature is, one could answer in the wake of Morris Weitz³³ who, following Wittgenstein of the *Philosophical Investigations*³⁴ says that trying to define art is like trying to define games: a battle lost at the start³⁵. It is not possible to say what falls under the category of “literature” and what does not, at most one can find similarities between works, within a certain genre, in a particular historical period, and for a certain audience. One could try to understand how literary language works, for example, in managing to describe a scene, a character, or an ordinary evening. Or one could show what authors sometimes do when they take readers by the hand bringing them somewhere, perhaps to show them a scene, a character, or an ordinary evening. The first thing is what Raymond Carver³⁶ does in *Cathedral*, the second is what Tess Gallagher³⁷ does in *Rain Flooding Your Campfire*.

But there is more than this. Because the story written by Carver is the story about his wife Tess and a blind friend who had visited them once. Sometimes this also happens, that writers borrow stories from others and just tell them. That was the case with *Cathedral*: Carver wrote it before Gallagher because at the time she was teaching and did not have enough time. Then she too wrote her story which became *Rain Flooding Your Campfire*³⁸.

4. Points of View

How many points of view are there in a story? According to Kendall Walton³⁹, readers usually assume a double point of view to the story

³³ M. Weitz, *The Role of Theory in Aesthetics*, «The Journal of Aesthetics and Art Criticism» 15/1 (1956), pp. 27-35.

³⁴ L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Blackwell, Oxford 1953.

³⁵ On the importance of avoiding unnecessary reductionism, see P. Lamarque, *The Philosophy of Literature*, cit., pp. 25-27.

³⁶ R. Carver, *Cathedral*, «The Atlantic Monthly» (September 1981), pp. 23-29.

³⁷ T. Gallagher, *Rain Flooding Your Campfire*, in *At the Owl Woman Saloon*, Scribner, New York 1997, pp. 159-175.

³⁸ As Gallagher in an interview for *The Atlantic* 10.07.1997, <https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/factfict/gallaghe.htm> [21.06.25].

³⁹ K. Walton, *How Remote Are Fictional Worlds from the Real World?*, «The Journal of

by positioning themselves both inside and outside what is being told. According to him, readers participate in those *games of make-believe*⁴⁰ literary works consist of, and admire the creation of the literary world (made through descriptions of places, events, and characters). Walton, however, does not dwell much on the notion of “point of view” or “stance”, which is instead the focus of the reflections of Peter Lamarque and Stein H. Olsen, who specifically reflect on the distinction between what they call “fictive stance” and “literary stance” adopted by readers towards literary works⁴¹. Lamarque and Olsen consider the distinction between the two points of view extremely important for our understanding of literary works. The *fictional stance* thus has to do with imagining the content of the work, while the *literary stance* concerns the recognition and appreciation of the work’s aesthetic value.

When we experience literary works, we imagine the content of the work (adopting *the fictional stance*) presented from a certain point of view, with a certain tone and register, we project ourselves into the work and get to know the characters as if they were real people: Anna Karénina as a woman who is a victim of society and surrenders to passions, Rodion Raskòl’nikov as the law student who murders an old usurer and finds himself torn apart by guilt, Albertine Simonet as the woman with whom the Narrator falls madly in love and of whom he is so jealous that he takes her prisoner. This happens when the point of view we adopt requires us to imagine the content of the work. If, on the other hand, we take the *literary stance*, we recognize them as non-real characters created respectively by Lev Tolstoy, Fyodor Dostoevsky, and Marcel Proust to reflect on the hypocrisy of the upper classes, on the fact that salvation is possible through suffering, or on the idea that tormented love can never find peace, not even through death, as it is always haunted by ghosts.

When we read, we usually adopt both points of view, and it often

Aesthetics and Art Criticism» 37/1 (1978), pp. 11-23, p. 21.

⁴⁰ K. Walton, *Mimesis as Make-Believe*, cit.

⁴¹ Alongside the distinction between *fictive* and *literary stance*, P. Lamarque and S. H. Olsen (*Truth, Fiction, and Literature. A Philosophical Perspective*, Clarendon Press, Oxford 1994) also introduce the distinction between *internal* and *external perspective* with respect to the content of fiction, where the internal perspective has to do with immersion and imaginative involvement with the work, while the external perspective concerns the confrontation between the fictional content and reality (in particular with regard to questions of truth and reference).

happens that we switch from one to the other without realizing it. Yet, the distinction is of fundamental importance for our understanding of the literary work. Indeed, the different perspectives govern the criteria we apply when evaluating characters: from an *internal point of view*, literary characters may be charming, annoying, bad, or stupid, just like real people, while from a *literary point of view*, they may have properties such as being stereotypical, symbolizing the meaninglessness of existence, reflecting human irrationality and so on. Regarding the question of point of view, one might find it useful to distinguish fiction and reality by arguing, in line with Lamarque and Olsen, that if we adopt an internal perspective, we are immersed in the story, whereas if we adopt an external point of view, we are interested in understanding how much reality has been *imported* into literature and whether it is important to know this for properly understanding and interpreting the work. According to Derek Matravers⁴² that distinction is not so relevant, because literary works, both fictional and nonfictional, stimulate our imagination, and we do not need to know whether a narrative is fiction or not to understand, interpret, comment, and appreciate it. This seems exactly to be the case in the story told both by Carver and by Gallagher, where what is important is not to know whether what is narrated happened, but the specific way in which it is told.

First point of view. Cathedral is a short story in which, as in many of Carver's works, (almost) nothing happens. It is about a man visiting a couple, having dinner together, and then watching TV. All the things seem to have happened before or are about to happen. Facts do not seem to be important. Actually, at times one does not even understand what should be considered as important. A remarkable feature of Carver's literary work is that he manages to do with words something that is usually very difficult to achieve: photographs, and snapshots. Like Polaroids taken at random of a certain scene. But not the studied, artistical ones, that want to say or show something, the ones that need a certain light and a particular angle to come out well. No. These are like those photographs from a celebratory, let's say, album we would choose to leave out.

What this tale is about is written by Carver in the first line: «This blind man, an old friend of my wife's, he was on his way to spend the

⁴² D. Matravers, *Fiction and Narrative*, Oxford University Press, Oxford 2014, ch. 4, 5, and 6.

night»⁴³. The main character has to take in a blind man who is a friend of his wife. One whom he does not know. Carver says “blind”, without using an alternative term that might perhaps look more respectful of that man’s condition. Carver calls a spade a spade, without mincing words. If one cannot see, one is *blind*. Not “devoid of sight”, simply “blind”. More than that, Carver also reports in all their privateness and, in some ways, unacceptability, the thoughts of the protagonist towards the blind. For blind people, to those who see, are frightening. They do not see, but we see them. They hear us, however, and perceive many things about us that perhaps we are unable to notice. Maybe it is exactly for this reason that they frighten us because we do not know what we are with them and for them. Usually, by others, we are seen, but the blind man *hears us without seeing us*.

Carver’s narrative allows us access to something that is usually precluded to us in reality: another person’s mind. We know what the protagonist is thinking, and what is going through his mind. Monika Fludernik⁴⁴ insists a lot on this aspect, namely that literature provides readers with the possibility of having those experiences that, in principle, they could not have in reality. Literature allows access to different ways of conceiving the world, providing in some cases a real epistemological lesson in subjectivism, skepticism, or relativism. In *Cathedral*, we know what the protagonist is thinking – he is the only character whose head we can get inside – we don’t know what his wife is thinking (although from some of her glances at her husband, we get some idea), nor what is going on in the mind of Robert, the blind man. Instead, we know *exactly* what is in his head, it is *as if* we were him. We know his thoughts. And what thoughts are they? They are like the thoughts of a child, spontaneous, unfiltered, full of naivety and tenderness.

I wasn’t enthusiastic about his visit. He was no one I knew. And his being blind bothered me. My idea of blindness came from the movies. In the movies, the blind moved slowly and never laughed. Sometimes they were led by seeing-eye dogs. A blind man in my house was not something I looked forward to⁴⁵.

⁴³ R. Carver, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁴ M. Fludernik, *Natural Narratology and Cognitive Parameters*, in D. Herman (ed.), *Narrative Theory and the Cognitive Science*, CSLI, Stanford 2003, pp. 243-267.

⁴⁵ R. Carver, *op. cit.*, p. 23.

The blind man, when working with his wife many years before, had asked her permission to touch her face on the last day of work. Yes, because he needed to get a sense of her physically as well, and the only way to do this was by touch or smell. For the sighted, touch and smell are very intimate senses to engage, for the blind, on the other hand, they are, along with hearing and taste, the only way to get to know. While they are waiting for him, the protagonist tells his wife that maybe he could take the blind to the Bowling, just to do something. And she gets angry. The point is that with a blind man, you don't know what to do. But when he is reminded of the blind's recently dead wife, he thinks what a difficult life that woman must have had: he never saw her and she could never recognize herself in his eyes.

When the blind man arrives, he is amazed («a beard on a blind man! Too much, I say»). He is a blind man without a cane and without black glasses, but with a beard, quite different from what he imagined. The blind man touches things, tries to orient himself in space, and smokes. The narrator had read that blind people do not smoke because they cannot see the smoke they exhale, but this one, Robert, smokes one cigarette after another. And when it's dinner time and they sit down at the table and eat – or rather, binge, devouring everything on the table –, the blind man is very good at locating the food on the plate, he cuts the meat and eats potatoes and green beans.

After dinner, the protagonist does what he always does, i.e., he turns the television on. His wife glares at him and, to get over her embarrassment at her husband's disrespectful gesture asks the blind man if he has a television at home, to which Robert replies that actually, he has two, one in color and one in black and white, but that he always instinctively turns on the color one. Unbelievable.

Then the wife goes upstairs to put on her dressing gown and the two men left in the living room think about having another drink and a joint. The wife after a while goes downstairs, sits with them, takes two puffs on the joint, and then falls asleep. Or rather, collapses. And then there is the description of that splendid, intimate scene, of the dressing gown first closed by the husband and then reopened, because he is the only one admiring that spectacle. Then he might as well enjoy the show.

I wished my wife hadn't pooped out. Her head lay across the back of the sofa, her mouth open. She'd turned so that the robe

had slipped away from her legs, exposing a juicy thigh. I reached to draw her robe back over her, and it was then that I glanced at the blind man. What the hell! I flipped the robe open again⁴⁶.

Robert and the protagonist watch a documentary on television about the Church, Middle Ages, and cathedrals. There are Portuguese, Spanish, French, and Italian cathedrals. He asks the blind man if he knows what a cathedral is. Robert answers that he knows that it is something that takes many men and many years to be built, as said on television. But then the blind man asks him to describe one to him because he really couldn't get a clear idea. But how do you describe a cathedral to someone who has never seen one and does not know what it is? He tries. He tells Robert that they are very tall, that they point straight to heaven, that they have angels or devils, ladies or knights carved on the façade, it depends, then he tells him that they are massive and made of stone and that men built them to be closer to God. But then, when asked by Robert if he believes in God, he tells him that no, he does not, he does not believe in anything, and that for him cathedrals are things you see on television late at night. At that point the blind man asks him to get a pen and paper and if they can try drawing one together. He gets some ballpoint pens and a paper bag from the supermarket and they try, Robert's hand on top of his, to draw one. They go on for a while, one hand on top of the other. Then his wife wakes up and asks them what they are doing. He does not answer, Robert says they are drawing a cathedral. Then the blind man asks him something crazy: to continue drawing, but with his eyes closed. And finally, he tells him to reopen his eyes to see what the drawing of the cathedral looks like. And the protagonist replies: «My eyes were still closed. I was in my house. I knew that. But I didn't feel like I was inside anything. "It's something," I said»⁴⁷.

Second point of view. Gallagher's story begins by specifying that the point of view from the previous account has changed and that now the way things happened will be told. The perspective here is a way of presenting things, of offering a version of certain facts. And there is a "rough", approximate, made-up version, and then there is a true and accurate version, which is this.

⁴⁶ R. Carver, *op. cit.*, p. 27.

⁴⁷ Ivi, p. 29.

Mr. G.'s story, the patched-up version I'm about to set straight, starts with a blind man arriving at my house. But the real story begins with my working ten-hour days with Norman Roth, a blind man who hired me because he liked my voice⁴⁸.

The blind friend's name, we learn, is Norman, and she had met him when they worked together in the Research and Development section of the Seattle Police Department (later, when their work at the Department was over, the two had kept in touch by exchanging tapes and a few phone calls).

Norman is a chain smoker. Here, unlike in Carver's text, there are everyone's names, except for the narrator's: Ernest is the husband, Gallivan the colleague who is a writer (and who wrote this story before her, changing things up a bit), and then precisely Norman, the blind man. Gallagher gives on the second page the reasons for the title (in the other story Carver does not explain it, but we do not feel the need because we understand it with the ending of the story): "rain flooding your campfire" was the sentence she and Norman used to say to each other when things went wrong and they wanted to take courage. Of Mr. G.'s tale she says that she is sorry for the things he was not able to tell and that are important.

So, first of all, how did the blind man arrive? He arrived the wrong day, i.e., one day earlier than he was supposed to arrive, and since she and her husband had been invited to G.'s for dinner that evening, they brought Norman along.

Gallagher continually insists on the comparison with the other tale that was not accurate and contained wrong details:

Mr. G.'s story begins as we get out of the car at my house and I help Norman up the steps. The narrator sees his wife (that's me!) gripping the arm of the blind man, guiding him toward the house. Here he is, catching a view of the wife in a moment of intimacy with a blind man⁴⁹.

She presents some synesthesia used by Norman («it's so dark in here I can't *feel* where I am going»)⁵⁰, before clarifying what the main problem is when dealing with a blind person, the fact that the other

⁴⁸ T. Gallagher, *op. cit.*, p. 159.

⁴⁹ Ivi, p. 164.

⁵⁰ *Ibidem*.

person cannot see us and that we, because of this, feel as we would never want to feel, i.e. invisible. The point, however, is that for them we are, invisible.

After drinking a couple of Bloody Marys, she, Norman, and Ernest go to Gallivan's for dinner, where he welcomes them with kindness. During dinner, when Norman says he no longer works for his Management Enterprise since his wife has gone, G. asks him candidly, «Gone?»⁵¹, and then they continue eating. After a while, Norman gets up and says he has to go to the restroom and once there he starts sobbing. Then the evening goes on quietly, they finish eating and she says she wants to go home because there is an interesting TV program she wants to watch. They leave, Gallivan with them – because that TV program, as it happens, also interests him but his television is broken. In the car Gallivan tells Norman that he would like to hear him talk about his dreams: is it true that the dreams of blind persons are also different? That they perceive, in their dreams, certain things before certain others? Smells or tastes before certain textures, say? Once at home, they start watching television. There is a program about missiles and nuclear power. As absurd as it may seem for a blind man to sit in front of the television, this is what Norman does that night. Then she falls asleep and when she wakes up she finds the three men bent over the coffee table intent on doing something. Asked what they are doing they reply: «Helping him see a missile – [...] We cut out one of paper»⁵². Then she goes up to the room, and after a while, her husband follows her. Gallivan goes into the garden with Norman and moves his arms to point out the constellations to him – a blind man who wants to see the stars (this is an important difference between his version and Mr. G.'s: here the constellations are explained to a blind man, there we have a sighted man who «experiences blindness through his blind visitor»⁵³). Then Gallivan leaves, and Norman remains alone in the garden. She wakes up after a while, naked and hot, and goes to him.

I felt completely unconcerned that I was naked, as if I were somehow still dreaming and protected by the blindness of the world to dreams. It was one of those crossover moments where

⁵¹ Ivi, p. 168.

⁵² Ivi, p. 172.

⁵³ *Ibidem*.

life overflows, yet somehow keeps its shape. Norman let go of the tree and said, "That you?" "Yes," I said. Then I slipped my hand under his elbow and, as if the entire world were watching and not watching, I guided our beautiful dark heads through a maze of stars, into my sleeping house⁵⁴.

Carver's and Gallagher's are two different versions of the same story. It is the same story presented from two different perspectives. His and hers. What to think? Does it make sense to ask which, of the two, is the "real" or "correct" story? Maybe not, given the inherent opacity of the literary text. To explain possible deviations from reality, one could resort to what some call either *poetic license*⁵⁵ or *suspension of disbelief*⁵⁶, to give reasons for the fact that literary imagination can be more or less rigid, admitting various kinds of deviations and inconsistencies in the narration of events. For, with narratives such as these, we are not dissatisfied or annoyed, but rather somewhat intrigued by the differences in how the story went.

As a corollary to literary opacity, it would be opportune to recall, echoing what Roland Barthes emphasized in an essay whose title is *Le discours de l'histoire*⁵⁷, that even those texts that are supposed to report reality objectively, without anchoring/referring to a specific author, are the result of a specific imaginative work carried out by an author (evidently) victim of a *referential illusion* because even where the "effect of the real"⁵⁸ (thanks to which we understand how some of the details that authors include in their novels may play a central role in the narrative structure by the very fact of *constituting* the real because they guarantee the existence of a real-world to which the fragments we find in the novels would bear witness) seems to give itself as direct and binding, it does not prevent the author's expressive freedom from being realized.

Here comes the perception of difficulty – how does a blind man get an idea of what a cathedral or a missile is if he has never seen one – becomes an opportunity to dwell on detail, to leave a little evidence

⁵⁴ Ivi, p. 175.

⁵⁵ H. Deutsch, *Fiction and Fabrication*, «Philosophical Studies» 57 (1985), pp. 201-211.

⁵⁶ S. T. Coleridge, *Biographia Literaria; or Biographical Sketches of My Literary Life and Opinions*, in *Selected Poetry and Prose of Coleridge*, Random House, New York 1819/1951.

⁵⁷ R. Barthes, *Le discours de l'histoire*, «Studies in Semiotics/Recherches Sémiotiques» (1967), pp. 65-75.

⁵⁸ R. Barthes, *L'effet de réel*, «Communications» 11 (1968), pp. 84-89.

of the world, and achieve the *reality effect*: how do you know what something looks like if you cannot see it? If you have never seen it? You tip its edges, resting your hand on that of the person drawing.

But then again, even if we manage to get an idea, we will never come to know enough. The blind man knows it and we all know it as well. Reality is not something that can be encapsulated in a drawing or a verbal description, however accurate. Besides, who knows if Carver and Gallagher's stories describe something that happened? But above all: is it important to know that, to appreciate them? And despite the various claims to have literature as referring to reality (or pieces of reality), it is also well true that the power of literature lies in *creating*, with words, something that was not there before (perhaps giving the reader the illusion that the writer is describing something that exists just out there). Even when telling parts of the world and life, one uses certain linguistic means of expression, a particular point of view, an order of presentation of events, and a certain way of describing the protagonists. All this is the result of the writer's pen (or keyboard). That is why, even when dealing with literature describing reality, one cannot avoid the multiplicity of points of view, ambiguous endings, and accounts that do not add up. When we read a newspaper article, if we are not persuaded by what is written or if we have the impression that some accounts are inaccurate, we look elsewhere for more information to fill in the gaps in the text. When dealing with literary texts, on the other hand, we may be intrigued by the inconclusiveness of certain accounts, the unsaid, repetitions, a truncated scene, a wrong metaphor, or rambling punctuation. Because then, if there are things in literature that are unsaid, that we do not understand, or that do not persuade us, it may well be that we are fine with that.

Who knows whether it was missiles or cathedrals that the blind man tried to imagine in his drawing that night? Perhaps we prefer imagining they were cathedrals, severe and sky-high. Like a prayer of spires, towers, and arches reaching where men cannot reach. And maybe we prefer that because we have seen enough missiles in the last few years.

Conclusion

The aim of this paper was to contend that literature holds cognitive

value through its ability to represent multiple perspectives. The articulation of perspectives as presented by literary works becomes a cognitive achievement because it contributes to deepening understanding, advancing knowledge, and fostering intellectual and emotional engagement.

Perspectives always reveal something previously hidden, overlooked, or misunderstood; therefore, they do not merely restate the obvious or reinforce existing prejudices, but instead provide new insights or reframe existing knowledge in an illuminating way.

Perspectives are able to integrate different viewpoints and thus have greater cognitive value showing the ability to synthesize complexity and embracing multiple dimensions without oversimplifying.

Perspectives are always strictly connected to the context and are often original, thus breaking new ground by departing from convention or reimagining established ideas.

Cognitive achievement then arises because these new perspectives have transformative potential: they change the way we see the world, think about ourselves, or act. Of course, perspectives might as well be shallow, incoherent, dogmatic, or self-serving; in that case they also contribute meaningfully to human understanding, but in a negative way, displaying how things can be diluted, distorted, or deteriorated.

In conclusion, the representation of different perspectives characterizes as a specific cognitive trait of literary works. By borrowing Vladimir Nabokov's words, «this constant shift of the viewpoint conveys a more varied knowledge, fresh vivid glimpses from this or that side. If you have ever tried to stand and bend your head so as to look back between your knees, with your face turned upside down, you will see the world in a totally different light»⁵⁹. Achieving this requires originality, aptness, transformative potential, and engagement with other views, qualities that ensure we go beyond mere literature's semantic level to make a step toward a deeper form of understanding.

Università di Torino
carola.barbero@unito.it

⁵⁹ V. Nabokov, *op. cit.*, p. 277.

Considerazioni sul valore conoscitivo della letteratura e delle arti*

di

PAOLO SPINICCI

ABSTRACT: *Considerations on the cognitive value of literature and the arts.* The purpose of this article is to present some reflections aimed at confirming the thesis that literature and art do not necessarily have a cognitive function, nor do they always have an adaptive utility and function. This does not detract from the fact that works of art and stories can teach us a great deal, even when they invite us to retrace impossible experiences, as sometimes happens in fiction, but also on the figurative terrain, as the last pages of this essay will show, aimed at reflecting on the figures represented from the back.

KEYWORDS: Philosophy of Literature, Philosophy of image, Art and Knowledge, Impossible experiences, *Rückenfiguren*

ABSTRACT: Lo scopo di questo articolo è quello di presentare alcune riflessioni volte a confermare la tesi che la letteratura e l'arte non hanno necessariamente una funzione cognitiva, né hanno sempre un'utilità e una funzione adattiva. Ciò non toglie tuttavia che le opere d'arte e le storie possano insegnarci molte cose, e che possano farlo anche quando ci invitano a ripercorrere esperienze impossibili, come a volte accade nella narrativa, ma anche sul terreno figurativo, come mostreranno le ultime pagine di questo saggio, volte a riflettere sulle figure rappresentate di schiena.

KEYWORDS: filosofia della letteratura, filosofia dell'immagine, arte e conoscenza, esperienze impossibili, *Rückenfiguren*

1. Nel dibattito contemporaneo sulle arti ci si interroga spesso, e forse più spesso di prima, sulle ragioni per le quali gli uomini dedicano

* Questa ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Filosofia "Piero Martinetti" dell'Università degli Studi di Milano nell'ambito del progetto "Dipartimenti di Eccellenza 2023-2027" attribuito dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). Un ringraziamento speciale va al *referee* anonimo di questo lavoro che non mi ha soltanto aiutato a migliorare il testo, ma mi ha suggerito una serie di futuri percorsi di lettura.

tanta parte della loro vita a leggere e a scrivere racconti, ad ascoltare e a fare musica, a guardare immagini e a produrle o anche soltanto a visitare città, monumenti, musei. Tutte queste cose le facciamo volentieri, eppure sembra impossibile non chiedersi *perché* le facciamo: possiamo davvero tollerare l'idea di *perdere* così tanta parte del nostro tempo in attività apparentemente inutili? Per leggere *Delitto e castigo* ci vogliono giorni e giorni, per non parlare del tempo e della fatica che costa scrivere anche solo un racconto di poche pagine, e se non ci accontentiamo delle ragioni che apparentemente ci sorreggono nel farlo – leggere un racconto ci fa pensare e ci diverte – sembra necessario andare in cerca di un motivo diverso da quello che conosciamo, un motivo che ci rassicuri che in realtà il nostro tempo non lo stiamo affatto sprecando.

Cerchiamo un motivo nascosto e in fondo non è difficile trovarlo: basta ricordarsi del fatto che la letteratura e le arti sono forme della nostra cultura e che la cultura umana si può comprendere come una forma di *adattamento*. Che ci si ponga nella prospettiva della ricezione o della creazione, la letteratura e le arti e la letteratura sembrano trovare una giustificazione nelle loro funzioni adattive, e la loro utilità si manifesta con chiarezza e su più fronti quando volgiamo lo sguardo dalle forme artistiche più elaborate e complesse alle forme più semplici e quotidiane.

Pensiamo, innanzitutto, all'arte del raccontare e del comprendere un racconto – un'arte che ha un peso così rilevante in ciò che oggi chiamiamo letteratura. Romanzi e racconti hanno alle loro spalle la prassi del narrare, ed imparare a narrare significa, tra le altre cose, imparare a subordinare gli accadimenti ad una logica che li connetta e li spieghi. È importante che una simile prassi ci diverta: se ci piacciono i racconti dedicheremo loro più tempo e impareremo meglio ad applicare la logica che li sottende.

Non vi è dubbio che la capacità di intendere gli eventi nella loro concatenazione narrativa abbia giocato un ruolo importante nel successo evolutivo della specie. I racconti, tuttavia, sono utili anche per altre ragioni: ascoltandoli impariamo a trasformare le parole degli altri in tasselli che arricchiscono la nostra immagine del mondo; narrandoli impariamo a comprendere come si possa parlare di accadimenti che non sono altrimenti accessibili a chi ci ascolta. Ma vi è di più. I racconti che facciamo e ascoltiamo ci insegnano a *vivere* situazioni complesse senza doverle sperimentare realmente, e questo ci consente di risparmiarci i rischi cui la vita nel suo effettivo svolgersi ci

esporrebbe¹. Anche qui la prospettiva della ricezione e la prospettiva della creazione trovano il loro punto di incontro: i racconti e le opere d'arte sono artefatti utili e rispondono ad un bisogno che motiva la loro creazione e la loro fruizione. Possiamo allora tornare tranquillamente alle nostre letture e possiamo astenerci dal biasimare chi passa la propria vita a scrivere. Non stiamo perdendo tempo: stiamo allenandoci a vivere.

Non credo che queste considerazioni siano sbagliate – tutt'altro, e tuttavia è difficile non avvertire, leggendole, il fastidio che si prova quando non si riesce a ritrovare, guardandole dall'alto di un grattacielo o di un campanile, le strade che percorriamo tutti i giorni e la casa in cui abitiamo. Certo, la narrazione è un modo di condividere le esperienze e ci consente di appropriarci di ciò che non abbiamo vissuto – è utile per questo, e ciò è tanto più vero quanto più ci rivolgiamo alle forme più semplici e ingenuie della narrazione, ma possiamo davvero credere che un romanzo abbia come suo obiettivo unico o prevalente quello di consentirci di sperimentare, senza doverli vivere, un insieme di eventi fittizi²? Possiamo davvero far valere questa massima generale come una ragione che spieghi il motivo per cui non stiamo semplicemente perdendo tempo quando leggiamo *l'Orlando furioso* o *l'Ulisse* di Joyce? E ancora: i racconti ci insegnano a connettere i fatti che ci accadono in un insieme coerente, ma appena ci disponiamo sul terreno letterario siamo costretti a riconoscere che la narrazione ha un suo lato oscuro che ci impedisce di seguirla senza armarci di molte cautele³. La logica della narrazione non ricalca la struttura della realtà e non si accontenta di restituircela nella sua opacità, nella sua sorda resistenza ad essere compresa alla luce di una trama che abbia senso per noi. Se cerchiamo di comprenderla

¹ Ciò che vale per i racconti vale ovviamente anche per le altre arti. Anche in questo caso è possibile risalire dalla dimensione propriamente artistica ad un insieme di prassi che appartengono alla vicenda quotidiana del vivere e che hanno proprio per questo una loro utilità e un valore adattivo. Abbiamo imparato a disegnare e questo ci consente di comprendere meglio la forma degli oggetti, le loro mutevoli apparenze e queste forme della prassi hanno giocato un ruolo rilevante nella nostra formazione culturale ed intellettuale ed è appena il caso di dire che le arti e la letteratura sono nate da queste forme del vivere, con cui condividono in larga misura gli scopi e in generale le funzioni cognitive e operative che le rendono possibili.

² K. Oatley, *The Mind's Flight Simulator*, «The Psychologist» 21 (2008), pp. 1030-1032.

³ J. Gottschall, *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge*, Bollati Boringhieri, Torino 2022.

a partire dalle nostre umane esigenze, la realtà è un intreccio di casi e di necessità, di ragioni e di accidentalità insignificanti. Non così i racconti. Le favole, le novelle e i romanzi non sono il frutto di un'indagine che cerca nei fatti una qualche interna coerenza, ma sono creati alla luce della pretesa di senso che anima la logica narrativa. Soffrono tutti della sindrome di Sherlock Holmes⁴: trasformano indizi in prove schiaccianti e non tollerano che ci si possa accontentare di constatare che qualcosa è di fatto così, come gli accade di essere. Per dirla con Aristotele (*Poet.* 1451a34): in un testo letterario non si può cambiare nulla senza che tutto muti. La realtà, invece, ha per ciò che è soltanto accidentale uno spartito assai più tollerante: la logica della narrazione può diventare dunque una guida ingannevole se si pretende di applicarla alla realtà con lo stesso rigore con cui siamo invitati a farla valere sul terreno della letteratura. I racconti sono utili, ma non possiamo intenderli solo alla luce di questa loro caratteristica: sottolineare la differenza tra la logica della narrazione e la trama accidentale e complessa della realtà ci costringe a riconoscere che non si scrivono e non si leggono racconti solo per esercitarsi alla vita senza costringersi a viverla.

Su questo punto è forse opportuno indugiare un poco. Possiamo davvero leggere un poema come l'*Odissea* come se fosse un esercizio che ci insegna ad affinare la logica della narrazione e a farne lo strumento per interpretare e comprendere il nostro mondo? Possiamo intenderla come un ricco repertorio di esperimenti mentali che ci insegnano a superare senza danno situazioni in cui potremmo in futuro trovarci?⁵ È in questa luce che devono essere lette le vicende che ci narra – l'incontro con Eolo, la storia di Circe, la grotta del ciclope?

Io non lo credo. Non ci sono buone ragioni per pensare che ci sia sempre una volontà dietro ad ogni naufragio e non dobbiamo lasciarci persuadere che ogni incidente sia figlio di una colpa – la punizione di un dio adirato che non sa perdonare un delitto da cui forse non ci si poteva nemmeno sottrarre. Non dobbiamo credere che le cose stiano così, e il fatto che questo è quanto si legge nell'*Odissea* non è

⁴J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2018, pp. 116-119.

⁵È la tesi di Boyd che ritiene si possa leggere l'*Odissea* come un manuale che ci insegna ora a esercitare l'arte delle connessioni, ora ad affinare l'arte della cooperazione. B. Boyd, *On the Origin of Stories*, Harvard University Press, Harvard 2009, pp. 215-317.

un buon argomento nemmeno per sostenere che lo credesse Omero: Tolstoj non riteneva che le maniglie delle finestre fossero perniciose e Čechov non pensava che un fucile appeso al muro fosse realmente costretto a sparare. Del resto, che cosa ci insegna l'avventura del ciclope? Ci insegna ad essere prudenti e a dare ascolto a chi ci dice di abbandonare al più presto la spelonca del ciclope o ci consiglia invece di seguire il desiderio che ci spinge ad addentrarci in quell'oscura e minacciosa caverna? E soprattutto: ci siamo mai chiesti davvero che cosa ci insegna? Ancora una volta: non lo credo, ma sono certo che tanto Omero quanto i suoi lettori non avrebbero voluto in cuor loro che Odisseo si lasciasse convincere dai compagni ad abbandonare per tempo la grotta, come pure sarebbe stato saggio fare.

Il senso di queste considerazioni si può riassumere così: raccontare, disegnare o modellare sono prassi che appartengono alla vita e che hanno indubbiamente fini pratici e funzioni adattive. Servono per molti scopi e ci consentono di esercitare e sviluppare capacità cognitive di varia natura: sottovalutare il loro ruolo nella vicenda adattiva della nostra specie e dimenticare il nesso che le lega alla letteratura e all'arte sarebbe un errore. Questo, tuttavia, non significa ancora che sia lecito sostenere che la letteratura e le arti possano essere *pienamente* comprese alla luce di quelle stesse finalità e di quegli identici valori adattivi. Quando leggiamo un romanzo non ci facciamo guidare dalle stesse preoccupazioni che ci occupano quando ascoltiamo un amico narrare quello che gli è successo e non ci lasciamo trattenere dalle cautele che accompagnano ogni tentativo di ricondurre gli effetti alle cause o gli scopi ai mezzi che li rendono possibili, ma ci lasciamo *trascinare* in un gioco in cui ogni connessione deve poter valere semplicemente per il fatto di essere esplicitamente o implicitamente proposta dal gioco narrativo. Quanto poi alla natura del gioco, è bene osservare che il rigore della logica narrativa può legarsi ad immagini della vita e del mondo estremamente diverse. Talvolta la logica della narrazione ci costringe a cogliere un nesso necessario tra le azioni e il risultato cui conducono; in altri casi ci spinge invece a dubitare dell'efficacia di questo nesso, come accade nell'*Edipo re* (e a ben guardare anche nei *Promessi sposi*). Ci sono racconti in cui la scelta allude sempre ad un desiderio che la motiva, altri – come *La coscienza di Zeno* – in cui questo nesso scompare dietro il sorriso ironico del narratore. Forse l'*Edipo re* e *La coscienza di Zeno* sollevano dubbi che è meglio tacitare nella vita e nella prassi quotidiana, ma è difficile sostenere per questo che si perda tempo a leggerli. Insomma,

che vi sia un valore adattivo nell'arte e nella letteratura è senz'altro vero, ma è discutibile che questa tesi di carattere generale possa davvero servirci per comprendere che cosa cerchiamo nella letteratura e nell'arte e non ha in fondo senso cercare di aprire ogni porta con la stessa chiave perché si corre il rischio di forzarne la serratura.

Forse riconoscere che la letteratura e l'arte sono sorte come forme adattive non basta ancora per esorcizzare il rischio che siano, in un qualche senso del termine e in qualche misura, inutili. Forse dobbiamo riconoscere che la ragione che ci giustifica nel dedicare loro tanto tempo è altrove: nella loro capacità di farci pensare, nel loro proporci un modo di intendere la vita e il mondo – nel loro insegnarci molte cose. E se le arti e la letteratura ci insegnano molte cose non dobbiamo riconoscere che hanno un valore conoscitivo? Si tratta di un cammino che la filosofia ha tentato più volte – ma è un cammino percorribile?

2. La letteratura, la pittura o la musica non hanno una radice comune e non germinano dallo stesso tronco, ma forse si potrebbe sostenere che il loro spingersi al di là del terreno da cui traggono origine sia motivato da un oscuro bisogno di indagare una realtà che sfugge in linea di principio alle forme consuete del conoscere. Alla (presunta) *superficialità* della conoscenza scientifica si contrapporrebbe così la *profondità* degli artisti e dei poeti, la loro capacità di *conoscere* una dimensione della realtà che normalmente sfugge alla nostra esperienza e che sembra avere i tratti di una verità difficilmente rivelabile. Alle scienze, che ci consentono di accedere alla dimensione fattuale del reale, farebbe dunque eco una conoscenza che si gioca sul terreno di un'intuizione non ulteriormente precisabile e che disvela oggetti peculiari, in cui realtà e sensatezza pretendono di stringersi in un unico nodo – l'essere, l'operare tacito e segreto della percezione, l'essenza nascosta delle cose, il segreto della vita⁶.

Oggetti particolari, non c'è dubbio: l'arte sembra poter guadagna-

⁶ Certo, le arti si sono più volte intrecciate con domande di carattere conoscitivo. Le riflessioni pitagoriche sul rapporto tra i suoni e la lunghezza della corda che li produce rappresentano il primo esempio di applicazione della matematica alla conoscenza fisica e Leonardo scopre la natura della crescita delle piante, cercando la regola per disegnarle. Ma non è questo ciò di cui parliamo e sarebbe comunque un errore cercare di giustificare la pretesa conoscitiva dell'arte sulla base di questi esempi, che appartengono comunque ad un'epoca relativamente lontana del nostro passato.

re una sua specifica funzione conoscitiva solo disponendosi sul terreno metafisico, questa parola colta nel senso un po' vago che sembra necessario attribuirle non appena la si contrappone alla conoscenza scientifica del reale. Non credo che questa sia una via da seguire. A dispetto della ricchezza e della profondità dei tentativi romantici e post-romantici di attribuire alla poesia o alla musica la capacità di sondare le profondità dell'essere, non vi è nessuna buona ragione che ci consenta di sostenere che le cose stiano così⁷. E poi: quale poesia (o quale musica)? Quella di Trakl? E perché non quella di Gozzano o di Saba? Ed un discorso analogo varrebbe evidentemente anche per la musica. Del resto, non è affatto chiaro che cosa possa voler dire che le arti conoscono il senso della vita (si può anche solo pensare di conoscere il *senso* di qualcosa?), la natura ultima delle cose o il segreto della visibilità? Non è chiaro che cosa dovremmo farcene di queste parole altisonanti che ora sembrano cercare una loro chiarezza a prezzo di urbanizzarsi un poco, ora devono assumere invece nuovamente le loro vesti auliche, se non vogliono vedersi sottrarre il loro oggetto dalle scienze – perché chi altri mai potrebbe svelare il segreto della visibilità se non la psicologia e le scienze cognitive?⁸

Alla radicale vaghezza degli oggetti che la letteratura e le arti dovrebbero farci conoscere fa eco la natura dell'*atteggiamento* che assumiamo di fronte alle forme e ai contenuti dell'arte – un atteggiamento che è davvero molto lontano da quello che sorregge la nostra prassi conoscitiva. La conoscenza (anche quando veste i panni curiali della metafisica) è una prassi *cumulativa* e proprio per questo ci costringe a continui ripensamenti e correzioni: la scienza non può semplicemente aggiungere teoria a teoria ed è costretta ad affiancare a ogni nuova scoperta l'esercizio della critica di ciò che si presumeva di conoscere. L'arte e la letteratura sono infinitamente più tolleranti

⁷ La pretesa percorribilità di una simile tesi si intreccia inoltre con una (discutibile) gerarchia delle arti e dei movimenti artistici. La lirica deve apparirci in linea di principio superiore al romanzo, la musica alla pittura figurativa, il romanticismo e il simbolismo al verismo, e di fronte a questo bisogno di stilare classifiche così poco fondate nei fatti è difficile tacitare il dubbio che esse siano innanzitutto espressione dell'incapacità di comprendere le forme artistiche nell'ampiezza del loro respiro e dei loro temi.

⁸ La tesi secondo la quale la pittura celebra il mistero della visibilità e la genesi delle cose nel nostro corpo è sostenuta da Merleau-Ponty (*Locchio e lo spirito*, SE, Milano 1996, pp. 23-25) – una tesi che suggerisce molti problemi e che è ricca di molte suggestioni, ma che resta inguaribilmente ambigua e, per molti versi, riduttiva.

e non ci costringono a questo faticoso lavoro di rinunce e di cancellazioni. Possiamo avvertire il fascino delle opere di Klee senza rinunciare a Monet, a Tiziano, a Bellini o a Piero della Francesca, e possiamo leggere Dante senza prendere commiato da Omero o da Shakespeare, da Kafka o da Proust. La conoscenza è un edificio unitario che ci costringe a scartare i mattoni e le pietre che risultano, per una ragione o per l'altra, non più adatti al progetto; non così le opere d'arte che ci offrono una molteplicità aperta di possibilità percorribili, di *proposte* che ci consentono di approfondire in direzioni diverse la nostra esperienza della vita e del mondo.

Che così stiano le cose è un'ovvietà su cui non varrebbe la pena di soffermarsi se non ci offrisse una ragione di più per ritenere poco plausibile la pretesa secondo la quale l'arte e la letteratura sarebbero forme di conoscenza. Certo, le opere d'arte ci *insegnano* molte cose, ma non ogni insegnamento rimanda ad una conoscenza possibile. Quando guardiamo un quadro o quando leggiamo un racconto o una poesia possiamo imparare a guardare il mondo secondo una prospettiva nuova e possiamo trovare una via per appropriarci in profondità della nostra vita, ma imparare a far proprio un nuovo sguardo sulle cose non significa ancora conoscere: significa *accettare*, sia pure *pro tempore*, di guardare e di vivere il mondo così come lo costruisce il racconto che leggiamo o il quadro che stiamo osservando. Un trattato di biologia *asserisce* che così stanno le cose, sia pure all'interno di un gioco complesso di ipotesi e di dimostrazioni, ma sarebbe del tutto fuorviante intendere quello che asserisce come se ci proponesse di assumere un certo atteggiamento esistenziale ed un modo di guardare e di vivere la realtà e la vita. La conoscenza non consta di proposte esistenziali e di scelte di vita che ci suggeriscono una certa visione delle cose e del mondo.

Su questo punto è necessario insistere perché io credo che la ragione per cui è così difficile liberarsi interamente dalla pretesa che l'arte sia una forma di conoscenza dipenda da due differenti cause che si intrecciano l'una all'altra. La prima ci riconduce alla difficoltà di tracciare una distinzione che può farsi talvolta sfuggente: la distinzione tra conoscere ed esperire. Un quadro o un romanzo ci fanno vivere molte cose, ma non ci fanno a rigore conoscere qualcosa, nemmeno quando ci invitano a riflettere sulla realtà. Dickens mette sotto i nostri occhi il dramma della povertà e della condizione infantile nella Londra del XIX secolo; eppure *Olivier Twist* non è un documentario. La conoscenza pretende di dirci come stanno le cose, l'esperienza ci

consente di viverle. Il punto è qui. La conoscenza è, per sua natura, in terza persona: sorge nella norma dall'esperienza, ma se ne discosta, perché intende parlarci della realtà così come è, e non dello sguardo che la dischiude. Un racconto, un quadro o una fotografia si rivolgono invece necessariamente ad uno spettatore: gli mostrano un mondo e gli chiedono di viverlo, anche se solo per un attimo, osservandolo da una prospettiva determinata. In questo senso, *e in questo senso soltanto*⁹, i racconti e le opere d'arte sono sempre e necessariamente in prima persona: si rivolgono all'io dello spettatore che deve farne il tema della propria esperienza. Sono io il testimone che è chiamato ad assistere da vicino alla vita di Oliver Twist e il rimando alla mia soggettività non è un fatto inessenziale che possa o debba in linea di principio essere espunto. Tutt'altro: è un momento essenziale che appartiene all'esperienza che l'arte e la letteratura ci propongono. Sono io che devo accettare il punto di vista che il racconto mi *propone* e che mi consente di vivere e di poter dire che la vita è davvero così.

Di qui la seconda ragione che sembra costringerci a sostenere che l'arte ci fa conoscere una realtà profonda, ed è che l'arte in effetti ci insegna molte cose e ci dà da pensare. Dietro la pretesa che letteratura e arte racchiudano una metafisica nascosta c'è, io credo, la giusta percezione della *serietà* che loro compete – una serietà che è innegabile e che tuttavia non deve essere difesa in questo modo perché non è affatto detto che si possa imparare qualcosa solo quando si conosce qualcosa. La vita ci insegna molte cose, ma non è una forma di conoscenza. Possiamo *dire* di conoscere qualcosa solo quando abbiamo buone ragioni per credere che le cose stiano come ci sembra che stiano. Per averne esperienza, invece, basta viverle, in un modo o nell'altro. C'è insomma una differenza degna di nota tra il “così stanno le cose” che chiude una ricostruzione storica e l'impressione che la vita sia questa che accompagna pagina dopo pagina la lettura di un racconto. Del resto, le finzioni dell'arte e della letteratura non ci invitano a credere, ma ci propongono un esperimento esistenziale. Ci propongono di immergerci in un'illusione consapevole: l'illusione

⁹ Va da sé che un racconto non è necessariamente in prima persona e che un quadro può alludere ad uno sguardo che non ci appartiene – ed è il caso de *La grande riserva* di Caspar D. Friedrich (1832) che ci invita a guardare dall'alto al destino dell'uomo (la piccola barca arenata nella palude). Ciò non toglie tuttavia che lettori e spettatori debbano in prima persona partecipare al gioco che gli viene proposto. Siamo noi spettatori della *Grande riserva* che dobbiamo riconoscere che c'è uno sguardo, non il nostro, rispetto al quale la vita umana appare così.

di un mondo che si crea finzionalmente per noi e che esperiamo alla luce di una massima che lo rende comprensibile e sensato – una massima in cui siamo chiamati a riconoscerci e che decidiamo di seguire, sia pure soltanto per il tempo in cui ci immergiamo nel gioco che la finzione ci propone.

Ora, che l'arte e la letteratura non siano chiamate a rispecchiare la realtà lo si comprende bene se rammentiamo che non sempre ci invitano a vivere esperienze *possibili*. Non possiamo venire a conoscenza dei pensieri altrui se non *mediatamente*, attraverso le loro parole o i loro comportamenti, e non possiamo in generale sapere quello che accadrà in futuro, se non nella forma di un'ipotesi probabile o di un progetto; non possiamo fare né una cosa, né l'altra: eppure ci sono molti racconti in cui i pensieri degli altri ci appaiono in una forma ancora più nitida di quanto non accada ai personaggi che li pensano e la tecnica della prolessi ci consente di vedere quello che accadrà come se fosse già accaduto. La narrazione soddisfa così un *desiderio* consentendoci un'esperienza immaginativa che contraddice i limiti entro cui necessariamente si situa l'esperienza reale¹⁰.

Gli esempi possono essere moltiplicati. Sappiamo tutti che cosa è la morte, ma non possiamo, ciò nonostante, esperirla. L'esperienza del nostro essere morti è un'esperienza impossibile: non possiamo gettare uno sguardo su un futuro che c'è solo quando noi non ci siamo. Ciò che è impossibile non si può conoscere e non si può a rigore nemmeno volere; si può invece *desiderarlo*: in fondo, desidereremmo tutti vedere che cosa accade in quell'ultimo istante e vivere quello che non si può vivere. La letteratura e l'arte vengono incontro anche a questo desiderio. Certo, non conosciamo nulla quando ci immergiamo in un'esperienza impossibile, e tuttavia vi sono molti racconti e molte poesie che ci consentono di vivere immaginativamente la nostra morte, di esplorare e vivere il futuro prima che giunga al presente o di immergerci nel passato per modificarlo. Forse indugiare un poco su questo tema – sui racconti impossibili – può servirci per comprendere perché l'arte e la letteratura non siano conoscenza, ma possano lo stesso insegnarci molte cose.

3. Nella novella *Di sera, un geranio*, Pirandello ci invita a ripercorrere da vicino un'esperienza impossibile: l'esperienza dell'attimo che segue alla morte. Accade così al personaggio del suo racconto: è morto

¹⁰ M. Fludernik, *An Introduction to Narratology*, Routledge, London 2009, p. 112.

proprio ora, e i lettori sono testimoni del suo abbandonare il corpo che egli vorrebbe poter vedere soltanto come una cosa, lasciata laggiù, tra le lenzuola del letto. Dal suo cadavere si è liberato nel sonno, ma quel corpo che giace appena un poco più in basso è ancora troppo vicino al suo io, per non avvertire, guardandolo, dispetto e fastidio – Pirandello parla addirittura di *rancore*¹¹. Certo, guardarsi così non è proprio la stessa cosa che guardarsi allo specchio: non posso guardare da morto il mio cadavere e non è evidentemente possibile che il qui dove sono diventi per me un luogo tra gli altri, un *laggiù* che io possa contemplare a distanza¹². Nel corso del racconto Pirandello finisce per sciogliere almeno in parte questa contraddizione e l'io narrante dapprima prende sempre più chiaramente commiato da ciò che un tempo era e poi, prima di dissiparsi nel vuoto dello spazio cosmico che lo attornia, trova un suo effimero ancoramento in un diverso qui – nel fiore di un geranio. La contraddizione, almeno in parte, si scioglie, ma credo che nessun lettore faccia fatica a seguire Pirandello nel suo esperimento impossibile: è sufficiente leggere ed immaginare di vedere qualcuno che veda sé stesso morto, seguendo le regole di un gioco di cui possiamo intendere le mosse solo sin quando non cerchiamo *effettivamente* di compierle. Lo stesso accade per i racconti che ci invitano a riavvolgere a ritroso il filo del tempo per cancellare quanto è accaduto – il male e le sue molteplici sofferenze. Nemmeno dio, si diceva un tempo, può far sì che ciò che è stato non sia più e il pensiero che le cose vengano riassorbite dal tempo nel suo improvviso dipanarsi a ritroso non è a rigore pensabile, ma per leggere un racconto come *Spiegelgeschichte* di Ilse Aichinger o per seguire i pensieri di Billy Pilgrim in *Mattatoio* n. 5 è sufficiente immaginare secondo l'abbozzo di una regola¹³.

Possiamo immaginare esperienze impossibili e lo facciamo perché abbiamo il *desiderio* di approfondire la nostra esperienza in dire-

¹¹ P. Pirandello, *Novelle per un anno*, vol. II, Mondadori, Milano 1944, p. 792.

¹² Una diversa realizzazione di questa situazione impossibile è alla radice di un bel racconto di Cortázar – l'*Axolotl* – pubblicato nel 1956 ne *La fine del gioco* (J. Cortázar, *Fine del gioco*, Einaudi, Torino 2021). Sul problema delle identità del personaggio al di là dei limiti che le condizioni di possibilità dell'identità personale pongono, si veda U. Margolin, *Individuals in Narrative Worlds: An Ontological Perspective*, «Poetics Today» 11/4 (1990), pp. 843-871, pp. 861-864.

¹³ Su questi racconti e, più in generale, sul tema dell'ucronia ha scritto un libro acuto Emmanuel Carrère, *Le Détroit de Behring. Introduction à l'uchronie*, P.O.L., Paris 1986 (trad. it. di F. Di Lella-G. Girimonti Greco, *Ucronia*, Adelphi, Milano 2024).

zioni che vanno al di là dei limiti di un'esperienza reale. Così facendo, non conosciamo nulla, ma non perdiamo per questo il nostro tempo: consentiamo alla nostra esperienza di approfondirsi e di estendersi al di là dei limiti che le spettano. Non conosciamo nulla di ciò che si dà o potrebbe darsi, ma *impariamo* a comprendere meglio la nostra vita e il nostro mondo. La sondiamo immergendoci in esperienze nuove che ci *propongono* una comprensione particolare, un certo modo di vivere e di esperire ciò che è importante per noi. Puoi pensare e vivere così la tua morte – come la pensa Pascoli nell'*Ultimo sogno* o Pirandello in *Di sera, un geranio* o come l'immagina Caravaggio nel *Giuditta e Oloferne* del 1602, ma puoi immaginarla in molti altri modi, affiancando esperienze immaginative diverse. L'arte non dice come stanno le cose, ma ci propone forme diverse per pensarle e viverle alla luce di una regola determinata.

4. Nel nostro discorrere di esperienze impossibili ci siamo soffermati soprattutto sul terreno della letteratura, e non è un caso che sia così: il linguaggio ha un grado di libertà maggiore delle immagini ed è relativamente facile costruire a parole un gioco immaginativo che si mantenga in bilico sul precipizio della contraddizione. Pensiamo a quanta parte della letteratura gioca con il concetto di metamorfosi: dopo una notte agitata (così leggiamo in un racconto di Kafka) un *uomo* si sveglia trasformato in un gigantesco *insetto*. Dobbiamo proprio esprimerci così: nell'*insetto* gigantesco vive un uomo – Gregor Samsa, appunto – e sciogliere il nodo di questa duplice natura vorrebbe dire cancellare il senso del racconto ed impedire al lettore di immergersi in una fantasia da cui c'è davvero molto da imparare. Possiamo raccontare a parole questa metamorfosi, ma è difficile farla vedere senza travisarne il senso e trasformarla in un fatto che concerne soltanto la scorza superficiale dell'essere¹⁴.

¹⁴ La metamorfosi, questo tema così ricorrente in letteratura, non è una questione che possa risolversi facilmente con un qualche trucco cinematografico: il problema è che è necessario far convivere l'uno nell'altro i momenti in cui la metamorfosi si scandisce. Il legno di cui ora è fatto Pier delle Vigne non è una scorza che lo protegge: è qualcosa che lo riguarda intimamente, ed è questa duplicità che può (non necessariamente deve) andare perduta in un disegno. È forse per questo che Kafka ha chiesto espressamente che nella copertina del suo racconto non vi fossero immagini di un qualche gigantesco insetto: non voleva che si fissasse una volta per tutte nella determinatezza intuitiva di un disegno ciò cui le parole davano una forma mutevole e ambigua.

Le parole sono più adatte per transitare l'immaginazione per il cammino poco agevole delle esperienze impossibili, ma sarebbe un errore pensare che ciò non possa accadere anche sul terreno figurativo. Ci sono, io credo, quadri che hanno alla loro origine il desiderio di immaginare esperienze impossibili e il dipinto di Caravaggio cui ho precedentemente accennato ne è un possibile esempio¹⁵. Ma ve ne sono molti altri, e vorrei per questo soffermarmi se pur brevemente su una famiglia di immagini che ci invita a fantasticare esperienze impossibili: le raffigurazioni di persone che ci volgono la schiena – le *Rückenfiguren*, come si è soliti chiamarle.

Si badi bene: non tutte le volte in cui un quadro ci mostra qualcuno raffigurato di schiena vuole invitarci a legare in unico nodo ciò che insieme non può stare. Anche se in generale la raffigurazione di schiena non è frequente, vi sono ovviamente personaggi che sono raffigurati così e che possono assumere significati, diversi su cui è opportuno soffermarsi brevemente.

Si possono innanzitutto raffigurare persone viste di schiena per ragioni puramente *coreografiche*, come accade in un quadro del Polaiolo del 1475, *Il Martirio di San Sebastiano*: gli arcieri sono disposti ciascuno in una diversa prospettiva, in un cerchio perfetto, e taluni ci volgono necessariamente la schiena. Una stessa ragione spinge Giotto (*Ultima cena*, 1305), e Perin del Vaga, a raffigurare il cenacolo disponendo gli apostoli intorno ad un tavolo e costringendo alcuni di loro a dare la schiena allo spettatore.

La scelta di Giotto non è sempre condivisa: Andrea del Sarto, Raffaello, Leonardo da Vinci e molti altri preferiscono accentuare la *teatralità* dell'evento e disporre di fronte allo spettatore tutti gli apostoli, perché è per noi uomini che si recita quel dramma¹⁶. Una stessa motivazione teatrale può tuttavia condurre a una soluzione diversa: a

¹⁵ P. Spinicci, *Caravaggios Judith und Holofernes: Phänomenologische Bemerkungen über die bildliche Erzählung*, «Phenomenology and Mind» 26 (2024), pp. 158-161.

¹⁶ Walton ritiene che sia una domanda sciocca il chiedersi perché Leonardo appaia la tavola dell'*Ultima cena* (1494-1498) in modo tale che nessuno ci volga la schiena, e anche se il problema che intende discutere è in linea di principio interessante, è evidente che non si tratta affatto di una domanda priva di senso. La scelta di raffigurare così l'*Ultima cena* è una *decisione* che ha un fine preciso che si comprende osservando che erano possibili altre soluzioni: la scelta di Leonardo sottolinea teatralmente che è per noi che quella cena accade – un fatto che è evidentemente connesso con l'eucarestia che in quella cena viene proposta. Insomma, dall'altra parte del tavolo ci siamo noi, gli spettatori per cui tutto questo accade.

darci la schiena può essere soltanto Giuda che si trova così costretto in un difficile dialogo con Gesù e con gli altri apostoli¹⁷. La raffigurazione di schiena di un personaggio diviene così un *espediente dialogico intradiegetico* che, in una sorta di anticipazione statica della tecnica dello *shot / reverse shot*, ci consente di cogliere nella reazione dei volti visibili ciò che dice la figura di schiena. Si spiega così il sorriso di una ragazza ad un uomo raffigurato di spalle in un quadro di Jan Vermeer del 1658, *Soldato con ragazza sorridente*, e forse anche il volto di Eva in un dipinto del Tintoretto del 1553, *La tentazione di Adamo ed Eva*.

Talvolta, invece, la raffigurazione di spalle mira ad un diverso obiettivo: si raffigura una persona di spalle per mettere a tacere l'eccezionalità della posa e per suggerire che l'immagine fissa il suo oggetto in un istante qualsiasi, in un momento che non si contraddistingue dagli altri per una sua qualche eccezionalità. Colta nel suo volgerci la schiena, la persona raffigurata ci appare in una sua silenziosa quotidianità: non ha scelto di essere raffigurata e non ci si rivolge in un dialogo – c'è semplicemente, come un oggetto che di fatto vediamo. Talvolta è così che Degas rappresenta in un gruppo alcune delle sue ballerine (*La scuola di danza* del 1876) e molti dei disegni di Adolf Menzel (*Modello che indossa un'uniforme settecentesca* del 1899) raffigurano di schiena i loro soggetti: la raffigurazione di schiena diviene così una cifra della *casualità*.

Basta una piccola alterazione di queste immagini per introdurre un nuovo genere di immagini: le *immagini rubate*. Ora la figura che ci appare nel suo volgerci le spalle è colta in uno spazio privato: è sola e non sa di essere vista, anche se lo spettatore sembra collocarsi nel suo stesso spazio. È importante osservare che si tratta di immagini *ambigue*. Sono pervase in primo luogo da un forte senso di intimità che è accentuato dalla solitudine, dall'assenza di ogni riferimento dialogico e persino dall'apparente ritrosia dell'immagine che sembra voler tutelare l'identità della persona ritratta, celandone il volto. Basta tuttavia riflettere un attimo per comprendere, in secondo luogo, come l'intimità sia data necessariamente insieme al suo essere violata: sono appunto immagini *rubate*, colte da uno spettatore che non dovrebbe esserci. Vilhelm Hammershøi ricorre spesso a questo tipo di immagi-

¹⁷ In molti affreschi (Taddeo Gaddi, Perugino, Andrea del Castagno, ...) Giuda appare dall'altro lato del tavolo, ma la sua posa è insolita: è seduto di profilo. Innvece, in un affresco del Ghirlandaio del 1480, *Cenacolo di San Marco*, Giuda si rivolge a Gesù e agli apostoli.

ni (*Interno con giovane donna di spalle* del 1903), ma non è il solo: molti nudi femminili di Toulouse-Lautrec riprendono questo modello e ci mostrano figure di schiena, colte di nascosto, mentre si lavano o si pettinano (*La toilette* del 1889). Le immagini rubate chiamano in causa lo sguardo di un osservatore nascosto che c'è, anche se non si è fatto sentire, e che condivide il nostro stesso punto di vista – un fatto questo su cui più di ogni altro richiama la nostra attenzione Guercino quando dipinge Susanna spiata dai vecchi (*Susanna e i vecchioni*, 1617).

Certo, le immagini di schiena non instaurano nella norma un rapporto dialogico con chi le osserva, e tuttavia vi è una ricca famiglia di *Rückenfiguren* che chiama egualmente in causa lo spettatore, sia pure in una forma particolare: le figure di schiena talvolta additano *implicitamente* allo spettatore la scena che nel quadro si raffigura e fungono così come frecce che mostrano in che direzione lo spettatore deve volgere lo sguardo. In questo loro implicito additare la scena verso cui lo spettatore deve volgersi le *Rückenfiguren* ricordano la figura albertiana del *festaiuolo* che dal margine del quadro addita la vicenda raffigurata¹⁸. Non deve tuttavia sfuggire una differenza importante: il *festaiuolo* si rivolge allo spettatore e lo invita esplicitamente a guardare ciò che nel quadro si raffigura. La figura di spalle, invece, non *dice* nulla. Il suo non è un atto linguistico: la sua presenza vale tuttavia come un *segnale* che invita lo spettatore a guardare verso ciò che la figura di schiena guarda – quella figura cui lo spettatore si sente proprio per questo *accomunato*.

L'accomunamento può essere reciproco: ci sentiamo allora parte di una comunità che *pro tempore* condivide certi obiettivi; ma può assumere anche la forma di un'*immedesimazione unilaterale* – ed è questo quanto accade nel caso di cui discorriamo. Lo spettatore, e solo lo spettatore, vede che la figura di spalle condivide il suo stesso punto di vista; questo sapere, tuttavia, non appartiene alla figura di schiena che non sa nulla del suo essere osservata e che non può dunque immedesimarsi con chi, a sua insaputa, condivide il suo punto di vista sul mondo. L'immedesimazione è radicalmente *asimmetrica*, e questa asimmetria si riverbera sul senso delle percezioni su cui l'accomunamento si fonda. La figura di spalle vede la stessa scena che si apre allo sguardo dello spettatore, ma solo lo spettatore è consapevole di questa identità. La percezione della figura di spalle è una percezione semplice: vede il paesaggio che si apre davanti ai suoi

¹⁸ L. B. Alberti, *Opere*, Laterza, Bari 1973, pp. 73-74.

occhi e che appartiene al suo proprio mondo. Per lo spettatore le cose stanno diversamente: come spettatori del quadro vediamo nel suo essere soltanto *raffigurato* il paesaggio che la *Rückenfigur* contempla nella sua immediata realtà, ma al tempo stesso vediamo il suo vedere quel paesaggio.

Di qui le diverse forme di esperienze impossibili che le figure di schiena *desiderano* e, in qualche misura, possono veicolare. Le figure di schiena possono innanzitutto invitarci ad un gioco immaginativo che consiste nel vedere la scena che è raffigurata dal quadro così come è stata colta e vissuta da chi condivide il nostro punto di vista di spettatori. Immedesimarsi significa in questo caso immaginare di vedere ciò che le figure di schiena vedono *proprio così come le vedono*: significa immaginare di vedere uno spettacolo che appartiene a pieno titolo all'alveo di una soggettività che ha già trasformato il mondo nel suo mondo.

È in questa luce, io credo, che debbono essere intese molte delle figure di spalle che animano i paesaggi di Friedrich¹⁹. Si tratta di vedute la cui dimensione astratta e spirituale non può sfuggirci: Friedrich non vuole raffigurare un paesaggio nella sua oggettiva bellezza, ma vuole comunicarci l'esperienza interiore che scaturisce guardandola (Friedrich, 1822). Vuole che il quadro renda visibile l'eco soggettiva che il paesaggio ridesta in chi lo guarda, ed è per questo che i suoi paesaggi sono abitati da persone che ci volgono le spalle: dobbiamo guardare con i loro occhi il paesaggio per vedere non la natura, ma la sua eco spirituale, che ci fa sentire parte di una comunità²⁰.

A rigore, Friedrich ci invita ad un'esperienza impossibile, ma i suoi quadri ci suggeriscono la regola che l'immaginazione deve seguire per consentirci di dare a quei pensieri una forma intuitiva. Qualcosa di simile, del resto, accade in alcuni dipinti di Caillebotte che ci mostrano Parigi incorniciata dal vano di una finestra o di un balcone (*Giovane uomo alla finestra* del 1876). La nostra percezione di spettatori, tuttavia, deve farsi più complessa perché quelle strade e quei palazzi dobbiamo cercare di guardarli con gli occhi di una figura pensosa che ci volge la schiena e che si affaccia a quella finestra

¹⁹ C. Scholl, *Romantische Malerei als neue Sinnbildkunst: Studien zur Bedeutungsgebung bei Philipp Otto Runge, Caspar David Friedrich und den Nazarenern*, Deutscher Kunstverlag, Munich 2007, p. 94.

²⁰ N. Amstutz, *Caspar David Friedrich and the Aesthetics of Community*, «Studies in Romanticism» 54/4 (2015), pp. 447-475, p. 472.

o a quel balcone. Non dobbiamo semplicemente vedere case e viali: dobbiamo vedere una visione, e lo stesso accade in un quadro di Dalí del 1925, *Ragazza alla finestra*, che ritrae la sorella di schiena, mentre guarda il mare. Dobbiamo immaginare di vedere ciò che a rigore non si può vedere affatto: l'impressione soggettiva che fa eco alla realtà percepita.

Si tratta di un'esperienza impossibile, ma può insegnarci lo stesso molte cose e può assumere una piega meta-iconica: un quadro, in fondo, altro non è se non la rappresentazione di ciò che per primo il pittore ha visto o ha creduto di vedere²¹. Certo, guardando un quadro noi vediamo un paesaggio *dipinto* e non possiamo certo penetrare nella mente del pittore per cogliere quella prima visione che l'ha guidato nel dipingere la sua tela, ma l'artificio delle *Rückenfiguren* ci suggerisce la regola che ci consente di vivere immaginativamente quel contenuto o di immaginare che la realtà che osserviamo sia, per dir così, già incorniciata e come tale penetrata da un'interpretazione soggettiva. Così, non è forse un caso se Vermeer nella sua *Allegoria della pittura* (1666) non si limita a presentarci una modella che si muove tra oggetti densi di significati allegorici²² – un grosso volume di storie da *narrare*, carte geografiche che *descrivono* il mondo, uno strumento musicale che ne restituisce la *voce* – ma pone in primo piano il pittore che ci volge le spalle e che ha già cominciato a dipingere quello che vede. Noi spettatori dobbiamo guardare con i suoi occhi: la pittura in fondo è proprio questo – uno sguardo che ne coglie un altro, fissato una volta per sempre su una tela.

Le cose, tuttavia, non stanno sempre così. La figura di spalle può invitarci ad immaginare un'esperienza impossibile anche senza per questo alludere ad una funzione meta-iconica. Come spettatori non siamo necessariamente chiamati ad un'immedesimazione parziale che consista nell'assumere come nostro oggetto di percezione la percezione dell'altro; l'immedesimazione può assumere una forma più forte: possiamo *riconoscerci* nella persona che ci volge le spalle e allo stesso tempo essere consapevoli che possiamo guardarci da fuori, e giudicarci²³. Proprio come accade nel racconto di Pirandello che ho

²¹ I quadri, scriveva Alberti, sono finestre aperte sul mondo, ma ciò che davanti ad esse si apre è sempre comunque mediato dallo sguardo del pittore.

²² S. Alpers, *L'arte del descrivere. Scienza e pittura nel Seicento olandese*, Boringhieri, Torino 1984.

²³ Su questi temi ha scritto pagine estremamente acute Bachtin (*L'autore e l'eroe*,

citato poche pagine fa, la figura di schiena ci offre la possibilità di un'esperienza impossibile: quella di vederci come una persona, tra le altre.

Non è un'esperienza priva di senso: molte volte ci accade di avere la sensazione di osservare quel che facciamo come se ne fossimo soltanto spettatori, e fa parte dell'esperienza di tutti l'aver provato di tanto in tanto nei confronti della propria vita la strana sensazione che il nostro io sia un po' discosto dalla vita che vive²⁴. Non sono esperienze insensate, ma naturalmente questo non significa che sia possibile dare una veste concreta alle espressioni metaforiche di cui ci siamo avvalsi: non possiamo vederci vivere e non possiamo accedere ad un punto di vista che ci consenta di vedere il nostro punto di vista²⁵. Certo, ci sono gli specchi, ma non bastano: nella luce dello specchio vediamo riflesso il nostro volto, ma non vediamo affatto quello che stiamo facendo – non vediamo il nostro guardare lo specchio – a meno che lo specchio non sia in un quadro di Magritte (1937), *La riproduzione vietata*, che gioca con l'immedesimazione che le figure di spalle ci consentono. In fondo questo è quello che dovremmo vedere allo specchio se lo specchio fosse capace di farci vedere quello che facciamo da un punto di vista esterno a noi stessi²⁶.

Ciò che nel quadro di Magritte assume la forma di un'esperienza surreale costituisce il tema di un dipinto di Friedrich (1818): *Il viandante sopra il mare di nebbia*. Anche in questo caso vediamo un uomo di spalle e siamo chiamati ad un'immedesimazione sorretta dalla consapevolezza che ciò che quell'uomo vede è proprio ciò che noi stessi vediamo. Non è uno spettacolo consolante. L'uomo è giunto su un'ultima vetta: ogni ulteriore cammino è precluso. La strada è finita: dalla vetta, tuttavia, non si vede quello che forse sperava di scorgere, ma la constatazione dell'inutilità dell'ascesa non si traduce come in

Einaudi, Torino 1988, pp. 5-89). Sono grato a Stefania Sini per avermelo ricordato.

²⁴ T. Nagel, *The View from Nowhere*, Oxford University Press, Oxford 1986, pp. 208-223.

²⁵ L. Wittgenstein *Tractatus logico-philosophicus* [1921], in *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Einaudi, Torino 2009, § 5.6331.

²⁶ Diversa, ma altrettanto impossibile, è l'esperienza che in *Uno, nessuno e centomila* Vitangelo Moscarda chiede allo specchio: di mostrargli la sua immagine così come gli altri possono vederla, per poter comprendere "quell'estraneo ch'era in me e che mi sfuggiva; che non potevo fermare davanti a uno specchio perché subito diventava me quale io mi conoscevo; quell'uno che viveva per gli altri e che io non potevo conoscere; che gli altri vedevano vivere e io no" (Pirandello, *Uno, nessuno e centomila*, Mondadori, Milano 1987, p. 22).

Petrarca in un richiamo all'interiorità, ma prende le forme di una riflessione amara – la constatazione di uno scacco esistenziale. E tuttavia il senso del quadro non si esaurisce nel prendere atto di questa sconfitta, ma è dettato dalla struttura che caratterizza qui il processo di immedesimazione. Siamo noi stessi l'uomo che è giunto di fronte al mare di nebbia e viviamo il suo dramma esistenziale, ma il quadro ci costringe ad immaginarci capaci di osservare dall'alto il nostro destino, e di comprenderlo. Vediamo quel che ci accade, ma proprio per questo comprendiamo che per Friedrich non vi è coincidenza piena tra chi siamo e quello che siamo, tra l'io che si osserva dall'alto e l'io in cui tuttavia si riconosce.

Per Friedrich questo duplice punto di vista dell'io è carico di un significato non soltanto esistenziale, ma più propriamente religioso – un significato complesso che ci dà da pensare, ma di cui l'arte ci consente di fare immaginativamente esperienza. Un'esperienza – vale la pena di rammentarlo ancora una volta – impossibile: non possiamo a rigore assumere un punto di vista che non sia il nostro.

Dobbiamo fermarci qui. Vi sono certo molti altri significati che l'artificio della figura di spalle sa veicolare. La figura di spalle può costringerci ad un *memento mori*, come accade nel *Monumento funebre a Maria Cristina d'Austria* del Canova (1805), ma può anche avvalersi della dialettica dell'immedesimazione per consentire allo spettatore di riconoscersi e allo stesso tempo di prendere le distanze da una vita in cui può riconoscersi solo stemperandone l'eccessiva semplicità con un briciolo di affettuosa ironia – come accade in molte fotografie di Cartier Bresson. Vi sono davvero molti significati possibili, ma l'obiettivo che mi proponevo era più semplice: volevo mostrare come anche sul terreno delle immagini vi sia spazio per giochi immaginativi che desiderano inscenare esperienze impossibili. Immergersi nella loro trama non significa conoscere una realtà profonda e altrimenti insondabile, ma pensare in forma intuitiva differenti modi di dar senso alla nostra vita e al nostro mondo.

Art as a Companion in a Changing Climate^{*}

by

JUKKA MIKKONEN

ABSTRACT: Recently, literature and the arts have been called upon to help address climate change, biodiversity loss, and other global environmental problems. Armies of artists, art scholars, philosophers, psychologists, sociologists, and communication theorists, among others, have proposed that literature and the arts could significantly contribute to fostering pro-environmental attitudes and behaviors. Nevertheless, the scholarly discourse around art and climate change is often filled with unfounded optimism and vague proposals. Views of the value of art should not be accepted uncritically, as artworks might also distort our understanding of environmental crises and the measures required for sustainability transformations. In this article, I will first explore some common views on the potential contributions of art to pro-environmental attitudes and behaviors, highlighting the weak parts in these proposals. In the latter part, I will examine the potentially positive aspects of the role of art in addressing the climate crisis.

KEYWORDS: art, climate change, impact, attitudes, values

ABSTRACT: Recentemente, la letteratura e le arti sono state chiamate in causa per contribuire ad affrontare il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità e altri problemi ambientali su scala globale. Schiere di artisti, studiosi d'arte, filosofi, psicologi, sociologi e teorici della comunicazione, tra gli altri, hanno proposto che la letteratura e le arti possano aiutare in modo significativo a promuovere atteggiamenti e comportamenti favorevoli all'ambiente. Tuttavia, il discorso accademico sull'arte e il cambiamento climatico è spesso pervaso da un ottimismo infondato e da proposte vaghe. Le teorie relative al valore dell'arte non devono essere accettate acriticamente, poiché le opere d'arte hanno anche il potere di distorcere la nostra comprensione della crisi ecologica e delle misure necessarie per la sostenibilità ambientale. In questo articolo, esplorerò innanzitutto alcune opinioni comuni sul potenziale contributo dell'arte agli atteggiamenti e comportamenti pro-ambientali, mettendo in luce gli aspetti più deboli

^{*} The manuscript has benefited from significant intellectual input from Ville Lähde, Mikko Peltari, Elise Kraatila, and Kaisa Kortekallio, to whom I am extremely grateful.

Contributo sottoposto a *double blind peer-review*. Ricevuto: 06.11.2024; accettato: 09.04.2025.

© L'Autore 2025. Pubblicato da Syzetesis - Associazione filosofica. Questo è un articolo Open Access, distribuito ai sensi della licenza CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), che ne consente la riproduzione e distribuzione non commerciale, a condizione che l'opera originale non sia alterata o trasformata in alcun modo e che sia opportunamente citata. Per utilizzi commerciali contattare associazione@syzetesis.it.

di queste proposte. Nella seconda parte, esaminerò invece le potenzialità dell'arte nell'affrontare la crisi climatica.

KEYWORDS: arte, cambiamento climatico, impatto, atteggiamenti, valori

1. Introduction

In the public discourse on climate change, an often-repeated saying is that we have the knowledge and the tools to combat climate change, and that now we need to change our societies and cultures¹. This is quite simplistic, of course. The truth is, however, that our understanding of the societal and cultural impacts of climate change lags behind its natural scientific study: we know, by and large, how *climate change* will physically affect the planet, but much less attention has been given to the societal *climate crisis* in research and media. Another common thought in the climate change discourse is that factual knowledge alone does not motivate change, and that appeals to emotions and imagination are needed to influence people's thought and behavior². After all, climate scientists have said what they know;

¹ These calls for action often draw on scientific reports. For instance, in its 2022 report, the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) maintains that «the transitions needed for climate resilient development would need to be supported by radical shifts in governance, knowledge development, technology application, finance and economics, and social norms» (H.-O. Pörtner *et al.* (eds.), *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, Cambridge University Press, Cambridge 2022, p. 2580). Respectively, the 2021 joint report by the IPCC and the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES) asserts that «[a] sustainable global future for people and nature remains possible but requires rapid, radical and transformative societal change including adopting a way of thinking that integrates (rather than keeps separate) the technical, governance (including participation), financial and societal aspects of the solutions to be implemented» (H.-O. Pörtner *et al.*, *Scientific Outcome of the IPBES-IPCC Co-Sponsored Workshop on Biodiversity and Climate Change*, IPBES Secretariat, Bonn 2021, p. 11).

² See e.g. A. Leiserowitz, *Climate Change Risk Perception and Policy Preferences: The Role of Affect, Imagery, and Values*, «Climatic Change» 77 (2006), pp. 45-72, on pp. 47-48; S. C. Moser, *More Bad News: The Risk of Neglecting Emotional Responses to Climate Change Information*, in S. C. Moser-L. Dilling (eds.), *Creating a Climate for Change: Communicating Climate Change and Facilitating Social Change*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, pp. 64-80; S. Roeser, *Risk Communication, Public Engagement, and Climate Change: A Role for Emotions*, «Risk Analysis» 23/6 (2012), pp.

they have said it very clearly, and quite a few times; they have issued warnings and emphasized the urgency of the problem; and they have argued that the more we postpone our actions, the more adaptation and mitigation will cost us. But their arguments have made little change.

In recent decades, literature and the arts have offered their helping hands in response to global climate change, biodiversity loss, and other environmental problems. Furthermore, armies of art scholars, philosophers, psychologists, sociologists, and communication theorists have proposed that literature and the arts could significantly impact on our environmental attitudes and behaviour. Overall, the task of examining the experiential dimension of environmental change – what it will be like to live in a radically different world – has been delegated to artists. And sure enough, artworks that explore environmental themes may help us to rethink our values and the culture that produces them; enhance our understanding and imagination; refine our emotions; and encourage us to seek alternative ways of living and relating to non-human worlds. Yet, there is a problematic, unfounded optimism common in discussions about art and climate change. Little attention has been given to the possibility that artworks, while well-intended, might also distort our understanding of the complexities of environmental crises and sustainability transformations, for example. Correspondingly, views on the transformative value of art too often ignore the complexity and ambiguity of artworks, portraying art merely as a dramatic form of climate communication.

In this article, I will critically explore the potential of art to impact on our environmental attitudes and behaviour. I will propose that art has distinctive value in addressing the climate crisis, but too much weight should not be placed on its narrowly understood instrumental benefits³. There are two sections in this article. In the first part, I will discuss common problems in views on the potential impact of art on

1033-1040; B. S. Morris *et al.*, *Stories vs. Facts: Triggering Emotion and Action-Taking on Climate Change*, «Climatic Change» 154 (2019), pp. 19-36. See also T. A. Myers *et al.*, *A Public Health Frame Arouses Hopeful Emotions about Climate Change*, «Climatic Change» 113 (2012), pp. 1105-1112.

³ It ought to be emphasized, however, that it is not my intention to criticize artistic speech or artistic research; rather, my contribution is best understood as a caution for philosophers and other theorists. As several philosophers of art have demonstrated, artworks may also furnish us with an illusion of understanding, an aspect that ought to be taken seriously in the study of ecological or climate art.

people's thoughts and behaviours. In the second part, I will examine how art could help us face the climate crisis, offering modest views on its transformative potential.

2. Problems

The cognitive value of art – its ability to enhance our understanding of ourselves, others, and reality – is not only one of the oldest topics in philosophical aesthetics but also a subject of intense research in philosophy. Many contemporary discussions about the role of art in fostering sustainable attitudes echo views common in the philosophy of art, yet they often either ignore or remain unaware of critical viewpoints raised by skeptics; nonetheless, there *are* problems with “aesthetic cognition” and ideas about learning from art⁴. In general, the scholarly industry surrounding “climate art” or “art and the Anthropocene” is overwhelming, and this article may provide only a narrow picture of the topic; moreover, I will approach these diverse and nuanced theories as abstractions.

In typical proposals regarding the cognitive and affective value of art in the climate crisis, it is suggested that art could concretize climate change which may seem overly abstract for laypeople; that artworks might engage and encourage people to imagine possible sustainable futures, making these futures thinkable, discussable, and resonant in our lives; and that artworks could provide us with opportunities to explore the values and beliefs embedded in our culture, resulting in changes in our value systems⁵. These are all important aspects, and

⁴ See e.g. J. Mikkonen, *The Cognitive Value of Philosophical Fiction*, Bloomsbury, London 2013, ch. 2; Id., *Philosophy, Literature and Understanding: On Reading and Cognition*, Bloomsbury, London 2021, ch. 4.

⁵ Respectively, see J. E. Thornes, *A Rough Guide to Environmental Art*, «Annual Review of Environment and Resources» 33 (2008), pp. 391-411; K. Yusoff-J. Gabrys, *Climate Change and the Imagination*, «WIREs Climate Change» 2/4 (2011), pp. 516-534; J. Gabrys-K. Yusoff, *Arts, Sciences and Climate Change: Practices and Politics at the Threshold*, «Science as Culture» 21/1 (2012), pp. 1-24; R. Levitas, *Utopia as Method: The Imaginary Reconstitution of Society*, Springer, New York 2013; H. Davis-E. Turpin (eds.), *Art in the Anthropocene: Encounters Among Aesthetics, Politics, Environments and Epistemologies*, Open Humanities Press, London 2015; A. E. Lesen-A. Rogan-M. J. Blum, *Science Communication through Art: Objectives, Challenges, and Outcomes*, «Trends in Ecology and Evolution» 31/9 (2016), pp. 657-660; L. J. Roosen-C. A. Klöckner-J. K. Swim, *Visual Art as a Way to Communicate Climate Change: A Psychological Perspective*

works of art certainly may successfully serve these purposes. There are, however, recurring problems with these kinds of views. They relate to i) the unification of environmental problems; ii) the limits of narrative form; iii) the subjectivity of individual responses and the problematic link between emotion, thought, and behaviour; iv) didacticism and instrumentalism; and v) the focus on the individual.

2.1 Unification

The environmental scholar and writer Ville Lähde has insightfully explicated central difficulties in public discourse on environmental problems – difficulties that he argues are also, or especially, present

on Climate Change-Related Art, «World Art» 8/1 (2018), pp. 85-110; M. Milkoreit, *The Promise of Climate Fiction: Imagination, Storytelling, and the Politics of the Future*, in P. Wapner-H. Elver (eds.), *Reimagining Climate Change*, Routledge, London 2016, pp. 171-191; H. Hawkins-A. Kanngieser, *Artful Climate Change Communication: Overcoming Abstractions, Insensibilities, and Distances*, «WIRES Climate Change» 8/5 (2017), pp. 1-12; S. Veland et al., *Narrative Matters for Sustainability: The Transformative Role of Storytelling in Realizing 1.5°C Futures*, «Current Opinion in Environmental Sustainability» 31 (2018), pp. 41-47; M. Burke-D. Ockwell-L. Whitmarsh, *Participatory Arts and Affective Engagement with Climate Change: The Missing Link in Achieving Climate Compatible Behaviour Change?*, «Global Environmental Change» 49 (2018), pp. 95-105; R. Tyszczyk-J. Smith, *Culture and Climate Change Scenarios: The Role and Potential of the Arts and Humanities in Responding to the '1.5 Degrees Target'*, «Current Opinion in Environmental Sustainability» 31 (2018), pp. 56-64; D. Galafassi, «Raising the Temperature»: *The Arts in a Warming Planet*, «Current Opinion in Environmental Sustainability» 31 (2018), pp. 71-79; D. Galafassi, *Restoring Our Senses, Restoring the Earth. Fostering Imaginative Capacities through the Arts for Envisioning Climate Transformations*, «Elementa: Science of the Anthropocene» 6 (2018), pp. 1-14; J. Bentz-K. O'Brien, *ART FOR CHANGE: Transformative Learning and Youth Empowerment in a Changing Climate*, «Elementa: Science of the Anthropocene» 7 (2019), art. 52, <https://doi.org/10.1525/elementa.390>; W. Welsch, *Art Addressing the Anthropocene*, «Contemporary Aesthetics» 18 (2020), <https://contempaesthetics.org/2020/02/18/art-addressing-the-anthropocene/> [21.06.25]; M. Michałowska, *Artists in the Face of Threats of Climate Change*, «Oceanologia» 62/4, Part B (2020), pp. 565-575; J. Bentz, *Learning about Climate Change in, with and through Art*, «Climatic Change» 162 (2020), pp. 1595-1612; T. J. Demos, *Beyond the World's End: Arts of Living at the Crossing*, Duke University Press, Durham 2020; N. Rogers, *Law, Fiction, and Activism in a Time of Climate Change*, Routledge, New York 2020; M. Oziewicz et al. (eds.), *Fantasy and Myth in the Anthropocene: Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*, Bloomsbury, London 2022; M. Benenti-L. Giombini, *Climate Change, Philosophy, and Fiction*, in G. Pellegrino-M. Di Paola (eds.), *Handbook of Philosophy of Climate Change*, Springer, Cham 2023, pp. 502-523.

in artistic invocations of global environmental crises. To begin with, this “ritualistic” speech, as Lähde calls it, is prone to the tendency of conceptual totalizations. The talk about “*the* environmental crisis” – or “nature,” “culture,” “society,” or “humanity” – fades out differences between geographical areas, ecosystems, and people, along with differences in responsibility for the problems, the impacts of the problems, and possibilities for action. As Lähde sees it, such speech also creates a false sense of familiarity, as if we already know the problems: “*the* this” and “*the* that.” Further, this kind of language easily becomes a substitute for knowledge and prevents us from understanding the complexities of the world. Assumptions of a unified crisis also imply that there are unified causes and solutions. Nevertheless, as Lähde has forcefully demonstrated in his writings over several decades, environmental problems are legion, and they have both commonalities and differences. They range from small to large, local to global, and short-term to long-term problems that are intertwined in various ways. There are long-term problems, such as climate change, in which the accumulated concentration of greenhouse gases alters the climate system for centuries, even if emissions were stopped today; there are local problems, such as a factory’s chemical discharges into a water system, which could potentially be stopped quite quickly; and then there are problems, such as “biodiversity loss,” which are actually a mosaic of problems⁶. Moreover, environmental problems have socio-political and cultural particularities, and they vary across different contexts. In climate policy, for instance, it is not sufficient to focus solely on emissions, but issues of justice, baseline conditions, wealth disparities, and so on must also be taken into account. For this reason, we need contextual understanding and solutions that fit the local situation⁷. After all, “we” are not in the same boat; in fact, we are not even in the same storm.

There is much insight in Lähde’s remarks. Indeed, a recurring prob-

⁶ V. Lähde, *The Polycrisis*, «Aeon» 17.08.23, <https://aeon.co/essays/the-case-for-polycrisis-as-a-keyword-of-our-interconnected-times> [21.06.25]; V. Lähde, *Life Matters Everywhere. The Notion of Biodiversity in the Dasgupta Review*, «BIOS blog» 07.02.22, https://bios.fi/en/life-matters-everywhere-the-notion-of-biodiversity-in-the-dasgupta-review_eng/ [21.06.25].

⁷ V. Lähde, *What is in an Environmental Crisis?*, A keynote lecture in the Aesthetics in the Age of Environmental Crises conference in Lahti, Finland, 5 June 2021. Recording available from the author by request. V. Lähde, *The Appeal of Environmental Master Metrics*, «SATS» 23/1 (2022), pp. 5–15.

lem in environmental art, the discourse surrounding it, and the humanistic treatment of environmental problems more broadly is the tendency to reduce complex and diverse environmental issues to a unified problem with a single root cause, assumed to be solvable in a wholesale fashion. For instance, *the* problem might be framed as “the distorted Western human–nature relationship,” with “ecological empathy” offered as *the* solution. While environmental art has value in drawing our attention to pressing issues, it may also offer a narrow, even distorted, view of them, presenting simple solutions to complex problems.

2.2 *The Limits of Narrative Form*

One obstacle to representing the climate crisis in narrative form is that, as just noted, the issues at stake involve vast and complex phenomena which, by their nature, resist storification. As such, the core difficulty lies in *representing* the climate crisis – although this also extends to theory, specifically regarding what kind of value may be attributed to narrative representations of the climate crisis in narrative arts. Several “story-pessimist” narrative theorists have argued that the climate crisis exemplifies a phenomenon that is simply unnarratable: one cannot narrate climate change⁸. As the literary scholar Juha Raipola puts it,

In order to narrate the progress of the ongoing environmental crisis, one would need to be able to point out such individual anthropomorphic actors as the Greenhouse Effect, Carbon Dioxide, Fossil Fuels, Livestock, Deforestation, Waste, Human Species, Ecological Footprint, Natural Processes, Ecosystems, Petroleum Industry, or Global Capitalism, all of which then supposedly contribute in different ways to the permanent changes in global weather patterns. With such a multiplicity of active participants – which vary depending on the choices made by the storyteller – narratives have a tendency to become perplexingly complex, and even then, they cannot account for the true complexity of the ongoing material processes⁹.

⁸ See e.g. M. Mäkelä, *Climate Uncertainty, Social Media Certainty: A Story-Critical Approach to Climate Change Storytelling on Social Media*, «Frontiers of Narrative Studies» 9/2 (2023), pp. 232–253. Here, see also Amitav Ghosh’s pioneering work *The Great Derangement: Climate Change and the Unthinkable*, Penguin Books, London 2016.

⁹ J. Raipola, *Unnarratable Matter* in S. Karkulehto–A.K. Koistinen–E. Varis, *Reconfiguring Human, Nonhuman and Posthuman in Literature and Culture*, Routledge, New York 2019,

Or, as another literary scholar, Hannes Bergthaller writes,

Climate change names a process which takes place at scales vastly exceeding those of everyday experience, which is spatially and temporally diffuse, and whose reality can be grasped only by way of complex mathematical models incorporating knowledge from a wide array of scientific disciplines. [...] The mechanisms which give rise to the changes climate scientists observe can be modelled mathematically, but to cast them in the form of a narrative is necessarily to misrepresent them. Narratives present events in terms of a bounded, temporal sequence of goal-oriented actions linked by a linear causal chain. The order of a complex system, by contrast, emerges from a very large number of concurrent interactions at a small scale that are linked by multiple feedback loops¹⁰.

Roughly speaking, narrative arts represent human (or anthropomorphic) experience, whereas the climate change – or here, the societal climate crisis – is too complex and extensive to be meaningfully explored in narrative form. The climate crisis resists customary frames of storytelling and the human perspective due to its vast scale; it spans physical, societal, and political dimensions, along with the intricate interconnections between them. In narrating the climate crisis, oversimplification is (nearly) inevitable, which may ultimately distort the audience's understanding of the issues¹¹. This problem might best be

p. 272.

¹⁰ H. Bergthaller, *Climate Change and Un-Narratability*, «Metaphora: Journal for Literary Studies and Media Theory», 2 (2017), art. 5, on pp. 2 and 9, https://metaphorajournal.univie.ac.at/climate-change/volume2_bergthaller.pdf [21.06.25].

¹¹ There are, however, more positive views of climate narratives, some of which focus on new, non-linear, and experiential forms of storytelling, for instance. See e.g. A. Trexler, *Anthropocene Fictions: The Novel in the Time of Climate Change*, University of Virginia Press, Charlottesville 2015; A. Johns-Putra, *Climate Change in Literature and Literary Studies: From Cli-Fi, Climate Change Theater and Eco-poetry to Ecocriticism and Climate Change Criticism*, «Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change» 7/2 (2016), pp. 266-282; E. A. Kaplan, *Climate Trauma: Foreseeing the Future in Dystopian Film and Fiction*, Rutgers University Press, New Brunswick 2015; S. Streeby, *Imagining the Future of Climate Change: World-Making Through Science Fiction and Activism*, California University Press, Berkeley, CA 2018; G. Andersen, *Climate Fiction and Cultural Analysis: A New Perspective on Life in the Anthropocene*, Routledge, New York 2019; K. Baysal, *Apocalyptic Visions in the Anthropocene and the Rise of Climate Fiction*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2021; M. Caracciolo, *Contemporary Fiction and Climate Uncertainty: Narrating Unstable*

understood as a reminder of the need for humility; after all, the “story pessimists” raise an important point that warrants careful consideration, particularly if we regard the role of art as one of illustrating the climate crisis or concretizing climate change. In other kinds of approaches – which I will discuss in the latter part of this article – the limits of narrative form do not pose a comparable problem.

2.3 Subjective Responses

In the scholarly literature on the epistemic, moral, and political value of art, one regularly encounters conditional expressions, such as “may improve” and “can help.” Of course, an artwork may have certain kinds of effects on some reader, viewer, or listener – but for whom and under what conditions? The truth is that we gain insight and inspiration from various sources all the time, and a lot can be learnt from gardening, walking, or football, for instance¹². Nevertheless, if we are to account for, say, the cognitive value of art as art, we should pay attention to what is special about it: not the features it shares with other discourses or practices, but what makes it distinctive. If this distinctiveness is about a certain kind of engagement with the work or a response to it, for example, we ought to show that this engagement or response is typical among the audience, or that it is rewarding, and hence we should approach the work in the way proposed. Commonly, the distinctive value of art is seen in a certain kind of emotional engagement or imaginative experience. A regular line of thought is that aesthetic cognition characteristically operates on emotions. In the context of our topic, the idea is that climate art, for instance, could influence our thought and behavior through emotional impact. Put in crude terms, with dystopian art, the relevant motivating emotion is fear, and with utopias hope.

At this point, it is illuminating to examine a well-known case of using emotions in climate communication, namely, the journalist

Futures, Bloomsbury, New York 2022; J. Thieme, *Anthropocene Realism: Fiction in the Age of Climate Change*, Bloomsbury, New York 2023.

¹² See e.g. D. O’Brien (ed.), *Gardening – Philosophy for Everyone: Cultivating Wisdom*, Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ 2010; F. Gros, *Marcher, une philosophie*, Carnets Nord, Paris 2009 (Engl. transl. by John Howe, *A Philosophy of Walking* , Verso, London 2014); R. Solnit, *Wanderlust: A History of Walking*, Verso, London 2001; S. Borge, *The Philosophy of Football*, Routledge, London 2019; S. Mumford, *Football: The Philosophy Behind the Game*, Polity, Cambridge 2019.

David Wallace-Wells's *New York Magazine* article *The Uninhabitable Earth* (2017) and the discussion that followed it¹³. Wallace-Wells's article portrayed a worst-case scenario of global warming, presenting a doom-laden picture of the future. The author maintained that even with active intervention, the effects of climate change will have catastrophic impacts on life on Earth. The article was followed by a scientific controversy about its predictions, along with an extensive psychological debate on whether fear motivates action. In the psychological debate on emotion-based communication, people took sides, some defending the pessimistic approach and others preferring optimism and hope. What was common to both camps was that they greatly simplified the emotion they championed.

Yet, emotions are complex, even messy. Commenting on the psychological debate, the behavioral scientist Daniel Chapman and his colleagues remark that emotions cannot be clearly distinguished at neurological, physiological, or behavioral levels. For instance, the emotions we refer to as "grief" and "fear" in everyday discourse are extremely complex and connected to various kinds of meanings in our lifeworld¹⁴. Besides, as Chapman and his colleagues see it,

Emotional responses to messages about societal risks are influenced by the beliefs, worldviews, and existing emotions each individual brings to the table. These moderating effects are very likely be amplified in the case of climate change due to a unique combination of extreme public polarization and features of the issue itself known to affect engagement, such as abstractness and long time horizons¹⁵.

Not only do individuals' emotional reactions to messages in informative discourse vary, but the motivational force of emotions also admits individual differences. Whether an affective response to a message leads to any behavioral changes is a complicated matter. As Chapman and his colleagues nicely point out, emotions are not "switches" that can

¹³ D. Wallace-Wells, *The Uninhabitable Earth*, «New York Magazine» 10.07.2017, <https://nymag.com/intelligencer/2017/07/climate-change-earth-too-hot-for-humans.html> [21.06.25]. The article was later revised and extended into a book *The Uninhabitable Earth*, Random House, New York 2019.

¹⁴ D. A. Chapman-B. Lickel-E. M. Markowitz, *Reassessing Emotion in Climate Change Communication*, «Nature Climate Change» 7 (2017), pp. 850-852.

¹⁵ D. A. Chapman-B. Lickel-E. M. Markowitz, *art. cit.*, p. 851.

be flipped for a desired effect. Moreover, one cannot assume that the short-term affective impact of a given message will lead to any relevant behavioral responses – or that the emotional response will persist¹⁶.

Fear, for instance, does not affect every person in the same way; one may start to act, while another becomes depressed. Fear is good for drawing attention to an issue but bad for motivating action. As for its potential behavioural impact, it typically leads to egoistic actions, such as self-preservation¹⁷. Overall, the connections between positive or negative climate emotions and pro-environmental behaviour are complex, and the impact of emotion on one's behaviour depends on factors such as socioeconomic position, capacities, and possibilities. Anger, for instance, may be productive when one has the power and means to act¹⁸.

If dystopian narratives dominated in recent years, *hope* now seems to be a trend in art and environmental campaigns¹⁹. Of course, single-minded optimism is no cure either²⁰. The risks associated with climate change are enormous, and they are real. There is no reason

¹⁶ *Ibidem*. See also R. A. Howell, *Investigating the Long-Term Impacts of Climate Change Communications on Individuals' Attitudes and Behavior*, «Environment and Behavior» 46/1 (2014), pp. 70-101.

¹⁷ See e.g. S. O'Neill-S. Nicholson-Cole, "Fear Won't Do It". *Promoting Positive Engagement with Climate Change Through Visual and Iconic Representations*, «Science Communication» 30/3 (2009), pp. 355-379. For an overview of the use of fear appeals in climate communication, see J. Reser-G. Bradley, *Fear Appeals in Climate Change Communication*, «Oxford Research Encyclopedia of Climate Science» 26.09.2017.

¹⁸ L. N. Kovács et al., *Acting as We Feel: Which Emotional Responses to the Climate Crisis Motivate Climate Action*, «Journal of Environmental Psychology» 96 (2024), 102327. For complexities in emotion-based climate communication, see T. A. Myers-C. Roser-Renouf-E. Maibach, *Emotional Responses to Climate Change Information and Their Effects on Policy Support*, «Frontiers in Climate» 5 (2023), 1135450. For psychological challenges in climate communication, see E. Markowitz-A. Shariff, *Climate Change and Moral Judgement*, «Nature Climate Change» 2 (2012), pp. 243-247.

¹⁹ A paradigmatic example is Hannah Ritchie's non-fiction book *Not the End of the World: How We Can be the First Generation to Build a Sustainable Planet*, Vintage Publishing, London 2024.

²⁰ The writer Rebecca Solnit roughly sums up the problem: «Optimists think it will all be fine without our involvement; pessimists take the opposite position; both excuse themselves from acting» (R. Solnit, *Hope in the Dark: Untold Histories, Wild Possibilities*, Haymarket Books, Chicago 2016 [2004], on p. xiv. Here, see also M. J. Hornsey-K. S. Fielding, *A Cautionary Note about Messages of Hope: Focusing on Progress in Reducing Carbon Emissions Weakens Mitigation Motivation*, «Global Environmental Change» 39 (2016), pp. 26-34).

to avoid difficult topics or emotions related to the climate crisis – quite the contrary. We must acknowledge that we stand to lose much and are heading into dangerous waters. However, the lesson to be learnt from studies on psychology and climate communication is that there is no one-size-fits-all solution for climate communication, as the same message can impact individuals in various ways. And since social engineering and an audience-focused approach are not advisable in climate communication, such “strategies” are even more questionable in art.

2.4 *Didacticism and Instrumentalism*

Yet another concern regarding climate art relates to the artworks’ didactic tones, on the one hand, and the instrumentalism in the theories that explain the significance of art, on the other hand²¹. To begin with, works of art that have an explicit didactic aim and allow little room for different, perhaps mutually incompatible interpretations, typically fall short as art. Indeed, one of the pleasures of art interpretation is, as Peter Lamarque puts it, «to notice different ways that the content can be imaginatively construed»²². Ambiguity and open-endedness are commonly considered artistic virtues, and reading theses or messages from the thematic content of an artwork is always a matter of interpretation. Rather than providing answers to questions or solutions to problems, works of art are generally valued for, say, revealing unforeseen connections between things and aspects of the world or complicating commonplaces²³.

Of course, an author’s political intention, for instance, is not in itself an aesthetic vice: it is one thing for an artwork (or rather, the author) to explore political, social, or philosophical themes and invite the audience to reflect on them from the viewpoint offered by the work, and quite another thing to push a univocal message or thesis about those matters. As for our topic, one could argue that an author’s

²¹ For the “return of didacticism” and a pedagogical trend in certain genres of fiction, see M. Lehtimäki, *Narrative Communication in Environmental Fiction: Cognitive and Rhetorical Approaches*, in S. Slovic-S. Rangarajan-V. Sarveswaran (eds.), *Routledge Handbook of Ecocriticism and Environmental Communication*, Routledge, London 2019, pp. 84-97.

²² P. Lamarque, *Literature and Truth*, in G. L. Hagberg-W. Jost (eds.), *A Companion to the Philosophy of Literature*, Wiley-Blackwell, Malden 2010, pp. 367-384, on p. 382.

²³ See e.g. Mikkonen, *Philosophy, Literature, and Understanding*, cit., pp. 76-80.

exhaustive climate-pedagogical intentions are usually at odds with a work's aesthetic value, and the more the author preaches, or pre-chews the food for us, the less room there is for interpretation and pleasure.

Moreover, while artworks do affect our emotions, thoughts, and behavior – whether or not their author intended them to – those effects seem highly complex and contingent. When thinking about our affective and imaginative engagement with environmentally themed artworks – with their complex, dramatic narratives, multiple viewpoints, potentially lifelike situations of ethical importance, and rich language, along with other medium-specific factors – one might expect even greater divergence in reception than with messages in informative discourse²⁴. In addition, works of environmental art vary in many ways, and as Matthew Schneider-Mayerson, a researcher of climate fiction, aptly remarks, «evaluating 'climate fiction' on its readers is a hazardous enterprise, since this category includes a range of styles and genres»²⁵.

While we may learn various things from works of art, we ought

²⁴ On empirical research on the effects of reading climate fiction, see M. Schneider-Mayerson et al., *Environmental Literature as Persuasion: An Experimental Test of the Effects of Reading Climate Fiction*, «Environmental Communication» 17 (2020), pp. 35-50; M. Schneider-Mayerson-A. Weik von Mossner-W. P. Malecki, *Empirical Ecocriticism: Environmental Texts and Empirical Methods*, «ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment» 27/2 (2020), pp. 327-336; M. Schneider-Mayerson, «Just as in the Book»? *The Influence of Literature on Readers' Awareness of Climate Injustice and Perception of Climate Migrants*, «ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment» 27/2 (2020), pp. 337-364; T. Lahtinen-O. Löytty, *On the Limits of Empirical Ecocriticism: Empathy on Non-Human Species and the Slow Violence of Climate Crisis*, «Green Letters: Studies in Ecocriticism» 20.09.24, pp. 1-14. On the topic, see also M. Schneider-Mayerson et al. (eds.), *Empirical Ecocriticism: Environmental Narratives for Social Change*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2023.

²⁵ M. Schneider-Mayerson, *The Influence of Climate Fiction: An Empirical Survey of Readers*, «Environmental Humanities» 10/2 (2018), pp. 473-500, on p. 481. Schneider-Mayerson remarks that readers of "climate fiction" are typically already concerned about the environment, and that these works might have little value in converting conservatives (*art. cit.*, pp. 478-479; for "preaching to the converted," see also J. Landy, *How to Do Things with Fiction*, Oxford University Press, Oxford 2012, pp. 27-33). Another literary scholar, Sherif Ismail, suggests that for this reason, «climate change [...] needs to be engaged in more subtle ways, regardless of genre, to address larger segments of readers in the first place, starting, in this case, not from readers' presumed interest but from their possible lack of interest or willful avoidance» (S. H. Ismail, *On Why Less Is More in Climate Fiction*, «ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment» 31/2 (2024), pp. 248-267, on pp. 250-251).

not to be too quick to attribute these possibly subjective, variable, and instrumental gains to the works themselves²⁶. What we “learn” from an artwork might radically differ from its author’s intended purport, for instance. As the literary scholar Bo Pettersson aptly puts it, readers of a didactic piece «may be put off by its patronizing tone and perhaps “learn” the opposite of what was intended. They benefit in some sense, but this is not necessarily what the poet, according to Horace, intended»²⁷.

2.5 *Focus on the Individual*

A significant concern in what I refer to as the focus on the individual is that much of the discourse surrounding art and climate change remains limited to art’s potential impact on individual psychology and behaviour – perhaps unsurprisingly, given that aesthetics has traditionally centered on personal experience. Additionally, like general public discourse, research on art and climate change tends to reduce the individual citizen to a consumer, shifts responsibility onto individuals and communities, and pushes societal and political issues into the background. It focuses on what is in one’s shopping basket while neglecting subsidies and taxation; it emphasizes personal choices while ignoring inherited conditions, existing infrastructures and path-dependencies, institutions, and the habits of societies – systemic factors that deserve far greater attention²⁸.

While art may certainly inspire changes in people’s attitudes, political, societal, and economic obstacles can easily prevent behavioral change²⁹. That said, many of us already act as “environmentally

²⁶ P. Lamarque, *Thought Theory and Literary Cognition*, in J. Daiber-E.-M. Konrad-T. Petraschka (eds.), *Understanding Fiction: Knowledge and Meaning in Literature*, Mentis, Münster 2012, pp. 67-80, on p. 79.

²⁷ B. Pettersson, *How Literary Worlds Are Shaped: A Comparative Poetics of Literary Imagination*, De Gruyter, Berlin 2016, p. 239.

²⁸ In *The New Climate War: The Fight to Take Back Our Planet* (PublicAffairs, New York 2021), climate scientist Michael E. Mann illustrates how fossil fuel companies delayed action on climate change and shifted the emphasis to individual responsibility – such as popularizing the concept of a *personal carbon footprint*. Framing climate change as an issue of individual choices proved to be a highly effective strategy for postponing sustainability transitions.

²⁹ For social and structural obstacles to individual behavioral change, see e.g. D. Ockwell-L. Whitmarsh-S. O’Neill, *Reorienting Climate Change Communication for Effective Mitigation: Forcing People to be Green or Fostering Grass-Roots Engagement?*,

friendly” or “ecologically” (sic) as we can – within the constraints of the systems we live in. Nonetheless, there are many challenges related to our perceptions of sustainability and our ability to live sustainably³⁰. For instance, in her survey of environmental sociological research on “sustainable consumption,” Emily Huddart Kennedy aptly remarks that, from a material standpoint, the common conception of a “sustainable lifestyle” in popular imagination is unlikely to be supported by the current and projected reserves of natural resources. Moreover, Kennedy notes that, from a symbolic perspective, the “sustainable lifestyle” is only accessible to relatively privileged individuals who can afford to purchase relatively expensive goods, while society does not recognize social value in genuinely low-impact lifestyles³¹. In a similar vein, Lähde points out that

[T]he constant production of needs, systematic enticement to consume, and the creation of ever-new technical devices seem necessary and even essential significantly impact our living environments. Since consumption is also linked to social status and esteem, the idea of free consumer choice becomes highly questionable, or even psychologically naive. Breaking free from these forces requires social differentiation and a willingness to give up what is considered normal and desirable, which is never easy. It is wishful thinking to believe that such lifestyle changes could accumulate through individual choices quickly enough to become mainstream³².

A further problem is that cultural changes are inherently slow, while

«Science Communication» 30/3 (2009), pp. 305-323.

³⁰ The internal and external factors that affect consumer choice, for instance, are numerous, and the vast body of research on the value–action gap suggests that while people’s environmental concern has grown, this does not necessarily manifest in their behaviour, see e.g. B. Lane-S. Potter, *The Adoption of Cleaner Vehicles in the UK: Exploring the Consumer Attitude – Action Gap*, «Journal of Cleaner Production» 15/11-12 (2007), pp. 1085-1092; O. Essiz et al., *Exploring the Value-Action Gap in Green Consumption: Roles of Risk Aversion, Subjective Knowledge, and Gender Differences*, «Journal of Global Marketing» 36/1 (2022), pp. 67-92.

³¹ E. H. Kennedy, *Sustainable Consumption*, in K. Legun et al. (eds.), *The Cambridge Handbook of Environmental Sociology*, Cambridge University Press, Cambridge 2020, pp. 221-235, on pp. 226-227.

³² V. Lähde, *Arjen teille on annettava yhteinen suunta*, in S. Laakso-R. Aro (eds.), *Planeetan kokoinen arki: askelia kestävämpään politiikkaan*, Gaudeamus, Helsinki 2022, pp. 82-99, on pp. 92-93.

the climate crisis demands urgent action. We must acknowledge that small, gradual transitions are insufficient; addressing the climate crisis requires rapid, radical changes in energy production, food systems, construction, heating and cooling, logistics, mobility, and beyond.

Of course, there are important psychological dimensions to living an ethical life. Engaging in concrete actions can help alleviate feelings of threat and enable one to remain functional – and moral integrity is undeniably important. Many practices that are now mainstream, such as vegetarianism in the Western world, originated as grassroots movements, and marginal ways of living “sustainable lifestyles” should be recognized and valued. However, within a broader context, systemic solutions are essential. This requires advocating for and demanding accountability from corporations, municipalities, and nation-states; furthermore, we must reconceive the individual as a politically active citizen.

Rather than giving us solutions, the arts may be more valuable by offering something else. I will now take a more constructive look at the role and value of art in sustainability transformations by comparing art to science, highlighting how art can complement or parallel scientific enterprises.

3. *Prospects*

3.1 *Imagination and Emotion*

In explaining the role of art in sustainability transformations, much emphasis has been placed on imagination. It is said that, in fighting the climate crisis, we need to employ our imagination, and that art may enhance our capacity to envision and encourage utopian thinking as a means of driving societal change. Nevertheless, we use imagination all the time in our daily lives, and it occurs everywhere. In general, imagination is a very complex mental phenomenon, manifesting in a variety of forms, from supposition to fantasy. Natural scientists use imagination in their research, but the scientific imagination, which builds on hypotheses and speculation, is more constrained and governed by truth.

The environmental scientist Donella Meadows famously spoke of a «failure of vision» and a «culture of cynicism» in scientific practice. In the interdisciplinary workshops which she ran in the 1980s, she

discovered that scientists – economists, agronomists, and ecologists, for instance – were reluctant to engage in a group exercise to envision a better world: to imagine what a world without hunger might be like. The participants, however, refused, commenting that the task was childish and silly. Among the comments were «Visions are fantasies, they don't change anything. Talking about them is waste of time», «I'm not sure what the world would be like without hunger, and I don't see why I need to know», and «Stop being unrealistic. There will always be hunger. We can decrease it, but we can never eliminate it». One participant said that he wanted to ignore painful emotions because the gap between vision and reality was too great for him to bear. Another said that she has a vision but «it would make [her] childish and vulnerable to say it out loud»³³.

Scientists aim to formulate precise research questions and seek solutions to problems through reasoning and experimentation. However, science does not, or cannot, provide the kinds of future visions we are interested in. For instance, climate models and scenarios offer predictions of global average *temperatures*. These projections are difficult to make and are often conservative and cautious for various reasons. This caution stems partly from the fact that skepticism is a core principle of scientific inquiry.

The historians of science and environmental scholars Keynyn Brysse, Naomi Oreskes, Jessica O'Reilly, and Michael Oppenheimer describe scientific caution by pointing to a phenomenon which they call «erring on the side of least drama». By this term, they mean «an inherent bias in favour of existing knowledge and presumptions, and the avoidance of conclusions that seem excessively dramatic»³⁴. The authors illustrate this phenomenon by referring to what statisticians call Type 1 and Type 2 errors. A Type 1 error involves thinking an effect is real when it is not, that is, assuming something nonexistent. In contrast, a Type 2 error means missing effects that are actually present. As the authors put it, «Making a Type 1 error can be thought of as being naïve, credulous, or gullible; making a Type 2 error can

³³ D. Meadows, *Envisioning a Sustainable World* [A talk given at the Third Biennial Meeting of the International Society for Ecological Economics, 24-28 October 1994], in R. Costanza-I. Kubiszewski (eds.), *Creating a Sustainable and Desirable Future: Insights from 45 Global Thought Leaders*, World Scientific, Singapore 2014, pp. 9-14.

³⁴ K. Brysse et al., *Climate Change Prediction: Erring on the Side of Least Drama?*, «Global Environmental Change» 23/1 (2013), pp. 327-337, p. 8.

be interpreted as being excessively skeptical or overly cautious»³⁵. According to them, many scientists worry that overestimating a threat could harm their credibility, while underestimating it would likely have minimal, if any, effect on their reputation³⁶.

Neither have emotions place in scientific practice. Scientists set aside their emotions when designing their studies, analyzing data, and drawing conclusions. As Brysse and her colleagues see it, the virtues of scientists include objectivity, dispassion, restraint, moderation, level-headedness, discipline, and self-control. For the authors,

the scientific values of rationality, dispassion, and self-restraint tend to lead scientists to demand greater levels of evidence in support of surprising, dramatic, or alarming conclusions – than in support of conclusions that are less surprising, less alarming, or more consistent with the scientific status quo³⁷.

According to Brysse and her colleagues, scientists often steer clear of dramatic findings, as such outcomes are linked to emotions, feelings, irrationality, and even femininity – traits traditionally seen as incompatible with the objectivity and rationality of science³⁸. In addition to these psychological explanations, scientists are careful in their predictions about future climates because so much – namely, the amount of carbon dioxide emissions – depends on politics.

Moreover, Brysse and her colleagues see the desire to achieve consensus as problematic in scientific practice. They maintain that

a strong focus on consensus as settled knowledge – one that either excludes important but unsettled or controversial science or obscures disagreement over what science should be considered – can be detrimental. If consensus reports include only that knowledge that can be agreed upon by all partici-

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ K. Brysse *et al.*, *art. cit.*, on p. 9. For an example of scientific conservatism, see the commentary of IPBES (2019) report on the estimation of future plant animal species extinctions, A. Purvis, *How did IPBES Estimate “1 Million Species At Risk of Extinction” in #GlobalAssessment Report*, IPBES blog 22 May 2019. <https://www.ipbes.net/news/how-did-ipbes-estimate-1-million-species-risk-extinction-globalassessment-report> [21.06.25].

³⁷ K. Brysse *et al.*, *art. cit.*, pp. 1-2.

³⁸ M. Oppenheimer *et al.*, *Discerning Experts: The Practices of Scientific Assessment for Environmental Policy*, Chicago University Press, Chicago 2019, p. 165.

pants – what we might consider “least common denominator” knowledge – then at best the stated conclusions may be weak, ambiguous, or watered down, and at worst they may be severely misleading³⁹.

However, in addressing the societal climate crisis, we also need visions, emotion, and dissenting voices. We need the kinds of visions that Meadows’s scientific peers dismissed as “childish” – specifically, visions of non-catastrophic futures where life on Earth can persist, or even scenarios of planetary well-being. The practices we call art may not be the sole domain for envisioning sustainable futures, but ideally, they hold significant potential in this endeavor. Art provides us with a refuge from the constraints of biased “rationality” and “realism”. The arts explore, in their distinctive manners, ways of being human and the structures of lifeworlds. They explore meanings of human life that are absent in climate scenarios.

In particular, art is valuable when we seek to understand something that is just beginning to take form. Art responds sensitively to changes, ideally assisting us in articulating and sharing these emerging meanings. The arts may offer us new words and new languages for describing novel phenomena and feelings, such as those called “climate emotions”. What is extremely important is that art accepts, even celebrates, difficulty and perplexity. As Sacha Kagan states, art holds particular value concerning complex issues like global climate change due to its ability «to keep open the ambiguities, ambivalences, contradictions and creatively chaotic dimensions of reality, rather than levelling them into a coherent logical system or even a dialectic system»⁴⁰. Even so, when theorizing about learning from art, we must remind ourselves of the complexity of the problems and their solutions, the diversity in audiences’ responses, and the intricate and contingent route from emotions and imaginings to values, beliefs, and behaviours.

3.2 Path to Wants and Desires

Reason alone does not take us very far, for human decision-making

³⁹ M. Oppenheimer *et al.*, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁰ S. Kagan, *Artistic Research and Climate Science: Transdisciplinary Learning and Spaces of Possibilities*, «Journal of Science Communication» 14/1 (2015), Co7, <https://doi.org/10.22323/2.14010307>.

also encompasses emotions and desires of mixed kinds. Not only are needs, wants, and desires largely unrelated to rational thought, but habit, comfort, and consensus are deeply embedded in our social structures. Interestingly, there are few established platforms for discussing what constitutes a good and meaningful life in the context of sustainability transformations, and conversations around these topics can feel uncomfortable even in sustainability forums. In contrast, art is permitted to be naïve in embracing utopian or hopeful ideas. As a result, art opens a space for us to explore significant questions about meaning and purpose⁴¹.

By exploring our being in the world, artworks could provide a pathway to our wants, desires, preconceptual experiences, and the complexities we call emotions, accessing areas that may be difficult to reach in our daily lives. This is significant because global climate change also challenges our cultural values. Many of us have been taught to pursue a good life through material wealth, prosperity, and progress, and now, we are being asked to disregard everything we learned at home, in school, and as members of society, and to forgo many pleasurable experiences, such as travel and consumption. Even though there is moral and philosophical merit in resignation – and it can be profoundly rewarding – it does not inspire the general public. A negative approach centered on renunciation does not motivate the masses. Instead, we need inspiration to encourage alternative actions.

3.3 *A Companion in the Change*

A common view in the climate change discourse holds that we must first change our values in order to address the climate crisis: that we must improve ourselves before we can improve the world. However, as stressed throughout this article, what we need are political, systemic solutions, here and now. We cannot afford to wait for a cultural change that may or may not occur. Ultimately, cultural change will follow from material transformations in society, driven by necessity⁴². The problem, of course, is social inertia. Our ways of being in the world change very slowly, and values, conceptions, habits, and

⁴¹ This may, of course, fail; see e.g. C. Renowden *et al.*, *Exploring Integrated ArtScience Experiences to Foster Nature Connectedness through Head, Heart and Hand*, «People and Nature» 4 (2022), pp. 519-533.

⁴² I owe these points to Dr Lähde.

routines cannot be changed easily⁴³. The belief in continuity and progress, for instance, runs deep in our collective consciousness and we are furnished with various self-protective defense mechanisms⁴⁴. This is also socially organized and an aspect of cultural cognition⁴⁵.

The research unit BIOS, which studies environmental and resource factors in the Finnish society, approaches sustainability transformations in terms of *ecological reconstruction*. According to them,

We are living in the ruins of a fossil-fuelled economy. To phase out fossil fuel use, the material structures and social practices of production, transport and housing must be reconstructed. This necessary transition is analogous to the post-war reconstruction, during which the physical infrastructure was rebuilt and foundations of the welfare society were laid⁴⁶.

I find the metaphor of reconstruction particularly insightful, especially regarding cultural transformations. After all, value change is a sustained epistemic, emotional, and practical process⁴⁷. Unlearning – letting go of outdated beliefs and values – is slow, often painful or inconvenient, and requires openness and effort, along with something positive to fill the resulting vacuum. People need inspiration to bridge thought and action. Moreover, an intergenerational, sustainable culture is built collectively and requires a supportive environment. Art can be a great companion in that change. However, we must approach its “transformative potential” with caution, keeping in mind the threats examined in the first part of this article. Additionally, we

⁴³ R. J. Brulle-K. M. Norgaard, *Avoiding Cultural Trauma: Climate Change and Social Inertia*, «Environmental Politics» 28/5 (2019), pp. 886-908.

⁴⁴ See e.g. J. Dodds, *The Psychology of Climate Anxiety*, «BJPsych Bulletin» 45/4 (2021), pp. 222-226; M. C. Wullenkord-G. Reese, *Avoidance, Rationalization, and Denial: Defensive Self-Protection in the Face of Climate Change Negatively Predicts Pro-Environmental Behavior*, «Journal of Environmental Psychology» 77 (2021), 101683.

⁴⁵ E. Zerubavel, *The Elephant in the Room: Notes on the Social Organization of Denial*, in K. A. Cerulo (ed.), *Culture in Mind: Toward a Sociology of Culture and Cognition*, Routledge, New York 2002, pp. 21-27; E. Zerubavel, *The Elephant in the Room: Silence and Denial in Everyday Life*, Oxford University Press, New York 2006; K. M. Norgaard, *Living in Denial. Climate Change, Emotions, and Everyday Life*, The MIT Press, Cambridge, MA 2011.

⁴⁶ BIOS, *Ecological Restoration*, 08.11.19, <https://eco.bios.fi/> [17.10.24].

⁴⁷ E. Brady-A. Holland-K. Rawles, *Walking the Talk: Philosophy of Conservation on the Isle of Rum*, «Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology» 8/2-3 (2004), pp. 280-297, on p. 284.

need to move beyond the Romantic expectation that has shaped our thinking about art: the belief that individual artworks must radically transform us. At the very least, radical transformation should not be the standard for artistic cognition, as it is neither psychologically plausible nor sustainable⁴⁸. Ultimately, the demands placed on the arts and artists to imagine sustainable futures have been excessive, perhaps in part because rational enterprises have faltered.

4. Conclusion

It is impossible to accurately forecast the complex societal and ecological crises of the future and living with uncertainties and images of threats is psychologically demanding; yet, we must still anticipate the future. Rather than radical transformations, I see great value in art in the current situation in aiding us in processing and tolerating complexity, enhancing our capacity to reflect on possible alternatives, teaching us to live with uncertainties that carry existential consequences, and cultivating hope. If we need a term for this attitude, it could be *critical hope*, as proposed by some (Vaclav Havel, Jonathan Lear), or *hopeful pessimism*, as advocated by others (van der Lugt)⁴⁹. As the environmental scholar, educator, and advocate Ashlee Cunsolo nicely puts it, «While grief can be full of pain, it can also be full of resistance, of creativity, of collectivity, and of hope»⁵⁰. The future may be dreadful, but we can act in ways that make it less dreadful and our

⁴⁸ It is unlikely that individual artworks would permanently alter our mental landscapes, proving us with ideas that guide our lives. Furthermore, if an individual artwork could radically change us in some positive way, could not another work have the opposite impact?

⁴⁹ The Czech statesman and author Václav Havel is often cited for his view of *radical* or *critical* hope. Havel says that «Hope is definitely not the same thing as optimism. It is not the conviction that something will turn out well, but the certainty that something makes sense, regardless of how it turns out» (V. Havel, *The Kind of Hope I Often Think about*, in P. Wilson (ed.), *Disturbing the Peace: A Conversation with Karel Hvizdala*, Vintage Books, New York 1990, p. 181). See also J. Lear, *Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation*, Harvard University Press, Cambridge 2006; M. van der Lugt, *Look on the Dark Side*, «Aeon» 26.04.22, <https://aeon.co/essays/in-these-dark-times-the-virtue-we-need-is-hopeful-pessimism> [21.06.25].

⁵⁰ A. Cunsolo, *To Grieve or Not to Grieve?*, «NiCHE» 19.01.18, <https://niche-canada.org/2018/01/19/to-grieve-or-not-to-grieve/> [21.06.25].

lives more meaningful. This matters not only to us but also to other forms of life.

University of Jyväskylä
jukka.mikkonen@protonmail.com

NOTE E DISCUSSIONI

Dell'utilità della medicina greca antica oggi^{*}

di

FRANCESCA GAMBETTI

I. Introduzione

Negli ultimi anni gli studi sulla medicina greca antica hanno conosciuto una nuova fioritura e hanno prodotto una ricca e varia pubblicistica, destinata agli specialisti del settore ma anche al pubblico più vasto, volta a riscoprire e valorizzare molti dei testi antichi, per lungo tempo destinati a una cerchia ristretta di studiosi e cultori dell'antichità.

Si potrebbe facilmente presumere che tra le ragioni di questa rinascita ci sia il diffuso interesse per la medicina, costantemente al centro del dibattito mondiale sia scientifico che pubblico, prodotto dalla recente epidemia da SARS-Cov2, che, tra le altre conseguenze, ha contribuito a mettere a nudo le criticità dei sistemi di cura, gli importanti limiti terapeutici, le opacità epistemiche di una τέχνη – per dirla con Platone – che si pensava avesse raggiunto un livello di sviluppo molto più avanzato.

In realtà credo che le ragioni di questa fioritura siano più profonde, direi strutturali, solo amplificate e portate all'attenzione generale dalla recente epidemia.

Ragioni che riguardano, da un lato, la medicina in quanto sapere che, avendo a che fare con l'ἐμπειρία, deve continuamente fare i conti con se stessa, con la sua storia, con il contesto (sociale, economico, ambientale) in cui opera; dall'altro lato, c'è il nuovo ruolo sempre più attivo e consapevole che il pubblico generale – ovvero ogni individuo sia come persona sana sia come malato – è chiamato a svolgere rispetto alla gestione della propria salute.

^{*} Discussione critica a partire da alcune pubblicazioni recenti in lingua italiana sulla medicina antica di M. Vegetti (a cura di V. Damiani), D. Fermi e C. Delle Donne.

La “domanda sanitaria” nel senso più ampio dell’espressione, come richiesta di conoscenza delle malattie, di servizi e prestazioni connesse alla cura e al benessere della persona, è cresciuta negli ultimi decenni in maniera esponenziale, e ha cambiato in maniera profonda gli equilibri e i rapporti tra i tre momenti fondamentali dell’arte medica (τέχνη ἡτρικὴ), ovvero τὸ νόσημα, ὁ νοσέων, καὶ ὁ ἡτρός, la malattia, il malato e il medico¹.

Il concetto di malattia – e di conseguenza anche quello di salute – ha subito un significativo slittamento semantico, molto più flessibile e “inclusivo”, rispetto a molte patologie, in passato mortali, alle quali si è trovato rimedio grazie alla scoperta di farmaci o di cure che hanno reso possibile la loro remissione o la loro cronicizzazione, rendendole di fatto compatibili con una buona qualità di vita.

Il malato, che lo stesso Ippocrate aveva definito alleato del medico nella lotta alla malattia², ha assunto una centralità e un protagonismo mai registrato in precedenza nella storia; ora è l’attore principale in questa lotta alla malattia, obbligato a informarsi e a essere informato circa la prevenzione e l’adozione di stili di vita sani, a farsi carico delle scelte terapeutiche. Adesso è anche il “consumatore esigente” di medicinali e prestazioni sanitarie elevate, in costante e crescente aumento grazie all’innalzamento dell’aspettativa di vita³ e alla cronicizzazione delle malattie.

Il medico – colui che secondo Ippocrate dovrebbe sovrintendere l’arte medica⁴ – ha perso molto della sua autorevolezza professionale e del riconoscimento sociale; il suo sapere non è più un patrimonio esclusivo ma è reso accessibile e spesso veicolato in maniera impropria dalla rete o dalle piattaforme social sulle quali presunti esperti intercettano clienti alla ricerca di prestazioni o autoprescrizioni; l’alleanza tra medico e malato nella lotta alla malattia si è trasformata sempre più frequentemente nella violenza contro gli operatori sanitari,

¹ Ippocrate, *Epidemie* I II: «L’arte ha tre momenti, la malattia, il malato e il medico. Il medico è il ministro dell’arte: si opponga al male il malato insieme al medico» (in Ippocrate, *Opere*, a cura di M. Vegetti, UTET, Torino 1996, p. 328).

² *Ibidem*.

³ Secondo i dati diffusi da Eurostat il 14 marzo 2025, almeno nell’area europea l’aspettativa di vita è tornata a crescere dopo la battuta d’arresto dovuta alla pandemia da COVID-19 e si attesta intorno agli 82 anni per gli uomini e 84 per le donne; cfr. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250314-3> [06.06.2025].

⁴ Ippocrate, *Epidemie* I II.

vittime di aggressioni fisiche e verbali⁵. E non è un problema isolato o che riguarda solamente l'Italia⁶.

Il medico non è più da solo a gestire il processo di cura e la relazione con il malato: la cura delle malattie richiede sempre più approcci multidisciplinari, il coordinamento di diverse figure specialistiche, la collaborazione con più operatori per la presa in carico del malato. Anche la programmazione e l'organizzazione sanitaria che determina strategie, percorsi e procedure assistenziali, sono sempre meno dipendenti dai medici, ma rispondono a logiche esterne alla medicina, e seguono indicatori politici o economici amministrati da altri.

All'interno di questi inediti scenari sanitari, dunque, a mio avviso, va collocato il crescente interesse generale anche per la letteratura medica antica e per la storia della medicina, un interesse che, fedele al cuore della metodologia ippocratica, individua proprio nel recupero del passato la chiave per comprendere il presente e prospettare sviluppi futuri⁷.

Quale il senso allora della lettura delle pagine di Ippocrate o di Galeno, di Rufo o di Sorano? Si tratta solamente di un esercizio di erudizione oppure vi è una qualche utilità per il medico e per il pubblico in generale?

La riscoperta della dimensione storica della medicina in un momento di κρίσις, di svolta – in un tempo in cui paradossalmente il

⁵ L'Italia vanta purtroppo un primato rispetto al numero delle aggressioni, ma quello della violenza contro i medici e gli infermieri è un fenomeno molto diffuso a livello mondiale; cfr. https://www.ilsole24ore.com/art/violenza-contro-medici-18mila-casi-un-anno-e-69percento-e-paziente-colpire-AGkVCNUD?refresh_ce=1 [06.06.2025].

⁶ Già da tempo l'OMS aveva denunciato il pericolo delle aggressioni e la Croce Rossa nel 2021 aveva pubblicato un rapporto che mostrava come il dato fosse costantemente in crescita; cfr. <https://cri.it/2021/12/10/aggressioni-sanitari-cri-pubblica-rapporto-osservatorio-non-sono-bersaglio/> [06.06.2025]. Nel 2024 la Francia ha licenziato un disegno di legge per inasprire pene e sanzioni per chi si macchia di aggressione al personale sanitario; cfr. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/dossiers/renforcer_securite_professionnels_sante?etape=16-AN1 [06.06.2025]. Che il trend sia in crescita è confermato anche da un recente studio Anaao-Assomed <https://www.anaao.it/content.php?cont=41957> [06.06.2025].

⁷ Ippocrate, *Prognostico* I: «Per il medico mi sembra che sia ottima cosa praticare la previsione (*pronoian*): infatti prevedendo e predicendo, al capezzale degli ammalati, il loro stato presente, passato e futuro [...] li convincerà di conoscere meglio di altri la condizione degli ammalati, in modo che costoro avranno il coraggio di affidare se stessi a lui» (trad. it. di D. Ferri, *I Greci, i Romani e... la medicina*, Carocci, Roma 2024, pp. 64-65); Ippocrate, *Epidemie* I II: «descrivere il passato, comprendere il presente, prevedere il futuro: questo è curare» (in Ippocrate, *Opere*, UTET, Torino 1996, p. 328).

sapere storico è spesso messo in discussione – a mio avviso, serve a rintracciare proprio nei testi antichi quella prospettiva filosofica in grado di fornire chiavi di lettura interne alla medicina stessa per trovare risposte a esigenze del tutto contemporanee.

Un bisogno pienamente intercettato dagli studiosi di filosofia e di scienza antica che con le loro ricerche hanno portato nuovamente all'attenzione generale testi e autori poco praticati ma di grande acume e attualità, proprio per ripensare in chiave contemporanea la relazione tra i tre momenti fondamentali dell'arte medica già richiamati⁸.

2. *Il turn della medicina*

La pandemia del 2020 ha improvvisamente portato tutto il nostro pianeta indietro di qualche decennio, facendo regredire in poche settimane la scienza medica che nel corso degli ultimi cento anni aveva conseguito risultati straordinari sia in termini di possibilità di cura sia di riduzione della mortalità⁹. Lo *spill over* di un nuovo virus ha trovato tutti – cittadini, medici, governi, sistemi sanitari – completamente impreparati, sia per l'aggressività del morbo, sia per la sua capacità di diffusione, veramente globale.

Nei mesi di chiusura e in quelli successivi a mobilità ridotta, la storia e la letteratura sono diventate un valido strumento ermeneutico per cittadini spaventati e disorientati, che attraverso le loro pagine riuscivano a decifrare il fenomeno eccezionale che stavano vivendo, potevano dare voce alle proprie paure e allo smarrimento che li assimilava ai protagonisti delle tragiche vicende del passato o della finzione letteraria.

Le parole di Omero, Sofocle, Tucidide, Lucrezio, ma anche quelle di Boccaccio, Manzoni, Camus, Borges – solo per citarne alcuni – risuonavano nel silenzio delle chiusure con un nuovo e pregnante significato¹⁰.

⁸ Cfr. *supra*, n. 1.

⁹ La vera svolta nella lotta al virus si è verificata con l'individuazione dei vaccini, ma prima di quel momento l'unico strumento disponibile era in definitiva lo stesso dei secoli precedenti: il distanziamento sociale.

¹⁰ Tra le pagine forse più note e attuali in quei frangenti sono risultate quelle in cui Tucidide descrive il diffondersi subdolo e improvviso della pestilenza nell'Attica durante la guerra del Peloponneso: una crisi sanitaria senza precedenti per rapidità e virulenza del morbo, tanto che non c'erano stati a memoria d'uomo «episodi analoghi e una uguale strage di persone» (Tucidide, *Guerra del Peloponneso* II 47, 2;

Questa impotenza della medicina – comprensibile rispetto ai fatti del V secolo a.C., meno accettabile rispetto a quelli del 2020 – ha contribuito, tra altre ragioni, alla ripresa degli studi di storia della medicina e alla riscoperta di testi antichi, nei quali trovare non tanto consolazione per i mali del presente, quanto per rintracciare principi, fondamenti epistemologici ed etici con cui ripensare un sapere destinato a una ennesima fase di cambiamento.

L'emergenza sanitaria pandemica, infatti, avrebbe solamente accelerato ed evidenziato le numerose criticità – in atto già da tempo benché in maniera diversa – all'interno dei sistemi sanitari di tutti i paesi del mondo.

Nei paesi più poveri i problemi maggiori riguardano le elevate percentuali di mortalità materna e neonatale, dei bambini al di sotto dei cinque anni; mortalità legate alle epidemie da AIDS, da tubercolosi, da malaria o da malattie tropicali; oppure dipendenti da crisi ambientali o dall'inquinamento delle acque o del suolo, oppure dovute alla mancanza di accesso ai servizi sanitari essenziali, ai farmaci o ai vaccini. Percentuali davvero troppo alte, la cui drastica riduzione è tra gli obiettivi principali fissati nel Goal 3 dell'*Agenda ONU 2030*¹¹.

Nei paesi ad economia avanzata (in cui queste mortalità sono minime) i problemi sono altri, primo fra tutti l'aumento delle spese sanitarie, per i singoli cittadini e per i governi, prodotto dalla crescente domanda di cure, di farmaci e di infrastrutture, conseguente all'invecchiamento della popolazione e alla cronicizzazione delle malattie (in particolare quelle cardiovascolari, o quelle metaboliche come il diabete e l'obesità)¹². Non bisogna poi dimenticare, infine, che anche nei migliori sistemi sanitari la persistenza di errori medici – procedurali, terapeutici, diagnostici – rappresenta un importante problema aperto che impone l'individuazione di nuovi quadri normativi ed etici, resi ancora più urgenti dagli sviluppi più recenti della medicina

trad. mia).

¹¹ <https://unric.org/it/agenda-2030/> [06.06.2025].

¹² Nonostante le maggiori risorse a disposizione, i bisogni di cura non riescono a essere soddisfatti, e anche nei cosiddetti paesi più sviluppati persistono importanti disparità di accesso all'assistenza sanitaria per ragioni socio-economiche, geografiche, etniche e di genere. Le ragioni economiche, inoltre, hanno la meglio anche sulle ragioni della ricerca, specialmente su quelle costose legate allo sviluppo di antibiotici che dovrebbero combattere le nuove malattie infettive prodotte dai cambiamenti climatici, o che dovrebbero sostituire quelli attualmente disponibili, resi inefficaci dalle resistenze microbiche sviluppate per il loro stesso uso eccessivo e scorretto.

genica, dalla personalizzazione avanzata delle cure e dall'impatto dell'IA. La medicina insomma è chiamata a ripensare i suoi modelli organizzativi, le sue professionalità, il suo sapere.

In questa fase, il ritorno ai suoi inizi, la riscoperta dei principi epistemologici, metodologici e deontologici dell'*arte lunga* possono fornire utili chiavi di lettura per trovare soluzioni interne a questioni del tutto attuali.

L'attualità di questi studi permette poi di riscoprire il valore paradigmatico della medicina greca antica, il suo valore di *paideia* – secondo una fortunata definizione coniata dal filologo e grecista tedesco Werner Jaeger – ovvero modello di sapere, formato da «una dottrina altamente specializzata e raffinata metodicamente» e da «un *ethos* professionale, esemplare per quel che riguarda il rapporto tra il sapere e un fine pratico-etico»¹³. Un sapere che si è sviluppato nel confronto con la riflessione filosofica, che per la prima volta ha perso la caratteristica di «tecnica artigiana» per farsi «forza culturale, elemento di guida intellettuale nella vita del popolo greco, [...] parte costitutiva della cultura generale»¹⁴. Un valore che la medicina contemporanea ha perso, ma che forse dovrebbe utilmente riscoprire proprio in questa sua fase di svolta.

3. Medicina greca e filosofia

Alla rinascita degli studi sulla medicina greca antica mi sembra abbia concorso – tra gli altri – l'editore Petite Plaisance che già da tempo ha avviato la raccolta e la ristampa dei principali studi su Ippocrate, Galeno e la medicina greca di Mario Vegetti. Ai classici e seminali *Cuore, sangue e cervello. Biologia e antropologia nel pensiero antico*¹⁵ firmato con Paola Manuli, e agli *Scritti sulla medicina ippocratica*, *Scritti sulla medicina galenica*, *Il coltello e lo stilo*¹⁶, si sono aggiunti più di recente

¹³ W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, W. de Gruyter, Berlin-Leipzig 1947, vol. III (trad. it. di A. Setti, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze 1959, vol. III, p. 3).

¹⁴ Ivi, p. 4.

¹⁵ M. Vegetti-P. Manuli, *Cuore, sangue e cervello. Biologia e antropologia nel pensiero antico*, Petite Plaisance, Pistoia 2009.

¹⁶ M. Vegetti, *Scritti sulla medicina ippocratica*, Petite Plaisance, Pistoia 2018; Id., *Scritti sulla medicina galenica*, Petite Plaisance, Pistoia 2018; Id., *Il coltello e lo stilo*, Petite Plaisance, Pistoia 2018.

il *Giuramento ippocratico*¹⁷ e *La medicina in Platone*¹⁸, entrambi curati e preceduti dalle chiare e utili prefazioni di Vincenzo Damiani.

Mi soffermerò qui sul secondo, mentre farò riferimento al *Giuramento ippocratico* nel § 6.

La medicina in Platone è un testo fondamentale, che ancora a distanza di quasi trent'anni dalla sua prima edizione, mantiene inalterata la potenza della scrittura filosofica di Mario Vegetti, che è insieme «indagine e narrazione»¹⁹ avvincente, sempre acuta e misurata, punto di riferimento ineludibile per chiunque si occupi di medicina antica.

La ricostruzione di Vegetti prende le mosse dai dialoghi socratici e si ferma al *Fedro*, con qualche breve ma stimolante riferimento anche ai successivi *Politico*, *Leggi* e *Timeo*.

Il quadro che ne emerge è quello di un rapporto complesso e articolato tra Platone e la medicina del suo tempo, che non manca di fornire originali spunti di riflessione in chiave contemporanea, secondo la chiave interpretativa qui assunta.

Rispetto alla prima edizione del volume, questa amplia il testo originario con «riferimenti ad altre opere, sia di Vegetti (in particolare le note di commento del volume UTET *Opere di Ippocrate*, del 1965) sia d'altri autori che hanno contribuito al tema»²⁰. Non di poco conto è anche l'aggiunta in nota del testo originale della maggior parte dei passi platonici citati.

Vegetti dichiara apertamente che lo scopo del volume – nel quale venivano raccolti singoli contributi apparsi sulla *Rivista critica di storia della filosofia* tra il 1965 e il 1969 – era «quello di tracciare un quadro sistematico di tutti i riferimenti di Platone alla medicina del suo tempo, nella pluralità delle loro motivazioni, che erano di volta in volta di carattere analogico, metaforico, epistemologico, critico»²¹. Platone infatti guarderebbe alla medicina non come a un qualsiasi sapere tecnico da contrapporre al sapere retorico di poeti e sofisti, ma come τέχνη con una fisionomia propria a cui prestare attenzione e rispetto, come modello epistemologico ed etico-politico.

La cifra storiografica puntuale ed equilibrata di Vegetti non consi-

¹⁷ M. Vegetti (ed.), *Giuramento ippocratico*, Prefazione e cura di V. Damiani, Petite Plaisance, Pistoia 2022.

¹⁸ M. Vegetti, *La medicina in Platone*, Prefazione di V. Damiani, Petite Plaisance, Pistoia 2023.

¹⁹ Ivi, p. 5.

²⁰ Ivi, p. 13.

²¹ Ivi, p. 15.

dera Platone un vera fonte storica per la ricostruzione del pensiero e della figura di Ippocrate, tuttavia la sua testimonianza critica e attenta ai dibattiti e alle diverse correnti mediche del tempo, le conferisce un carattere storiografico attendibile, che definirei dialettico, nell'accezione del termine usato da Enrico Berti per definire la storiografia aristotelica²², ovvero ricostruzione storica valida anche se mossa da un intento teoretico.

Platone nel ricostruire le dinamiche interne, la formazione e la trasformazione del sapere medico segue logiche sue e interessi personali, ma non di meno in questa sua mediazione è possibile cogliere tratti di autenticità, soprattutto quando descrive o stigmatizza comportamenti specifici che dovevano necessariamente risultare evidenti ai suoi lettori. E proprio questo suo rapporto dialettico con la medicina può fornire utili spunti di riflessione in chiave contemporanea.

L'arte medica compie una vera e propria parabola all'interno della riflessione platonica lunga quasi un cinquantennio, rappresentando un modello e un punto di riferimento costante nella genesi della sua filosofia. In dialoghi come il *Gorgia*, il *Fedro* e il *Sofista*, nella sua fase ascendente, la medicina è un modello di τέχνη che si contrappone alla pura esperienza, che riguarda l'uomo nel suo complesso, sia nelle condizioni di malattia che di salute; essa è un modello di sapere superiore come la matematica, «dotato di regole e procedure razionali, argomentabili e perciò trasmissibili», che si distingue per il metodo «capace di procedere per movimenti sintetici e analitici, di risalire cioè [...] dalla parte all'insieme – dall'organo malato e dalla singola malattia al corpo e al malato –, per poi tornare, alla luce di questa consapevolezza di livello superiore, dalla diagnosi alla cura delle parti e delle malattie»²³.

Platone si serve di questo metodo analitico-sintetico e lo trasferisce sul piano filosofico nel metodo diairetico e poi nella dicotomia. Non solo, il medico che esercitava «sul suo paziente un potere motivato non dall'interesse ma dal sapere, dalla dedizione terapeutica, dalla persuasione finalizzata al servizio della salute»²⁴, diventa per Platone un modello, un punto di riferimento per il nuovo tipo di governante, il filosofo, che analogamente deve curare i mali dell'anima e della

²² E. Berti, *Sul carattere "dialettico" della storiografia filosofica di Aristotele*, in G. Cambiano (ed.), *Storiografia e dossografia nella filosofia antica*, Tirrenia, Torino 1986, pp. 101-125.

²³ M. Vegetti, *La medicina in Platone*, cit., p. 17.

²⁴ Ivi, p. 18.

città. Questo filosofo-re, come un vero medico, esercita sui suoi sudditi-pazienti un potere non violento, legittimato dalla sua conoscenza del bene universale, dell'interesse e della salvezza di tutti.

Nella fase discendente, la medicina perde la sua esemplarità all'interno della speculazione platonica²⁵.

Nelle opere della vecchiaia, e poi ancora di più con Aristotele, la medicina torna ad essere subordinata alla filosofia della natura, dopo che aveva cercato di emanciparsi e di costituirsi come sapere autonomo²⁶. Ma questa battuta di arresto, quasi un arretramento, giova alla stessa medicina. Nel *Timeo*, proprio nel momento di massima distanza di Platone dalla τέχνη medica, egli fornisce forse il contributo maggiore allo sviluppo di una teoria del corpo come organismo, «struttura unitaria e integrata di organi e funzioni in rapporto reciproco»²⁷, a prova dell'importanza del contributo che la filosofia può offrire alla medicina a livello di metodi e modelli.

Vegetti mi sembra poi colga un aspetto importante della lettura platonica, la quale mostra una consapevolezza epistemologica che la stessa medicina del V-IV secolo a.C. in realtà non aveva.

La sintesi platonica – che ha chiaramente lo scopo di creare una metafora per avvicinare il corpo fisico al corpo politico, e che ha evidenti finalità etico-politiche – fornisce alla medicina un nuovo e potente modello teorico, quasi a sua insaputa.

Lo sguardo filosofico di Platone riesce a leggere meglio della

²⁵ Anche quando, dopo la *Repubblica*, il sapere medico sarà declassato rispetto a quello filosofico perché ha a che fare con l'esperienza e quindi con il mondo della δόξα, esso continuerà a mantenere la sua funzione di utile modello di paragone per il dualismo politico, tra ciò che è bene e ciò che è male, ciò che giusto e ciò che è ingiusto. Basti pensare al celebre passo delle *Leggi* IV 720c-d, nel quale al medico libero dei liberi viene contrapposto lo schiavo, medico degli schiavi. Quest'ultimo ha imparato sulla base degli ordini del padrone e non scientificamente, e cura impartendo ordini. Il vero medico (come il vero politico) studia le malattie, le tiene sotto osservazione, informa il malato delle sue conclusioni, cerca di educare il malato stesso e non smette di imparare da lui.

²⁶ Si pensi alla polemica con la filosofia della natura in Ippocrate, *Antica medicina*, spec. i capp. 1 e 20.

²⁷ M. Vegetti, *La medicina in Platone*, cit., p. 32. Nel *Timeo* Platone sintetizza diverse tradizioni rivali da cui desume la pluralità di centri organici: il cervello come sede delle funzioni razionali dell'anima è ripreso sia dall'ippocratismo ma principalmente dal pitagorismo di Alcmeone e di Filolao; la teoria encefalo-mielogenica del seme la deriva da Anassagora; il primato assegnato al cuore e al sangue nelle funzioni vitali è di matrice empedoclea via Filistione di Locri.

medicina i fenomeni che osservava, e per questo è in grado di cogliere nell'arte medica «potenzialità che vi erano soltanto implicite, mettendone in luce, per via di trasposizione teorica, aspetti non direttamente riscontrabili»²⁸.

Platone coglie la tensione costitutiva della medicina tra teoria e pratica, e le criticità derivanti dall'eccessivo peso dato a uno dei lati di questa polarità. Coglie la crisi della medicina che nella necessaria costruzione di un linguaggio specialistico cade vittima dell'eccesso di specializzazione; oppure stigmatizza la mancata unità del sapere, la divisione interna, le correnti²⁹. Comprende che la mancata teorizzazione dei problemi epistemologici e metodologici rendeva – e aggiungerei rende anche oggi – più debole l'impianto generale della τέχνη ἱατρική³⁰, esponendola alle incertezze della ἐμπειρία, all'alea di rischio e casualità irriducibile, che incombe sempre sull'operato del medico.

È lo sguardo filosofico di Platone che coglie nella crisi della *polis* democratica la causa della decadenza del prestigio professionale del medico ormai ridotto a mero esecutore di un sapere specialistico di tipo tecnico e per questo epistemologicamente inferiore.

Platone, dunque, mi sembra mostri in maniera esemplare come solo attraverso il recupero del confronto con la filosofia – nelle due componenti metodologica e deontologica – la medicina possa rifondare se stessa, l'autorevolezza e il prestigio che le competono.

4. *La malattia*

Tra le pubblicazioni a carattere più divulgativo e didattico, che nella selezione dei testi antichi vogliono restituire alcune coordinate essenziali del sapere medico nel mondo classico, troviamo senz'altro il volume di Damiano Fermi, *I Greci, i Romani e... la medicina*³¹.

Il saggio è articolato in dieci capitoli dedicati ad altrettanti aspetti dell'*ars medica*: da *La malattia: perché?* al *Raccontare il male*, dalla figura

²⁸ Ivi, p. 18.

²⁹ Nella *Repubblica* Platone coglie la crisi dell'ippocratismo determinato dalle nuove tendenze che ne esaltavano la componente empirica a scapito dell'impianto metodico e logico; cfr. ad esempio Platone, *Repubblica* III 405c-d per la critica alla nuova medicina dietetica di Erodico di Selimbria.

³⁰ Cfr. M. Vegetti, *La medicina in Platone*, cit., pp. 145-146.

³¹ D. Fermi, *I Greci, i Romani e... la medicina*, cit.

de *Il medico* ai *Cattivi dottori*, dai *'Pharmaka'* per curare alle *Altre forme della cura*, da *Il malato*, ai *Luoghi*, *persone ed oggetti* alle *Questioni di vita e di morte*. L'autore si propone di offrire uno sguardo privilegiato, anche se non sistematico, «su idee, schemi concettuali e modelli di rappresentazione persistenti nelle fonti antiche che parlano di medicina»; di inquadrare «nella giusta luce [...] dispositivi ideologici potenti, metafore culturali pervasive, credenze bizzarre e curiose agli occhi del lettore moderno» collegate a «l'esperienza dello stare bene e dello stare male»³².

Ogni capitolo si apre con una breve presentazione di inquadramento generale che guida la lettura dei testi antichi, molti dei quali di carattere letterario, opportunamente scelti, che rintracciano «i fili rossi che percorrono l'immaginario della salute e della malattia in Grecia e a Roma»³³, e che in molti casi arrivano fino a noi: basti pensare alla descrizione di alcuni caratteri personali – passionale, collerico, calmo e triste, denominati rispettivamente sanguigno, bilioso, flemmatico e melanconico – derivanti proprio dalla teoria umorale ippocratica.

La malattia entra nella vita dell'uomo come evento improvviso, che rompe la condizione di equilibrio, di salute, che “naturalmente” caratterizza ogni individuo che deve nascere necessariamente sano per vivere e riprodurre se stesso. Se la salute – secondo la celebre formula creata da Alcmeone di Crotone alla fine del VI secolo a.C. – è una *ισονομία* tra le forze, *δυνάμεις*, che formano il corpo (umido, secco, caldo, freddo, dolce, amaro, ecc.) e la malattia è la rottura di questo equilibrio, allora la cura dovrà passare necessariamente per la comprensione della causa che ha prodotto la rottura e la guarigione consisterà nel ripristino dell'equilibrio iniziale.

L'irrompere della malattia è qualcosa di inspiegabile, e per questo, in età arcaica, ha una origine divina. Divine sono le frecce di Apollo che diffondono la malattia nel campo acheo a Troia³⁴. Divina è la pestilenza che punisce Tebe per misfatti (un parricidio e un incesto) perpetrati all'interno della città inconsapevole³⁵.

Se la malattia ha un'origine divina, altrettanto divina è l'origine del suo rimedio. Divino è Asclepio, figlio della mortale Coronide e del terribile Apollo – il dio che manda le più grandi sciagure ma che

³² Ivi, p. 16.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Omero, *Iliade* I 43-53.

³⁵ Sofocle, *Edipo Re* 22-30.

sa anche offrire i rimedi –, il primo eroe che dimostra di possedere capacità guaritrici eccezionali, a cui saranno dedicati numerosissimi templi nell'area grecizzata del Mediterraneo, oggetto di pellegrinaggi da parte di malati che sperano di essere guariti.

È l'innesto con la filosofia della natura e la ricerca delle cause a modificare le pratiche di cura, a inserirle all'interno di un sapere organizzato e razionale, in grado di individuare i principi e gli elementi materiali, interni ed esterni che provocano le malattie, svincolandole dall'intervento divino. Ma proprio nel momento in cui la medicina riceve dalla filosofia la sua dimensione teorica, sente la necessità di prenderne le distanze sul piano metodologico. La filosofia, infatti, secondo l'autore di *Antica medicina* è eccessivamente riduzionista, e si basa su una o due ipotesi, su principi esplicativi insufficienti, come il caldo e il freddo, l'umido e il secco, su cui fondare l'eziologia e la terapia delle malattie; la medicina al contrario afferma subito la necessità di assumere una prospettiva articolata fondata sulla complessità multifattoriale delle malattie³⁶.

Non ci sono solamente le cause interne, ovvero la scorretta mescolanza dei quattro umori corporei, sangue, flegma, bile gialla e nera³⁷, ci sono anche molte cause esterne, generali, come le stagioni, i venti, le acque, i costumi, collettivi e individuali, come le abitudini e il modo di vita³⁸. Il medico deve prendere in considerazione tutti questi fattori, e deve trarre indicazioni diagnostiche anche «dall'età di ognuno; dai discorsi; dai modi; dal silenzio; dai pensieri; dal sonno e dalla mancanza di sonno; dai sogni, quali e quando; dall'atto di strappare; di grattarsi; dalle lacrime; dai parossismi; dalle feci; dalle urine; dagli sputi, dai vomiti»³⁹; inoltre deve considerare «il sudore; i brividi; il freddo; la tosse; gli starnuti; il singhiozzo; il respiro; i rutti; le flatulenze, silenziose o rumorose; le emorragie, le emorroidi. A partire da tutto ciò e da quanto ne consegue bisogna effettuare l'osservazione»⁴⁰.

Quali considerazioni in chiave contemporanea trarre da queste poche righe? In primo luogo, se è vero che la medicina da sempre deve tenere conto di una molteplicità di fattori per la diagnosi e la

³⁶ Ippocrate, *Antica medicina* I.

³⁷ Ippocrate, *Natura dell'uomo* 4.

³⁸ Ippocrate, *Arie, acque e luoghi* 1-2.

³⁹ Ippocrate, *Epidemie* I 23 (in D. Fermi, *I Greci, i Romani e... la medicina*, cit., pp. 63-64).

⁴⁰ *Ibidem*.

prognosi delle malattie, il progresso scientifico e lo sviluppo tecnologico rendono difficile mantenere una visione unitaria e globale della malattia e della sua cura, tanto che la stessa professionalità del medico ne è stata profondamente stravolta, così come la gestione dei processi assistenziali.

Secondariamente la medicina oggi non si pone più solamente come comprensione dei sintomi e definizione di malattie, ma si è spostata soprattutto sul versante della prevenzione, dell'anticipazione del sintomo fino alla chirurgia preventiva giustificata dalla probabilità genetica di sviluppare una determinata malattia oncologica.

Di fronte a questa mutazione dell'ontologia medica una riflessione filosofica appare quanto mai urgente.

5. *Il malato*

Il secondo momento della τέχνη ἱατρική è rappresentato dal malato, il quale pur subendo la malattia è parte attiva del processo diagnostico e di quello di guarigione. Come si è già detto sopra, Platone distingue nettamente il medico che cura gli schiavi (a sua volta uno schiavo) e quello che cura i cittadini liberi, a cui non può imporre in maniera tirannica alcuna cura (questo può avvenire solamente con gli schiavi). Egli rende partecipe «il malato medesimo e i suoi cari, impara qualcosa anche lui dai pazienti e nel contempo insegna all'infermo stesso, per quanto gli è possibile, senza dare prescrizioni prima di averlo persuaso; solo allora, rendendo docile il malato tramite la persuasione e preparandolo assiduamente, cerca di completare l'opera restituendolo alla salute»⁴¹.

Nel *Corpus Hippocraticum* si fa riferimento spesso al ruolo del malato nel processo diagnostico e di cura⁴², ma la centralità del ruolo di quest'ultimo viene messa a tema per la prima volta nel breve scritto della fine del I sec. d.C. che Rufo di Efeso dedica alle *Domande per il malato* (ιατρικὰ ἐρωτήματα), ora riproposto da ETS in una nuova traduzione curata da Carlo Delle Donne⁴³.

⁴¹ Platone, *Leggi* IV 720 e (in D. Fermi, *I Greci, i Romani e... la medicina*, cit., p. 84).

⁴² Fermi riporta opportunamente il passo del *Prognostico* II 3-4 nel quale le domande al malato sono essenziali per interpretare meglio la sintomatologia di per sé non dirimente.

⁴³ C. Delle Donne (ed.), *Rufo di Efeso: Domande per il malato*, ETS, Pisa 2024.

Il testo è di fatto un opuscolo, «qualcosa di simile a un breviario, contenente tutto ciò che un medico non può non sapere in fatto di domande per il malato»⁴⁴ ed è anche un documento importante per ricostruire la ricezione e gli sviluppi dell'ippocratismo. Rufo, infatti, nel presentare i capisaldi della propria dottrina intesse con Ippocrate «una dialettica tesa tra ripresa e superamento»⁴⁵ e assegna al malato e alle informazioni che può fornire una centralità che nel maestro di Cos non aveva. Diversa è invece la relazione con Callimaco di Bitinia, unico medico presente nel testo *nominatim*, con cui il confronto è polemico e critico, perché egli al contrario riteneva che al malato non bisognasse chiedere nulla, e che bastavano «i sintomi presenti in ogni caso per congetturare il male e la sua causa, elementi in virtù dei quali si poteva sia fare ogni prognosi, sia offrire una migliore terapia»⁴⁶.

Rufo è consapevole dell'ambiguità dei segni clinici, che non sono sintomi univoci delle malattie, e nell'accettare che il medico "esperto" ponga le domande al malato "inesperto" è consapevole dei rischi a cui il medico è esposto, ma è disposto a «sacrificare l'impressione immediata di competenza e professionalità»⁴⁷ pur di evitare l'insuccesso professionale e la svalutazione del sapere medico.

Il testo di Rufo ha veramente un valore esemplificativo dei fondamenti filosofici della medicina, che da sempre comprendono la tensione della relazione medico-paziente, che oscilla tra il modello più incentrato sul medico e che ritiene il malato inadeguato e incapace di fornire elementi corretti per la comprensione della sofferenza che prova, e il modello che invece trova nel malato un elemento attivo «visto che solo lui sa cosa patisce il suo corpo»⁴⁸.

Le *Domande per il malato* rappresentano dunque una preziosa occasione per ripensare la relazione medico-paziente soprattutto nella fase attuale in cui quest'ultimo riveste un ruolo sempre più centrale all'interno dei processi di cura, tale da andare anche a ridefi-

⁴⁴ Ivi, pp. 20-21.

⁴⁵ Ivi, p. 19. Delle Donne mette opportunamente in evidenza le linee di continuità tra Rufo e l'ippocratismo, e correttamente prende le distanze da quegli studi che cercano di esaltarne la presunta «modernità» per farne il precursore di una medicina «umanistica» (ivi, p. 14). Le motivazioni che infatti spingono Rufo a porre le domande al malato sono tutte di carattere professionale, volte a scongiurare il più possibile l'errore diagnostico sempre in agguato.

⁴⁶ Cfr. ivi, p. 67.

⁴⁷ Ivi, p. 24.

⁴⁸ *Ibidem*.

nire completamente quello del medico (se non addirittura svilirne la professionalità come lo stesso Rufo aveva colto).

Vale la pena ricordare qui come il nuovo ruolo sempre più attivo del malato sia l'esito ultimo di un lungo processo promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità⁴⁹ che in Europa ha portato all'emanazione della *Carta europea dei diritti del malato*, pubblicata per la prima volta nel 2002 dall'Active Citizenship Network, e approvata dal Parlamento europeo nel 2006 come documento a supporto dell'articolo 35 della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*⁵⁰. Una centralità che ha portato alla conquista di diritti fondamentali per il malato, ma che dovrà necessariamente procedere verso una chiara formulazione di altrettanti doveri verso il medico e verso le strutture assistenziali.

6. Il medico

Che cosa significava per gli antichi Greci e Romani essere un buon medico? Cosa significa oggi? Con l'affermarsi dell'ippocratismo essere un buon medico significava in primo luogo «padroneggiare un

⁴⁹ L'Organizzazione Mondiale della Sanità aveva iniziato a promuovere azioni a sostegno del diritto alla salute in Europa fin dagli anni '90 del secolo scorso con la *Dichiarazione sulla promozione dei diritti dei pazienti in Europa*, approvata ad Amsterdam nel 1994; la *Carta di Lubiana* sulla riforma dell'assistenza sanitaria, approvata nel 1996; la *Dichiarazione di Jakarta* sulla promozione della salute nel XXI secolo, approvata nel 1997.

⁵⁰ La *Carta europea dei diritti del malato* sancisce in maniera irreversibile la centralità del malato riconoscendogli 14 diritti fondamentali: il diritto di avere servizi appropriati a prevenire le malattie e ad accedere ai servizi sanitari che il suo stato di salute richiede; il diritto ad accedere a tutti i tipi di informazioni che riguardano il suo stato di salute, i servizi sanitari, la ricerca scientifica e l'innovazione tecnologica; il diritto ad accedere a tutte le informazioni che lo possono mettere in grado di partecipare attivamente alle decisioni che riguardano la sua salute; il diritto a scegliere liberamente tra differenti procedure ed erogatori di trattamenti sanitari; il diritto alla riservatezza e confidenzialità delle informazioni che riguardano il suo stato di salute, le procedure diagnostiche e terapeutiche; il diritto a ricevere le cure in periodo di tempo veloce e predeterminato; ad accedere a servizi sanitari di alta qualità e a quelli che garantiscono elevati standard di sicurezza; il diritto all'accesso a procedure innovative e ad evitare quanta più sofferenza possibile; il diritto ad avere programmi diagnostici e terapeutici quanto più possibile personalizzati; il diritto a reclamare ogni volta abbia subito un danno e a ricevere un equo risarcimento. Cfr. https://www.polodibiodiritto.it/imgpag/files/UE_DirittiMalato.pdf [06.06.2025].

metodo rigoroso e complesso per contrastare la malattia»⁵¹, che consisteva nel saldo controllo del passato per ricostruire gli antecedenti della malattia (anamnesi), del presente nel quale si manifestano i sintomi (diagnosi) e del futuro nel quale prevedere il decorso della malattia (prognosi)⁵². Il metodo doveva essere supportato dai sensi – per osservare, palpare, ascoltare, odorare e assaggiare – e dall'intelletto – per ragionare sui sintomi, metterli in relazione tra loro, con il contesto ambientale e con le abitudini di vita personali del malato⁵³.

Oggi, benché il metodo sia di fondo lo stesso, e l'osservazione e il ragionamento inferenziale siano sempre il cuore della professione medica, nella pratica la situazione è profondamente cambiata: il medico non è più solo, insieme al malato, nella lotta alla malattia, ma lo sviluppo tecnologico, la specializzazione avanzata, la frammentazione delle aree mediche negli ambiti clinico, chirurgico e dei servizi, la settorializzazione delle competenze a livello di distretti corporei o degli apparati fino ad arrivare al singolo organo, lo hanno obbligato a ricalibrare la propria professionalità in considerazione della collaborazione e coordinamento continuo con i colleghi specialisti e con le strutture assistenziali, così da essere costretto a ridefinire la sua relazione non più esclusiva con il malato.

Ma il vero testo fondatore di tutta la deontologia medica occidentale e punto di riferimento del buon medico è il *Giuramento*, che trova oggi la sua versione aggiornata nella *Declaration of Geneva*⁵⁴, utilmente proposta insieme al testo greco e alla traduzione di Vegetti nel recente volume curato da Damiani⁵⁵.

Il *Giuramento* testimonia soprattutto l'esigenza, presente anche in altri testi ippocratici e galenici, di autoregolamentazione della professione medica e della sua difesa attraverso l'individuazione di un alto profilo scientifico e morale. Poiché nell'antichità la professione medica non aveva una sua codificazione giuridica che ne stabilisse

⁵¹ D. Fermi, *I Greci, i Romani e... la medicina*, cit., p. 54.

⁵² Ippocrate, *Epidemie* I II: λέγειν τὰ προγενόμενα, γινώσκειν τὰ παρεόντα, προλέγειν τὰ ἐσόμενα· μελετᾶν τὰυτα.

⁵³ Cfr. *supra*, n. 26.

⁵⁴ Cfr. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-geneva/> [06.06.2025].

⁵⁵ M. Vegetti (ed.), *Giuramento ippocratico*, cit. Il volume riporta il testo greco nelle due edizioni curate da Johan Ludvig Heiberg e Jacques Jouanna, la traduzione e la nota al testo di M. Vegetti, e raccoglie una antologia di suoi scritti sul *Giuramento*. Viene inoltre accluso il testo inglese e la traduzione italiana della *Declaration of Geneva* nella sua versione recente aggiornata nel 2017 dalla *World Medical Association*.

l'accesso, la minaccia di impostori e ciarlatani, praticanti senza scrupoli che operavano con superficialità o per interesse personale, era all'ordine del giorno. Secondo Galeno «il vero medico si rivela essere amico della temperanza come pure della verità», deve essere esercitato nella teoria logica, avere buona disposizione alla fatica e disdegnare le ricchezze⁵⁶. Il bravo medico deve operare nell'esclusivo interesse del malato, per cercare di guarirlo o almeno di non recargli danno⁵⁷.

La dimensione morale era, ed è ancora, la cifra della professione medica, che purtroppo forse ha conosciuto la sua fase più buia durante il secondo conflitto mondiale, e che nel 1948, proprio all'indomani della fine della guerra, trova nella *Declaration* di Ginevra adottata dalla *World Medical Association* la sua nuova e moderna codificazione etica.

Rispetto alla prima versione, la dichiarazione è stata più volte emendata per aggiornarla alle diverse sensibilità che si sono sviluppate nel corso degli anni, fino all'ultima del 2017 con la quale il medico è più puntualmente richiamato ai suoi doveri non solo verso i propri maestri ma anche verso i propri allievi a cui deve rispetto e gratitudine, verso i propri pazienti, di cui deve rispettare l'autonomia e la dignità, verso se stesso, per mantenersi in uno stato di salute e benessere per garantire standard professionali elevati.

7. Conclusioni

A chi e a che cosa servono, dunque, oggi gli studi di medicina antica? Servono a tutti, al pubblico generale e al medico, per comprendere meglio, attraverso la profondità dello sguardo storico, le trasformazioni – epistemologiche, assistenziali, culturali – in atto nella medicina⁵⁸.

⁵⁶ Galeno, *L'ottimo medico* 3, 4-8 (trad. it. di D. Fermi, *I Greci, i Romani e... la medicina*, cit., pp. 69-70).

⁵⁷ Ippocrate, *Epidemie* I II.

⁵⁸ Il sapere medico si presenta oggi più che mai polimorfo, con stili di pensiero, profili di metodo e atteggiamenti ben differenziati, basti guardare al dibattito sulla *Evidence Based Medicine*, la medicina personalizzata, l'umanesimo medico, la medicina di genere, solo per citare pochi aspetti. Per un quadro d'insieme sui problemi della filosofia della medicina si vedano J. A. Marcum (ed.), *The Bloomsbury Companion to Contemporary Philosophy of Medicine*, Dublin, Bloomsbury 2016; M. Solomon-J.R. Simon-H. Kincaid (eds.), *The Routledge Companion to Philosophy of Medicine*, London, Routledge 2016; G. Federspil-P. Giaretta-S. Moriggi (eds.), *Filosofia della medicina*, Raffaello Cortina, Milano 2008; F. E. Perozziello, *Storia e filosofia della medicina*, Mimesis, Milano-Udine 2022.

Servono per ricordare la complessità di un sapere che per quanto scientifico non è un sapere esatto sul modello della matematica o della fisica, ma è sempre *in fieri*, perché ha a che fare con il dato empirico e con la pratica. Per queste ragioni la medicina non è una scienza, ma è eminentemente un'arte.

Servono a ribadire che nonostante il progresso scientifico e tecnologico alla base della pratica medica c'è prima di tutto in maniera imprescindibile la relazione umana tra medico e paziente, una relazione fondata sul riconoscimento reciproco, sulla fiducia, sul rispetto e sulla collaborazione.

Servono a mostrare che se ai diritti del malato corrispondono i doveri del medico, c'è anche un dovere del malato nel riconoscere l'atto medico come momento finale di una scelta ponderata, fondata su conoscenza, ragionamento ed esperienza; scelta che non è mai solo l'esecuzione fredda di un calcolo statistico o di un atto tecnico, ma è comprensione di ragioni, di possibilità e opportunità.

La medicina greca antica, infine, ci fa riscoprire la dimensione etica profonda della professionalità di chi opera in ambito sanitario, senza la quale – ce lo ha mostrato Platone – la medicina e il medico perdono inevitabilmente il loro valore⁵⁹.

Sapienza Università di Roma
francesca.gambetti@uniroma1.it

⁵⁹ Cfr. V. Gazzaniga, *La medicina antica*, Carocci, Roma 2014, p. 13.

Ontologia ed estetica della relazione^{*}

di

ALESSANDRO NANNINI

La *Metafisica* di Baumgarten, il corifeo dei metafisici come lo ha definito una volta Kant, vale forse come l'opera filosofica più importante scritta in lingua latina nel corso del diciottesimo secolo. Al di là dell'influenza esercitata in modo pervasivo e continuativo sul pensiero di Kant, il capolavoro di Baumgarten rappresenta un momento fondamentale nella evoluzione della filosofia tedesca, unendo in un quadro originale elementi provenienti da fonti diverse, Leibniz e Wolff in primo luogo, ma anche il Pietismo e la seconda scolastica protestante. Confrontarsi con questo testo pone dunque problemi di filologia filosofica non indifferenti, dati dalla varietà dei riferimenti che Baumgarten compulsa e dalla proverbiale laconicità del suo stile, dovuta non da ultimo al fatto che l'opera era pensata come manuale universitario da illustrare con esempi e spiegazioni orali. A ciò si aggiungono i problemi di resa linguistica, acuita notevolmente proprio dalla tendenza di Baumgarten a privilegiare una disadorna concisione spinta fino al parossismo dell'ellissi. Nell'ampio saggio introduttivo, il curatore Gualtiero Lorini affronta analiticamente tali criticità, offrendo una dettagliata presentazione di alcuni dei temi portanti della *Metafisica* così come un puntuale approfondimento linguistico sul neolatino di Baumgarten. Su quest'ultimo piano è molto apprezzabile, oltre alla presenza del testo originale a fronte, la problematizzazione che Lorini fa di certi elementi sintattici caratterizzanti il *ductus* di Baumgarten, come l'uso dei gerundivi e delle costruzioni participiali, che costringono il traduttore al non facile onere dell'esplicitazione¹.

^{*} A partire dall'edizione italiana: G. Lorini (ed.), *A. G. Baumgarten: Metafisica*, Bompiani, Milano 2024.

¹ Oltre che in italiano, negli ultimi anni la *Metafisica* di Baumgarten è stata tradotta anche in tedesco, inglese e francese: G. Gawlick-L. Kreimendahl (eds.), *A. G. Baumgarten: Metaphysica/Metaphysik*, Historisch-kritische Ausgabe, frommann-holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 2011; C. D. Fugate-J. Hymers (eds.), *A. Baumgarten:*

Dal punto di vista tematico, Lorini privilegia nel suo commento i fondamenti ontologici, e dunque la radice stessa della *Metafisica*, che come noto, si divide in quattro parti, tradizionali in ambito wolffiano: ontologia, cosmologia, psicologia e teologia naturale². In questo contesto, Lorini individua due direttrici attorno a cui ruotano le tesi più originali di Baumgarten: in primo luogo, le dottrine metafisiche, dalla monadologia all'armonia prestabilita, che innovano il dettato wolffiano, senza configurarsi come un mero ritorno a Leibniz; in secondo luogo, i «principi metafisico-gnoseologici sottesi a queste dottrine» (p. XX), come il principio di non contraddizione e di ragion sufficiente, anche in questo caso indebitati con il contesto leibniziano e wolffiano, ma mai piegati supinamente a esso, come dimostra l'originale introduzione da parte di Baumgarten del principio del raziionato.

Sulla base di tale duplice asse, Lorini richiama l'attenzione su uno dei punti più interessanti dell'ontologia di Baumgarten, su cui vale la pena soffermarsi brevemente nel prosieguito. In effetti, la dottrina dell'ente di Baumgarten sembra avere due anime. Da un lato, essa si sviluppa in base a categorie scolastiche tradizionali, come essenza, attributi, modi, relazioni, ecc.; dall'altro, Baumgarten inserisce su questo fondamento la propria versione della dottrina monadologica. Prima di vedere più da vicino l'esito di questa convergenza e il modo in cui Baumgarten risolve i possibili attriti, occorre mostrare perché i principi dell'ente, come giustamente afferma Lorini, valgono per Baumgarten anche come principi di conoscenza. In effetti, Baumgarten definisce la metafisica come «la scienza dei principi primi della nostra conoscenza» (*Metafisica* § 1; d'ora in poi *M*), una definizione che potrebbe lasciare a tutta prima perplessi. Non dovrebbe forse la metafisica occuparsi dell'ente in quanto ente? In che senso essa è invece una scienza che ha a che fare con la nostra conoscenza? Se ci volgiamo ai prolegomeni dell'ontologia, la questione si ripete: l'ontologia è bensì definita come scienza dei predicati più generali dell'ente (*M* § 4), ma questi altro non sono che «i principi primi della

Metaphysics, A Critical Translation with Kant's *Elucidations*, Selected Notes, and Related Materials, Bloomsbury, London 2013; L. Langlois (ed.), A. G. Baumgarten: *Métaphysique*, Vrin, Paris 2019.

² In Italia, la *Metafisica* di Baumgarten ha goduto di ottimi commenti anche in passato, cfr. in particolare M. Casula, *La Metafisica di A. G. Baumgarten*, Mursia, Milano 1973; F. Piselli, *Alle origini dell'estetica moderna. Il pensiero di Baumgarten*, Vita e Pensiero, Milano 1991.

conoscenza umana», onde per cui l'ontologia può essere ricondotta alla metafisica (*M* § 5).

Come evidente, Baumgarten è qui sensibile alla svolta cognitiva della metafisica che era avvenuta all'inizio del Seicento nella seconda scolastica protestante. Secondo uno dei padri dell'ontologia moderna, il calvinista Clemens Timpler (1563-1624), autore di un *Metaphysicae systema methodicum* (1606), la nozione fondamentale della metafisica non è l'ente in quanto ente, ma l'*intelligibile quatenus intelligibile* o meglio il $\pi\acute{\alpha}\nu\ \nu\omicron\eta\tau\acute{o}\nu$, dunque tutto ciò che può essere oggettivato dall'intelletto («*Proinde nos latius extendimus rem in Metaphysica consideratam, ut sub ea $\pi\acute{\alpha}\nu\ \nu\omicron\eta\tau\acute{o}\nu$, hoc est Omne intelligibile comprehendatur*»)³. In tal senso, Timpler pone al cuore della metafisica la necessità di chiarire le condizioni di possibilità della conoscenza – un tema che giungerà, come noto, fino alla filosofia critica di Kant. In effetti, se un ente è tale solo in quanto accessibile alla conoscenza, è necessario analizzare in primo luogo il conoscibile *quatalis*, a prescindere dall'oggetto conosciuto: occorre, insomma, penetrare la struttura dell'oggetto nella sua costitutiva apertura all'intelletto. Una tale esplorazione non era inizialmente di pertinenza della metafisica, ma di una disciplina propedeutica a essa, la "gnostologia". La gnostologia intende studiare precisamente il "cognoscibile" in quanto tale, e dunque il modo in cui noi conosciamo ogni possibile oggetto. È proprio la sottomissione dell'ente nel suo insieme alla signoria dell'intelletto che porta a valorizzare quella dimensione totalizzante della conoscenza propria dell'enciclopedismo di autori vicini a Timpler come Keckermann e Alsted.

Baumgarten, che sarà tra i promotori dell'enciclopedismo filosofico nel Settecento tedesco, ricomprende questa dottrina propedeutica all'interno della metafisica stessa: se l'ente non si dà al di fuori della possibilità della sua conoscenza, allora la metafisica non può che occuparsi dei principi primi della conoscenza umana. Ma cosa significa che l'ente non si dà al di fuori della possibilità della sua conoscenza? Per Baumgarten significa che ciò che non è nulla, il *nonnihil* che sorge sullo sfondo del nulla negativo, è rappresentabile (*M* § 8). Timpler, come ricordato, aveva parlato di $\nu\omicron\eta\tau\acute{o}\nu$; Baumgarten utilizza il latino *repraesentabile*. Ciò che potrebbe sembrare solo un minimo

³ C. Timpler, *Metaphysicae systema methodicum*, Antonium, Hanoviae 1606, p. 7. Per una più ampia contestualizzazione, cfr. J.-F. Courtine, *Suárez et le système de la métaphysique*, Puf, Paris 1990.

mutamento terminologico consente in realtà a Baumgarten di fare tralucere già su questo piano ontologico la centralità che la conoscenza sensibile gioca nella sua filosofia. Il rappresentabile, infatti, può essere rappresentato dall'intelletto in senso stretto, e allora è intelligibile, νοητόν, rappresentazione distinta, oppure dalle facoltà inferiori dell'anima, e allora è αἰσθητόν, rappresentazione indistinta, e dunque sensibile. Νοητόν e αἰσθητόν sono i modi in cui l'ente si presenta alla facoltà conoscitiva umana nel suo insieme. Se dunque l'ente è ente nella misura in cui è rappresentabile, il *repraesentabile*, nella sua neutralità, permette di declinare la conoscenza che ne deriva tanto nel senso del νοητόν quanto nel senso dell'αἰσθητόν. È su questa base "gnostologica" che estetica e logica potranno poi intraprendere il loro compito "gnoseologico" di perfezionare la conoscenza, rispettivamente sensibile e intellettuale, e dunque migliorare l'accesso all'ente. Ci ritorneremo brevemente nella conclusione. Qui basti notare che in senso stretto i principi primi richiamati nella definizione della metafisica pertengono, quanto meno dal punto di vista storico, all'ambito della gnostologia più che a quello della gnoseologia – un termine, quest'ultimo, che, proprio come "estetica", è stato Baumgarten a introdurre nel lessico filosofico.

In virtù di tale presupposto, Baumgarten definisce dunque l'ente in opposizione al nulla come ciò che è rappresentabile. Ciò che è rappresentabile non è ancora ciò che è in atto, ma ciò che può essere, dunque l'*ens realis*, l'ente in quanto possibile (*M* § 8). Il possibile è tale nella sua costitutiva apertura all'intelletto in senso lato, che ascrive all'ente delle determinazioni (note o predicati) (*M* § 36). Le determinazioni del possibile possono essere rappresentate nell'ente preso in sé stesso (καθ' αὐτό) o nell'ente in rapporto con altri enti (τὰ πρὸς τι): nel primo caso, si tratta di determinazioni assolute, nel secondo caso si tratta di riferimenti, dunque relazioni tanto con l'esterno quanto con l'interno. Le determinazioni assolute sono gli essenziali, le ragioni delle rimanenti determinazioni interne di un ente (*M* § 39), il cui complesso è l'essenza o la possibilità interna di quell'ente; le determinazioni relazionali includono innanzitutto le affezioni, «determinazioni interne di un possibile, che sono razionati dell'essenza» (*M* § 41), dunque sia gli attributi, che hanno la loro ragion sufficiente nell'essenza, sia i modi, qualità contingenti che sono in parte fondate nell'essenza dell'ente e in parte in un altro possibile. Data l'essenza di un possibile, questa determina dunque gli attributi, ma non i modi, che possono essere assenti o presenti senza che l'essenza venga in

qualche modo danneggiata. Le determinazioni relazionali includono inoltre le relazioni esterne, che sono rappresentabili solo in quanto l'ente è considerato in rapporto con altri enti.

Come evidente, ciascuna determinazione sta in relazione con l'essenza o direttamente, come gli essenziali, o indirettamente, come le affezioni: le determinazioni sono dunque sempre all'interno di un nesso (*nexus*) di ragione e raziionato, fondamento e conseguenza (*M* § 14), dal momento che l'esser-posto di una determinazione presuppone la *ratio* (*Grund*) che la pone e che rende intelligibile il possibile. Se nella sezione sull'*ens* il nesso è discusso in rapporto alle determinazioni interne all'ente (*M* § 48), esso, nella sua universalità, vale per ogni possibile, dunque anche per gli enti che sono posti uno fuori dall'altro (*M* § 279). Nel mondo, dove una serie di enti attuali e finiti sono posti uno fuori dall'altro, ogni ente è quindi in nesso attuale con ciascun altro (*M* §§ 354-356). L'esito di questa concezione è un'ontologia relazionale, dove tanto gli enti esterni l'uno all'altro quanto le determinazioni interne a ogni ente non sono episodi slegati di un dramma mal concepito (*Metaph.* N 3, 1090b 19-20), ma si tengono tutti come in un esercito (*Metaph.* Λ 10, 1075a 11-13), secondo le immagini che Baumgarten mutua (*M* § 357) da due passaggi della *Metafisica* di Aristotele. Baumgarten può così concludere in tono leibniziano che «nel mondo non si dà alcuna isola» (*M* § 357).

Se questi aspetti riguardano la tessitura del mondo, è necessario ora volgerci brevemente ai nodi di tale tessitura, gli enti semplici che costituiscono gli elementi ultimi della realtà. Nel dibattito metafisico post-leibniziano, che Lorini ben ricostruisce, Baumgarten fa il suo ingresso con un ritorno critico a Leibniz e all'idea delle monadi, su cui Wolff aveva manifestato "agnosticismo" (Watkins)⁴. In che modo Baumgarten riesce a innestare la sua ontologia relazionale su una concezione dove l'ente sostanziale viene riconosciuto come monade? Baumgarten non discute il problema della monade all'inizio della sua ontologia. Come da tradizione scolastica, Baumgarten, dopo i prolegomeni, affronta i predicati interni universali dell'ente, e tra questi Baumgarten inserisce ad esempio il possibile, il connesso, il vero; la monade trova una prima trattazione solo nella sezione successiva, dedicata ai predicati interni disgiuntivi (necessario e contin-

⁴ E. Watkins, *On the Necessity and Nature of the Simples: Leibniz, Wolff, Baumgarten, and the Pre-Critical Kant*, in D. Garber-S. Nadler (eds.), *Oxford Studies in Early Modern Philosophy*, vol. 3, Clarendon Press, Oxford 2006, pp. 261-314, p. 288.

gente; mutabile e immutabile; ecc.), più in particolare nella sezione sul semplice e il composto (*M* §§ 230-245, paragrafi, questi, che dalla terza edizione della *Metafisica* vanno sotto il titolo di “Monas”). Oltre alla semplicità (*M* § 230) e alla sostanzialità (*M* § 234), Baumgarten qui attribuisce alla monade una serie di altri caratteri derivati dalla *Monadologia* leibniziana, come l’inestensione (*M* § 242) e l’indivisibilità (*M* § 244).

Se l’ente sostanziale è la monade, come interagiscono le monadi tra loro? Nell’epoca di Baumgarten, i sistemi principali per spiegare le interazioni tra le sostanze mondane erano notoriamente tre: l’armonicismo, l’influssionismo e l’occasionalismo⁵. L’armonicismo, reso famoso da Leibniz, sostiene che ogni sostanza influenza davvero solo sé stessa, anche se tutte le sostanze sembrano influenzarsi causalmente a vicenda per via dell’armonia con cui Dio ha programmato anticipatamente le loro leggi individuali; l’influssionismo, presente in generale nell’aristotelismo e in Descartes, sostiene un influsso causale reale tra le sostanze mondane; l’occasionalismo, infine, associato alla concezione di diversi cartesiani, in particolare a Malebranche, nega la causalità dei rapporti tra sostanze mondane, e ne riconduce l’origine direttamente a Dio, chiamato a intervenire continuamente nella creazione.

Baumgarten parte dal presupposto che in questo mondo si dà sia un influsso universale sia una armonia universale (*M* § 448). Influsso e armonia non sono qui i caratteri fondamentali di teorie cosmologiche in conflitto, ma l’*explanandum* che ciascuna ipotesi sull’interazione tra sostanze mondane deve essere in grado di spiegare⁶. Per giustificare la compresenza, apparentemente contraddittoria, di influsso e armonia nel mondo, Baumgarten adotta l’idea di un influsso ideale tra sostanze, che era stata difesa da Leibniz. Sulla base del nesso e dell’armonia universali in cui le monadi si trovano (*M* § 357), dunque, Baumgarten afferma che il patire di una monade è assieme espressione della sua propria forza: «Se il patire di una sostanza su cui un’altra influisce è insieme azione della stessa sostanza paziente,

⁵ Lorini fornisce una efficace introduzione a questo dibattito, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra armonicismo e influssionismo, a pp. XX-XXXVII, con relativa bibliografia. Segnalo qui solamente il comprensivo saggio E. Watkins, *From Pre-Established Harmony to Physical Influx: Leibniz’s Reception in Eighteenth Century Germany*, «Perspectives on Science» 6 (1998), pp. 136-203.

⁶ Cfr. E. Watkins, *Kant and the Metaphysics of Causality*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, p. 75.

il patire e l'influsso vengono detti ideali» (M § 212). Proprio il modo in cui Baumgarten argomenta questo aspetto, tuttavia, rivela l'originalità del suo approccio rispetto a quello del maestro. Per Leibniz, come noto, le monadi sono caratterizzate dall'assenza di finestre («Les Monades n'ont point de fenêtres, par lesquelles quelque chose y puisse entrer ou sortir», *Monadologia*, § 7), perché ogni stato della monade è espressione della sua propria forza e non dell'influsso di un'altra sostanza. Per questo, l'influsso ideale tra sostanze era spiegato nella *Monadologia* con riferimento immediato all'intervento di Dio nella coordinazione delle leggi di ciascuna sostanza («Mais dans les substances simples, ce n'est qu'une influence idéale d'une Monade sur l'autre, qui ne peut avoir son effet que par l'intervention de Dieu», *Monadologia*, § 51). Baumgarten, al contrario, parla di una reciprocità universale dell'influsso *tout court*, senza chiamare in causa direttamente la mediazione di Dio: «Il sistema dell'armonia prestabilita universale non esclude l'influsso reciproco tra le sostanze di questo mondo, ma la sostiene [...] [N]on solo non esclude che gli spiriti possano agire sui corpi e i corpi sugli spiriti, ma stabilisce anche che in questo mondo i corpi e gli spiriti si influenzano reciprocamente, e possono entrare reciprocamente in contatto» (M § 449).

Proprio in nome di questa universale interconnessione che era stata stabilita già sul piano dei principi cardine dell'ontologia, Baumgarten si sente legittimato a omettere tacitamente la tesi dell'assenza di finestre, che non trova alcun riscontro nella sua *Metafisica*. Per Baumgarten, infatti, le monadi non vanno intese come enti catafratti e chiusi in sé stessi, ma come poli di relazioni onnidirezionali alla base di «un influsso e un conflitto universali (una guerra di tutti contro tutti, una concordia discorde, una discordia concorde)» (M § 408). Il ricorso alla tesi dell'influsso ideale, dunque, non è usato qui per mettere in risalto l'introflessione di ciascuna monade, ma per mostrare la pervasività incoercibile delle sue relazioni.

Se la monade non ha un "fuori", quindi, non è perché nulla può uscire e nulla può entrare, ma perché le sue interazioni sono così serrate che diventa difficile stabilire una qualche barriera tra un dentro e un fuori, tra un agire e un patire. Da questo punto di vista, l'errore del sistema dell'influsso fisico universale non sta nel sostenere la genuinità dell'influsso tra sostanze, ma proprio nel non riuscire a spiegare adeguatamente la pervasività di quell'influsso. Affermare, come fa l'influssionista, che il patire di una sostanza da parte di un'altra sostanza non è al contempo un'azione della sostanza paziente,

significa che l'influsso va solo in una direzione, dalla sostanza agente alla sostanza paziente; al contrario, l'armonicista sostiene che ogni sostanza agente è insieme anche paziente e viceversa, portando in primo piano l'indissolubilità dell'intreccio tra azione e reazione (*M* § 459).

In virtù dell'influenza universale delle monadi, laddove ogni monade è o fondamento o conseguenza o entrambe di ogni altra, è possibile conoscere da ogni monade la serie di monadi con cui essa è in relazione, e dunque l'intero mondo a cui appartiene. In questo senso, la forza di una monade è determinata come forza rappresentativa del proprio mondo, mentre i suoi accidenti sono le rappresentazioni stesse (*M* § 400). Da qui ovviamente si apre la strada alla psicologia, su cui però non entriamo direttamente. In questa sede sia sufficiente insistere brevemente sul significato della dottrina dell'influsso ideale tra monadi sostenuta da Baumgarten.

Come accennato, parlare di influsso ideale per Baumgarten non significa affermare semplicemente che tutto accade "come se" le monadi si influenzassero vicendevolmente; significa piuttosto dire che le monadi si influenzano genuinamente a vicenda, ma si influenzano a un grado tale che è impossibile decidere dove finisce l'azione di una monade e inizia la reazione dell'altra; il che vuol dire, in termini metafisici, che la ragion sufficiente di ogni alterazione di una monade non è presente solo nella monade stessa, ma anche nella monade con cui questa è in rapporto (*M* § 459). La difesa baumgarteniana dell'influsso ideale tra sostanze non è dunque frutto di una semplice adesione a un modello preimpostato, ma il tentativo di restare fedele all'intuizione metafisica fondamentale circa la densità degli scambi tra tutti gli enti, a partire da quelli sensibili.

Oggi forse è possibile comprendere meglio tale intuizione in base a un paradigma ecologico, dove la processualità degli scambi a livello ambientale prevale sui prodotti⁷. Processualità significa cogliere lo

⁷ Si veda in questo senso la concezione dell'ambiente esposta da A. Berleant, *Phenomenological Aesthetics of Environment*, in D. Ihde-H. J. Silverman (eds.), *Descriptions*, SUNY Press, Albany (NY) 1985, pp. 112-128, p. 119: «[...] environment is understood as a field of forces continuous with the organism, a field in which there is a reciprocal action of organism on environment and environment on organism and in which there is not real demarcation between them». Come esempi di visione processuale e ecologica attuale, cfr. F. Capra-P. L. Luisi, *Vita e natura. Una visione sistemica*, Aboca edizioni, Roma 2014; T. Ingold, *The Life of Lines*, Routledge, London 2015; N. Perullo, *Estetica ecologica. Percepire saggio, vivere corrispondente*, Mimesis,

sviluppo delle cose nel loro farsi e disfarsi, nell'intrico di *actio* e *passio*, o, con termini deweyani, di *doing* e *undergoing*, senza poter indicare un orientamento vettoriale dello scambio, dal momento che gli scambi tra organismi e ambiente sono così fitti che la stessa idea di una linea di demarcazione tra un dentro e un fuori perde di significato. Nella sua *Metafisica* Baumgarten mostra una via in questo senso, certo debitrice del linguaggio e dei concetti del suo tempo, ma pionieristica nella sostanza.

Peraltro, la tesi che “nel mondo non si dà alcuna isola” presuppone anche che lo stesso soggetto inquirente non costituisca un punto archimedeo al di fuori del nesso di cose, ma sia sempre situato e determinato nella sua mondità per il tramite del suo corpo. Proprio l'assenza di una barriera invalicabile tra soggetto e mondo si riflette anche sul piano etico. Se tutto è in relazione con tutto, i nostri doveri verso gli altri non riguarderanno solo gli altri uomini, e tutt'al più gli angeli, ma anche, a differenza di un Wolff, gli animali e gli elementi della natura. In questo senso, Baumgarten conclude la parte generale della sua *Etica filosofica* (1740)⁸, pubblicata un anno dopo la *Metafisica*, con un appello a essere «spettatori dell'universo». Se un tale dovere è modellato sull'esercizio stoico di assumere il punto di vista del cosmo, in Baumgarten ciò implica innanzitutto l'obbligo di considerare il nesso di cose di cui siamo partecipi e agire di conseguenza. Il che significa che per Baumgarten ogni essere umano ha il dovere di evitare l'abuso dell'universo e delle sue parti, evitando il consumo o la distruzione di cose che non portino a una maggiore utilità globale rispetto alla loro conservazione (*Ethica philosophica*, § 398). In effetti, Baumgarten afferma, non si dovrebbe presupporre che l'umanità, «in virtù di uno smisurato solipsismo da parte della nostra specie, sia l'unico fine di tutte le altre creature» (*Ethica philosophica*, § 397). Come evidente, il nesso di cose che Baumgarten coglie nella sua *Metafisica* non si esaurisce in una descrizione statica dell'ente, ma costituisce anche un valore da difendere attivamente dal punto di vista etico.

Quale è il modo migliore per fare esperienza di tale dimensione relazionale che innerva la realtà secondo Baumgarten? Evidentemente, il groviglio di relazioni che pervadono ogni ente può essere

Milano 2019. Con particolare riferimento a Baumgarten, cfr. J. Wankhammer, *Creatures of Attention: Aesthetics and the Subject Before Kant*, Cornell University Press, New York 2024, pp. 205-206 e il mio articolo citato *infra* alla nota 10.

⁸ A. G. Baumgarten, *Ethica philosophica*, Halae Magdeburgicae, Hemmerde 1740.

considerato nella sua massima estensione quando l'ente è determinato nel più grande numero di relazioni, interne o esterne. Ora, l'ente come possibile, l'ente reale, è determinato solo nella sua essenza, ma non nei suoi modi, dunque è determinato solo per alcune sue determinazioni interne. Il passaggio dall'essenza all'esistenza è marcato dall'acquisizione di un maggior numero di determinazioni, dal momento che l'esistenza è «il complesso delle affezioni compostibili in qualcosa» (*M* § 55). Il complesso delle affezioni, tuttavia, si riferisce solo alle relazioni interne all'ente; l'ente che è completamente determinato in tutte le sue determinazioni compostibili, dunque anche nelle sue relazioni con ogni altro ente nell'universo, non è semplicemente l'esistente, ma l'individuo, l'ente singolare (*M* § 148).

Dio, che ha un intelletto infinito, può cogliere distintamente l'intero universo in ogni ente individuale; agli esseri umani, dotati di intelletto finito, tale possibilità è preclusa. Ciò che l'intelletto umano può conoscere con una tale perfetta razionalità sono, di fatto, solo gli universali, dove molte determinazioni individuali vengono astratte, e dunque oscurate, o «[sottratte] ai miei pensieri» (*M* § 529). L'ente appreso come αἰσθητόν emerge invece nella sua singolarità, dunque nella pregnanza delle sue relazioni, tanto *ad intra* quanto *ad extra*. Tali determinazioni sono giocoforza rappresentate confusamente dall'intelletto umano, ma proprio in tale confusione, dove i contorni delle cose sfumano come nella luce fioca dell'aurora o nella nebbia in via di evaporazione evocate da Baumgarten e dall'allievo Meier, si può fare esperienza della non-insularità dell'ente.Cogliere l'ente come αἰσθητόν significa dunque esplorare l'ente nella sua musicalità, nel suo convibrare con ogni altro ente, risuonando con il suo riverbero mediante una serie di percezioni indistinte che recano traccia di legami propagantisi *ad infinitum*. Da questo punto di vista, l'estetica come «scienza della conoscenza sensibile», secondo la definizione di Baumgarten all'inizio del trattato omonimo⁹, non è che il tentativo di addestrare le facoltà sensibili a massimizzare l'apprensione di tale dimensione veritativa dell'ente mediante un processo di riorientamento di sé nel mondo che culmina nella bellezza. È proprio nella bellezza come perfezione della conoscenza sensibile che il soggetto giunge a fare esperienza della struttura intimamente relazionale dell'ente, e dunque di sé stesso¹⁰.

⁹ S. Tedesco-A. Nannini (eds.), A. G. Baumgarten: *Estetica*, Mimesis, Milano 2020, § 1.

¹⁰ Ho discusso più in dettaglio tali elementi in A. Nannini, *Habits of Beauty. Towards*

Anche se non possiamo entrare più in dettaglio su questo aspetto, che travalica i limiti dell'opera in oggetto, appare evidente quanto la *Metafisica* sia centrale non solo per l'intera filosofia di Baumgarten, ma anche per la discussione di temi di estrema attualità come il rapporto tra ambiente e organismo nel senso di un'azione reciproca e indissolubile, l'idea non-insulare della realtà come *meshwork* di relazioni o la centralità dell'αἴσθησις nel cogliere la con-fusione, e dunque l'intimità di scambi tra soggetto e oggetto prima di ogni loro separazione. Per tutti questi motivi, è da salutare con particolare favore l'edizione italiana dell'*opus magnum* di Baumgarten, nell'auspicio che possa catalizzare ulteriormente il discorso storico-filosofico su una figura centrale dell'Illuminismo europeo, ma anche offrire nuove sollecitazioni al dibattito teoretico ed estetico contemporaneo.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
alessandronannini@gmail.com

RECENSIONI

R. Polansky (ed.), *Aristotle's Parva naturalia: Text, Translation, and Commentary*

di

GIULIA MINGUCCI

Il monumentale lavoro di Ronald Polansky *Aristotle's Parva naturalia* costituisce la più recente traduzione commentata dell'intera collezione dei testi di psicofisiologia di Aristotele: *De sensu et sensibilibus*, *De memoria et reminiscentia*, *De somno et vigilia*, *De insomniis*, *De divinatione per somnum*, *De longitudine et brevitae vitae*, *De juventute et senectute*, *De motu animalium* – quest'ultimo incluso nella raccolta dopo il *De divinatione*, in accordo con la tradizione manoscritta. Insieme alle opere biologiche (*HA*, *PA*, *GA*, *IA*) e al *De anima*, questi trattati costituiscono il «coronamento» (*telos*) delle ricerche di Aristotele sulla natura (cfr. *Mete.* I 1, 338a 20-339a 9, in part. 339a 5-9): lo studio degli esseri naturali viventi corruttibili (piante e animali) e del loro principio (l'anima) è infatti portato a compimento dall'indagine intorno alle affezioni «comuni» (*koina*) all'anima e al corpo, oggetto dei *Parva naturalia* (cfr. *Sens.* I, 436a 1-17; *Long.* 6, 467b 5-9). L'analisi di Ronald Polansky di queste opere – non solo dei *Parva naturalia*, ma anche del *De anima* (*Aristotle's De anima: A Critical Commentary*, Cambridge University Press, Cambridge 2007) – costituisce certamente un punto di riferimento nell'ambito della letteratura critica sulla psicologia e psicofisiologia aristoteliche, nonché, più in generale, una possibile prospettiva sulla scienza della natura aristotelica, di cui queste opere sono appunto il fulcro.

Nonostante siano parte di un progetto scientifico più ampio, i *Parva naturalia* godono di una relativa autonomia. Polansky li suddivide secondo tre tematiche principali (pp. 6-7): (1) la percezione e le forme di cognizione che ne derivano, sia durante la veglia (*Sens.*, *Mem.*) sia durante il sonno (*Somn.* *Vig.*, *Insomn.*, *Div. Somn.*); (2) l'autocinesi (*MA*); (3) la nutrizione e il mantenimento della vita (*Long.*, *Juv.*). Nella disposizione di questi argomenti Polansky rintraccia un ordine ben preciso, giustificato dall'indicazione metodologica di procedere

da ciò che è più chiaro «rispetto a noi» a ciò che è più chiaro «in assoluto» (cfr. per es. *Phys.* I 1, 184a 16-18): le capacità sono infatti analizzate in riferimento al vivente mortale a noi più familiare, l'essere umano, procedendo dalle attività «superiori» (cognitive) alle «inferiori» (vegetative), per offrire una spiegazione del loro funzionamento anche in altri esseri viventi, incluse le piante (pp. 6-7 n. 12). Sebbene questa indicazione di carattere metodologico abbia effettivamente riscontro nella pratica scientifica di Aristotele (vedi per es. K. Corcilius, *De Motu Animalium* 6, in C. Rapp-O. Primavesi [eds.], *Aristotle's De motu animalium*, Oxford University Press, Oxford 2020, pp. 299-234), applicarla all'ordine in cui si presentano i trattati che compongono la raccolta *Parva naturalia* rimane controverso. Non è infatti chiaro come procedere da (1) la percezione e le attività cognitive ad essa connesse possa essere utile per offrire una spiegazione causale di (3) attività vegetative come, ad esempio, la respirazione. Rimane inoltre incerta la giustificazione del collocamento dell'autocinesi tra (1) e (3). Polansky intende inizialmente l'autocinesi in senso generale come la capacità di «auto-cambiamento», presente sia negli animali (attraverso percezione e locomozione) sia nelle piante (attraverso nutrizione e accrescimento), considerandola così come un punto di congiunzione tra (1) attività cognitive e (3) attività nutritive (p. 7). Il *De motu animalium* tratta tuttavia un tipo *specifico* di autocinesi, il movimento volontario della locomozione, che appartiene soltanto ad *alcuni animali*, quelli dotati di sensi distali e *phantasia*. Tornando sui temi affrontati nei *Parva naturalia* (pp. 30-35), Polansky rivede allora la sua iniziale caratterizzazione dell'oggetto del *De motu*, chiarendo che forme «non-volontarie» di autocinesi – come, ad esempio, le *kineseis* di tipo qualitativo (riscaldamento e raffreddamento) e quantitativo (espansione e contrazione) coinvolte nella percezione e nel desiderio (cfr. in part. *MA* II) – sono trattate in quanto base fisiologica della locomozione animale (p. 33; vedi anche p. 680). Soltanto in modo marginale, dunque, il *De motu* tratta *tutte* le forme di autocinesi che riguardano gli animali, e in un modo ancora più indiretto, ammesso che lo faccia, quelle relative alle piante (cfr. p. 681: «Generally all nutritive functioning is not-voluntary motion, which fits the self-motion of plants that do nothing voluntarily [...]. Aristotle likely lists these actions peculiar to animals as not-voluntary [...] to put us in mind of the other mortal living beings' definitely not-voluntary actions that involve nutrition» [c.vi miei]; vedi anche l'ammissione di p. 696: «The *De motu* kept its pertinence to self-motion of plants *inexplicit*» [c.vo mio]). Nonostante ciò,

Polansky traduce il titolo *Peri zoon kineseos* con *On Motion of (Mortal) Living Beings*, ribadendo così la sua lettura ampia dello scopo del trattato (pp. 558-564). Riguardo infine alla disposizione degli argomenti nei *Parva Naturalia* in rapporto a quella, per lo studioso inversa, di *De anima* II-III, viene avanzata un'ulteriore tesi controversa, ossia che i due trattati formino una composizione chiastica e ad anello: «What could give greater evidence of careful authorial contrivance and design than such a massive ring?» (p. 7).

L'attenzione di Ronald Polansky per gli aspetti formali dei *Parva Naturalia* non riguarda soltanto lo stile espositivo (per cui si vedano anche le pp. 10-12 e, per una esemplificazione delle strategie retoriche che secondo lo studioso sarebbero presenti nel *De memoria*, l'introduzione al trattato, pp. 270-272), ma anche i metodi impiegati nell'indagine (pp. 12-15). Polansky riconosce uno schema tripartito di analisi, che consiste (i) nel formulare la definizione della capacità che è oggetto di indagine, (ii) nell'identificare il soggetto (la parte dell'anima e/o del corpo) al quale essa appartiene, e (iii) nell'offrirne un'analisi causale. Si prenda ad esempio l'incipit del *De memoria*: «Riguardo alla memoria e al ricordare occorre dire [(i)] che cosa sia, [(iii)] per quale causa si generi e [(ii)] in quale delle parti dell'anima accada di avere questa affezione» (I, 449b 3-5; pp. 275-276). A questa analisi si aggiunge talvolta anche (iv) l'estensione del fenomeno: per esempio, Aristotele osserva che soltanto alcuni animali sono dotati della memoria, vale a dire quelli che possiedono la percezione del tempo (cfr. ivi, 449b 28-29). A proposito dell'analisi causale (iii), Polansky sottolinea che Aristotele si avvale sia dell'osservazione empirica sia dell'indagine dialettica: in merito a questo punto, sarebbe stato opportuno specificare la relazione tra le due, chiarendo ad esempio il ruolo dei dati di osservazione *all'interno* dell'analisi endossale, in quanto elementi «dirimenti» (cfr. *Cael.* III 7, 306a 16-17) rispetto alle ipotesi puramente teoriche avanzate dai predecessori, o ancora la necessità di un *framework* concettuale per svolgere in modo sistematico le ricerche empiriche (cfr. *GA* II 6, 742a 16-20) (sull'argomento si veda, tra gli altri, G. E. R. Lloyd, *Il supporto empirico della fisiologia dei Parva naturalia*, in Id., *Metodi e problemi della scienza greca*, trad. di F. Aronadio-E. Spinelli, Laterza, Roma-Bari 1993, pp. 383-423).

Fondamentale è poi il richiamo alle distinzioni concettuali tra potenza (*dynamis*) e atto (*entelecheia*) – «primo» come possesso della capacità effettiva di svolgere una certa attività, e «secondo» come svolgimento di quella data attività –, e tra movimento o processo (*kinesis*)

e attività (*energeia*) (pp. 16-27). Sulla base di queste distinzioni (che, rimarca Polansky, riguardano soltanto gli esseri viventi *mortali*: pp. 16-17 n. 19), l'autore sostiene che le *praxeis* psicofisiche dell'essere vivente sono *attività* di capacità psichiche che coinvolgono *processi* corporei (p. 26; vedi anche, riguardo alla percezione, pp. 43-44, 98-106, 895-896). In questo modo Polansky prende posizione su due questioni centrali, e perciò molto discusse, nell'ambito della psicofisiologia aristotelica, vale a dire (a) l'attribuzione di una dimensione spazio-temporale delle operazioni psicofisiche del vivente e, più in generale, (b) il rapporto tra anima e corpo.

In merito al primo problema (a), che si origina da una concezione stretta di *energeia* come attività in sé «perfetta» o «completa» (*teleia*) in ogni istante (cfr. *Metaph.* Θ 6, 1048b 18-35), Polansky offre una soluzione facendo riferimento, ancora una volta, a un'analisi tripartita in (i) oggetto, (ii) natura e (iii) condizioni dell'attività, concludendo che «we can then view [(i)] the object giving the aim and end of the activity as its *futural dimension*, [(ii)] the activity in relation to the object as the *present dimension*, and [(iii)] the condition of the living being as suited for the activity as the *past dimension*» (p. 25, c.vi miei). La questione è legata anche a (b) il ruolo svolto dal corpo: «Mortal living beings have more ordinary temporality as *bodily beings* in motion» (pp. 25-26, c.vi miei; cfr. anche p. 21: «bodies as bodies are most properly what is in motion»). Polansky mantiene insomma una distinzione tra *kineseis*, che interesserebbero il corpo e le sue parti, ed *energeiai*, che interesserebbero l'anima e le sue capacità, una distinzione che lo porta a intendere le seconde come principi delle prime, in quanto cause finali e/o efficienti. Tuttavia controversa è non solo la contrapposizione tra *kinesis* ed *energeia* nell'ambito della filosofia naturale aristotelica (cfr. M. F. Burnyeat, *Kinēsis vs Energeia: A Much-Read Passage in [but not of] Aristotle's Metaphysics*, «Oxford Studies in Ancient Philosophy» 34 [2008], pp. 219-292), come Polansky stesso riconosce (p. 20), ma anche la netta distinzione tra corporeo e psichico da lui presupposta (cfr. per es. D. Charles, *Aristotle's Psychological Theory*, «Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy» 24 [2008], pp. 1-29, e studi successivi).

La traduzione e l'analisi dei testi che compongono la raccolta dei *Parva naturalia* ha lo stile di una *close reading*: il testo greco – basato su W. D. Ross (ed.), *Aristotle: Parva naturalia*, Clarendon Press, Oxford 1955, e O. Primavesi (ed.), *Aristotelis De motu animalium. A New Critical Edition of the Greek Text*, in C. Rapp-O. Primavesi [eds.], *Aristotle's De*

motu animalium, cit., pp. 159-202 – è suddiviso in sezioni, ciascuna delle quali preceduta da una traduzione e seguita da un commento. Nel caso di alcuni trattati, Polansky adotta specifiche strategie per chiarirne i nuclei tematici e/o argomentativi: ad esempio, aggiunge un titolo descrittivo per ciascuna sezione del testo del primo capitolo del *De memoria* (pp. 279, 292, 303, 322) e include, in coda al *De sensu* (pp. 98-106), un «excursus» sulla natura dell'atto percettivo e, alla fine del *De somno et vigilia* (pp. 440-445), un'appendice sulle funzioni del cervello.

Un punto di forza del suo commento è la capacità di chiarire la logica interna di ciascun trattato sottolineando comunque sempre, al contempo, l'unitarietà della raccolta e la sua relazione con il *De anima*. Polansky esamina con particolare chiarezza l'intreccio di concetti di filosofia naturale, psicologia e biologia, rendendo in questo modo accessibile un testo molto complesso. La sua analisi ha inoltre il pregio di avanzare letture che, sebbene controverse, sono in grado di stimolare una riconsiderazione critica di classificazioni e interpretazioni consolidate: è il caso per esempio della sua interpretazione del *De motu animalium* come riguardante non solo la locomozione animale ma l'autocinesi dei viventi in generale, inclusa quella delle piante. In casi come questo, si potrebbe imputare a Polansky la scarsità o comunque l'indecidività delle evidenze testuali; tuttavia, lo studioso difende la sua lettura sostenendo che, in alcune circostanze, è sufficiente *inferire* tesi che risultino coerenti con il contesto: «If an argument from silence denies an author knows or holds anything unstated, our interpretation instead proposes that *when what a sophisticated author states implies much more than stated, and this clearly and obviously is very consistent with what is stated*, the author may well also hold what is so strongly implied» (p. 559 n. 4, c.vi miei). Sebbene questa strategia possa risultare utile per una comprensione d'insieme della psicofisiologia aristotelica, alcuni critici potrebbero sollevare dubbi riguardo alla tendenza a formulare tesi esegetiche più speculative o meno fondate.

In conclusione, *Aristotle's Parva Naturalia* di Ronald Polansky costituisce un contributo importante per l'analisi del pensiero di Aristotele sulle attività cognitive e nutritive del vivente, oltre che sulla psicofisiologia in senso più ampio, fornendo anche un inquadramento di queste tematiche nel contesto del suo più vasto progetto scientifico sugli enti naturali viventi corruttibili. La capacità dello studioso di rendere accessibile il pensiero aristotelico e la sua attenta, talvolta audace, lettura dei testi che compongono i *Parva naturalia* ne fanno

un punto di riferimento critico nel dibattito esegetico sulla raccolta.

Università Ca' Foscari Venezia

giulia.mingucci@unive.it

Polansky, Ronald (ed.), *Aristotle's Parva naturalia: Text, Translation, and Commentary*, W. de Gruyter, Berlin-Boston 2024, 932 pp., € 129,00.

G. Scalas, *La Théorie épicurienne du vivant. L'âme avec le corps*

di

FRANCESCA G. MASI

Come indicato già nel titolo, il volume di Giulia Scalas, *La Théorie épicurienne du vivant. L'âme avec le corps*, pubblicato nel 2023 nella collana *Les Anciens et les Modernes – Études de Philosophie* diretta da Pierre-Marie Morel ed edita da Classiques Garnier, rappresenta il primo studio approfondito, esaustivo e sistematico, sulla concezione dell'essere vivente nel quadro della fisiologia atomista epicurea. In modo originale rispetto a ricerche più settoriali, focalizzate su singoli aspetti della psicologia, dell'epistemologia o dell'etica, Scalas propone una ricostruzione unitaria e innovativa della concezione epicurea dell'organismo vivente, considerato nella sua totalità psicofisica e nella sua dinamica funzionale. Questo approccio le consente di fornire un quadro teorico coerente, utile a chiarire anche gli elementi più specifici del sistema filosofico epicureo, organizzato secondo una tripartizione dottrinale (fisica, canonica ed etica) orientata alla realizzazione del bene supremo umano.

Lo studio si fonda su un'analisi rigorosa e accurata delle fonti, di cui l'autrice mostra una padronanza completa e di cui offre, in alcuni casi, traduzioni originali, basate sulle edizioni più aggiornate. L'autrice prende in esame – con particolare attenzione agli elementi di continuità, trasformazione e discontinuità – l'*Epistola a Erodoto*, i frammenti del trattato *Sulla natura* (libri II e XXV), il *De rerum natura* di Lucrezio, le testimonianze degli Epicurei successivi, nonché le fonti indirette (Plutarco, Aezio, Cicerone), rispetto alle quali distingue con chiarezza i dati affidabili dalle distorsioni e dai fraintendimenti di origine polemica. Un importante merito del volume consiste nella ricostruzione storico-filosofica della teoria epicurea del vivente, condotta secondo due direttrici principali: da un lato, il confronto con la critica aristotelica e peripatetica alla concezione democritea dell'anima e delle sue funzioni cognitive e vitali; dall'altro, l'inserimento del pensiero epicureo nel contesto della medicina ippocratica.

Il volume, ben congeniato e strutturato, è articolato in tre parti, ciascuna delle quali seguita da una sintesi dei principali risultati raggiunti, e comprende, oltre agli indici e a una bibliografia aggiornata, un'appendice in cui è riportata l'edizione di un frammento di testo di argomento fisico conservato dal papiro P.S.I. Inv. 3192 (LDAB 4300 – MP³ 2565 01), conservato presso l'Istituto Papirologico di Firenze "G. Vitelli". La prima parte, intitolata *L'âme et le corps. La doctrine de l'âme d'Épicure* (pp. 131-141), è dedicata alla psicologia epicurea, analizzata soprattutto attraverso l'*Epistola a Erodoto* e il libro III del *De rerum natura*. Rispetto a questo tema, l'apporto più originale dell'autrice consiste nell'interpretazione del concetto di *sympatheia* (pp. 39-46), inteso come una stretta conformità tra anima e corpo, fondata sulla struttura e sulla composizione atomica dell'anima che, grazie alla sua natura sottile e diffusa, si integra perfettamente con il corpo, instaurando una relazione di reciproca dipendenza ontologica e causale. Un punto invece dell'esposizione di Epicuro, la cui analisi risulta differita al confronto con la versione lucreziana, ma che forse poteva essere già proficuamente spiegato in relazione alla *sympatheia*, riguarda la nozione di *krasis*, utilizzata dal filosofo per rimandare a quella mescolanza di *pneuma* e calore, cui è paragonata la consistenza corporea della *psyche*. In base alla testimonianza tratta dal *De mixtione* di Alessandro di Afrodisia (*Mixt.* II 214, 25-215, 30), poi ripresa dall'autrice per spiegare la dottrina psicologica elementaristica delineata da Lucrezio (p. 113), la mescolanza per gli Epicurei consiste nella scomposizione degli elementi nelle loro parti costitutive e nella loro ricombinazione in una sintesi originaria. Il riferimento a questa mescolanza nella *Epistola a Erodoto* sembrerebbe volto a sottolineare la specificità dell'aggregato psichico, irriducibile ad altri tipi di sostanza, e capace – proprio per la sua natura gassosa – di penetrare e coesistere all'interno di un altro corpo.

L'analisi del connubio anima-corpo è poi approfondita attraverso alcuni frammenti del libro XXV del *Sulla natura* (pp. 55-64). Nonostante l'uso comprensibilmente prudente di questa fonte frammentaria, testualmente e contenutisticamente complessa, si ha l'impressione che il potenziale teoretico di questo materiale rimanga in parte inespresso. Scalas, per esempio, sostiene che per Epicuro la materia psicofisica sia in grado di auto-organizzarsi così da implementare in modo unitario le funzioni vitali. Un tema che, a partire dal suo lavoro, tuttavia, varrebbe la pena di sviluppare ulteriormente è perché, ovvero in virtù di quale preciso fattore causale, e come, cioè in

base a quale effettivo processo, avvenga questa auto-organizzazione. Alcuni passi ormai noti e ampiamente discussi dalla critica del XXV libro, che l'autrice non prende in considerazione, ma in cui Epicuro si sofferma a considerare le cause dello sviluppo della costituzione atomica complessiva dell'organismo vivente, i processi di autodeterminazione della *dianoia* o dell'anima, la natura sistemica e casualmente retroattiva dell'aggregato atomico psicofisico rispetto alle singole parti che lo compongono, potrebbero contribuire ad articolare e a consolidare meglio la sua tesi.

La lettura del libro III del *De rerum natura* (pp. 65-125) si distingue per numerosi spunti originali. In primo luogo, Scalas mostra come Lucrezio, nel confronto critico con Platone e Aristotele, utilizzi la critica alla teoria dell'anima-armonia per sostenere che, pur essendo ontologicamente dipendente dal corpo, l'anima rappresenta il principio vitale dell'intero organismo. In secondo luogo, l'autrice spiega l'articolazione di *animus* e *anima*, assente nell'*Epistola a Erodoto*, in termini, da un lato, di omogeneità costitutiva, dall'altro, di dislocazione, differenziazione e gerarchizzazione funzionale. In terzo luogo, la studiosa specifica quale sia la natura del corpo e spiega anche alla luce della sua composizione la specifica natura della sua unione con l'anima. Infine, sono approfondite la dottrina degli elementi e la sua rilevanza etica. A questo proposito Scalas suggerisce paralleli interessanti, da un lato, con la teoria dei caratteri di Teofrasto, dall'altro, con la teoria degli umori di origine ippocratica.

La prima parte del volume si chiude con un'analisi articolata del dibattito critico relativo alla coerenza e alla continuità tra la concezione psicologica esposta da Epicuro e quella proposta da Lucrezio (pp. 127-138). In particolare, Scalas affronta la questione della divisione interna dell'anima, assente negli scritti epicurei pervenuti – fatta eccezione per un accenno nello scolio dell'*Epistola* – ma chiaramente delineata nel *De rerum natura*, dove Lucrezio distingue tra *anima* e *animus*. L'autrice individua tre principali linee interpretative: una lettura coerentista, che tende a minimizzare le differenze tra le due esposizioni sulla base dell'interpretazione del termine *meros* nel paragrafo 63 dell'*Epistola ad Erodoto* come un riferimento alla parte razionale; una compatibilista, che giustifica le differenze sulla base della natura sintetica della lettera; e infine una prospettiva evoluzionista, ampiamente argomentata nei suoi lavori da Francesco Verde, secondo la quale le divergenze tra la versione di Epicuro e quella di Lucrezio sarebbero il frutto di uno sviluppo dottrinale nel tempo. Scalas privilegia l'ipotesi

evoluzionista, sostenendo – alla luce di altre dottrine attestate solo in Lucrezio, quali la dottrina degli elementi e la dottrina del *clinamen* – che le due trattazioni possano riflettere fasi diverse dell’elaborazione del pensiero epicureo. A questo proposito, tuttavia, è opportuno almeno segnalare, che, sebbene nei paragrafi dell’*Epistola a Erodoto* dedicati alla composizione dell’anima e alla sua relazione con il corpo non si trovi una tematizzazione esplicita della partizione funzionale della *psyche* – presumibilmente perché l’interesse di Epicuro è in quel contesto concentrato sull’unitarietà strutturale e operativa del composto psicofisico – nei paragrafi 49-51 emerge un elemento di rilievo. In essi, infatti, viene distinta la percezione visiva da quella mentale, presupponendo così implicitamente l’esistenza della *dianoia*, come facoltà localizzata e funzionalmente distinta rispetto agli organi sensoriali, e suggerendo almeno in modo embrionale un’articolazione interna all’anima.

Nella seconda parte del volume, intitolata *La psychologie d’Épicure entre héritages démocratéen et aristotélicien* (pp. 143-227), l’autrice esamina la teoria epicurea dell’anima come il risultato di una rielaborazione della dottrina democritea, condotta alla luce delle critiche formulate da Aristotele e dalla tradizione peripatetica. Dopo aver ricostruito in modo puntuale ed equilibrato la complessa vicenda esegetica che ha interessato il rapporto tra Epicureismo e Aristotelismo, la studiosa adotta la prospettiva interpretativa di David Furley, integrandola con quella di David Sedley, che ha avuto il merito di richiamare il ruolo possibilmente svolto dal primo Peripato nella ricezione, da parte della scuola epicurea, delle obiezioni aristoteliche all’atomismo di Democrito. Sulla base di questo quadro, l’autrice sostiene, in modo ben argomentato e convincente, che Epicuro abbia rielaborato e ridefinito concetti e termini chiave della propria psicologia all’interno di un confronto dialettico con il pensiero peripatetico, con l’obiettivo di costruire una teoria solida e coerente, capace di resistere alle critiche dei suoi oppositori. L’analisi di Scalas si concentra sugli aspetti della psicologia democritea che, oggetto di critica da parte di Aristotele e Teofrasto, avrebbero subito un processo di profonda revisione nell’ambito dell’atomismo epicureo. Tra questi, si segnalano: l’identificazione della materia costitutiva dell’anima con il fuoco; una concezione monistica dell’anima, secondo cui – nonostante la distinzione funzionale ed epistemologica tra sensazione e pensiero – la *psyche* sarebbe una sostanza atomica unica, priva di articolazioni interne; e, infine, una teoria del rapporto tra anima e corpo fondata sull’idea di

una corrispondenza uno a uno tra atomi dell'anima e atomi del corpo.

Senza entrare nel dettaglio delle obiezioni mosse dalla tradizione peripatetica – incentrate soprattutto sull'incoerenza e l'inadeguatezza della psicologia atomista nel rendere conto di specifici fenomeni biologici e psichici, che l'autrice esamina con attenzione – basterà qui ricordare che Epicuro e i suoi seguaci elaborarono una concezione articolata e sofisticata della struttura dell'anima. Essa si fonda sull'originale teoria della sottigliezza diversa e graduata degli atomi psichici, provenienti da quattro diverse sostanze, che consente loro una diffusione capillare nel corpo e una realizzazione psicofisica unitaria delle funzioni biologiche e cognitive. Come già anticipato, un elemento centrale nella concezione epicurea dell'anima è rappresentato dalla distinzione, di natura sia locale sia funzionale, e dalla gerarchizzazione interna tra due componenti della *psyche*: una parte irrazionale, identificata con l'*anima* propriamente detta, e una parte razionale, denominata *animus* o *mens*. L'omogeneità della costituzione materiale dell'anima, la visione fortemente unitaria del suo rapporto con il corpo, nonché l'organizzazione gerarchica interna tra *animus* e *anima*, costituiscono poi i principi fondamentali per comprendere il funzionamento dell'essere vivente in tutte le sue dimensioni essenziali.

Allo studio dei principali fenomeni biologici, psicologici e cognitivi dell'essere vivente, Scalas dedica l'ultima più consistente parte del suo lavoro, intitolata *L'âme avec le corps. La dimension psychologique des phénomènes vitaux*, che costituisce senza dubbio il contributo più rilevante e innovativo della sua ricerca (pp. 229-441). L'autrice prende le mosse dalla struttura e dai contenuti del libro IV per mostrare come la chiave di lettura unitaria del testo risieda nell'analisi delle funzioni vitali alla luce dell'unità psicofisica e della gerarchizzazione delle facoltà psichiche, già argomentate nel libro III. Tale prospettiva è finalizzata alla rimozione del timore della morte e alla realizzazione del bene umano, secondo i principi della filosofia epicurea, che trovano in questa analisi la loro piena giustificazione fisiologica. L'autrice esamina, seguendo l'ordine in cui è presentata da Lucrezio, una serie di fenomeni vitali: la dottrina dei simulacri, i fenomeni visivi, l'udito, il gusto, l'olfatto, il pensiero e l'errore, la critica del modello teleologico, l'appetito, la digestione, la sete, la locomozione, la respirazione, il sonno, i sogni, il desiderio, il sesso e la procreazione. Di fronte all'apparente mancanza di nessi logici tra questi temi, Scalas ipotizza che Lucrezio abbia seguito la sequenza prevista da Epicuro nell'opera *Sulla natura* (p. 232),

a sua volta forse influenzata dal programma di ricerca sviluppato da Aristotele nei *Parva naturalia* e dal *corpus* ippocratico.

Per quanto riguarda il contributo specifico dell'analisi dei singoli fenomeni – senza poterla qui riassumere in tutta la sua estensione e profondità – è opportuno segnalare alcuni elementi di particolare rilievo. In primo luogo, risulta estremamente utile la ricostruzione della dottrina degli *eidola*, letta non solo alla luce dell'*Epistola a Erodoto*, ma anche dei frammenti del secondo libro dell'opera *Sulla natura*, nella monumentale edizione curata da Giuliana Leone, ampiamente utilizzata dall'autrice. Tuttavia, proprio il fatto che Scalas prenda le mosse dal testo lucreziano, cercando motivi di approfondimento e chiarimento negli scritti epicurei, la porta a trascurare una delle due proprietà fondamentali degli *eidola*, la *synezeisis*, la capacità di contrarsi e ridursi degli *eidola* in presenza di superfici non adeguatamente porose mantenendo l'ordine interno dei propri atomi, che insieme all'*allelouchia* garantisce – pur nel loro flusso continuo – la conformità delle immagini all'oggetto da cui provengono, così come suffraga l'ipotesi di un processo di raffinamento degli *eidola* nel passaggio dagli occhi alla mente, che la studiosa sembra peraltro condividere. In secondo luogo, Scalas analizza il fenomeno della visione, interpretato attraverso un confronto serrato con la dottrina democritea, e si sofferma sui casi di distorsione percettiva, in particolare quelli dovuti ad alterazioni dell'organo di senso – come nel caso degli itterici – per mostrare in modo chiaro come Lucrezio applichi il modello psicofisico delineato nel libro precedente all'interpretazione dei fenomeni biologici. In terzo luogo, l'analisi del gusto offre all'autrice l'occasione per mettere in evidenza, in modo brillante, come la biologia lucreziana sia funzionale a un obiettivo etico. Essa consente infatti di distinguere tra il piacere del ventre, che deriva dalla soddisfazione di un bisogno (la fame), e il piacere del palato, che può subentrare solo una volta soddisfatto il primo, variandolo senza accrescerlo (pp. 290-299).

La trattazione della polemica antiteleologica (pp. 313-324) rappresenta un punto di svolta nell'ultima parte del volume. La studiosa dimostra come essa debba essere letta in relazione, e in opposizione, al modello psicofisico aristotelico. Se per Aristotele la forma risulta ontologicamente e causalmente prioritaria rispetto alla materia, in un modo tale che la funzione determina la natura dell'organo, al contrario, Lucrezio stabilisce che è la composizione materiale dell'organo psicofisico a determinarne la funzione e l'uso.

La parte restante del lavoro di Scalas è volta a mostrare come tutti i fenomeni biologici siano fenomeni di natura psicofisica. Particolarmente emblematici, in tal senso, sono la digestione, che Lucrezio, seguendo Aristotele e i trattati ippocratici, interpreta come una *cozione* del cibo per effetto del calore generato dagli atomi psichici nello stomaco; la locomozione, che, nella lettura proposta dall'autrice – ancora suscettibile di ulteriori sviluppi – sembra coniugare il modello psicofisico con una teoria etica dell'azione; il sogno, che Scalas, sulla base delle più recenti interpretazioni e nel confronto con la tradizione peripatetica, considera come il risultato di residui percettivi che agiscono su una peculiare condizione psicofisica prodotta dal sonno.

Pur non potendo rendere pienamente giustizia, in questa sintesi, alla ricchezza e alla precisione dell'analisi offerta dalla studiosa, quanto evidenziato dovrebbe bastare a mostrare che *La Théorie épicurienne du vivant. L'âme avec le corps* rappresenta un contributo di grande rilievo agli studi sull'Epicureismo. Il volume fornisce una cornice teorica coerente, uno strumento analitico efficace per lo studio delle varie componenti del sistema epicureo, un repertorio ricco di fonti, una ricostruzione affidabile del dibattito critico sugli argomenti trattati e, infine, un'eccellente base di partenza per nuove ricerche e approfondimenti.

Università Ca' Foscari Venezia
fgmasi@unive.it

Scalas, Giulia, *La Théorie épicurienne du vivant. L'âme avec le corps*, Classiques Garnier, Paris 2023, 490 pp., € 49,00.

A. Annese-F. Berno-D. Tripaldi (eds.),
I codici di Nag Hammadi. Prima traduzione italiana integrale

di

MARCO ZAMBON

La prima ragione per la quale si deve essere grati ai curatori di questo volume e agli autori delle traduzioni è indicata nel sottotitolo: per la prima volta dalla sua scoperta, l'intero *corpus* degli scritti di Nag Hammadi è offerto ai lettori italiani in un'edizione compatta, nella quale ogni testo è tradotto (molti sono qui tradotti per la prima volta in italiano) e accompagnato da un'introduzione e da un apparato di note esplicative.

La collezione degli scritti di Nag Hammadi, scoperta in Egitto alla fine del 1945, consiste di una cinquantina di scritti di vario genere ed estensione, alcuni presenti in più copie, nella gran parte riconducibili ad ambienti di produzione e di ricezione cristiani, sia pure di un cristianesimo in seguito giudicato ereticale. Essi hanno molto arricchito la nostra conoscenza del composito mondo spirituale del II-III secolo d.C. e posto agli studiosi domande che sono oggetto di un dibattito vivace e riguardano, oltre all'interpretazione del contenuto dei testi, la datazione e l'ambiente di origine degli originali greci di ciascuno scritto, il contesto, le ragioni e i destinatari della loro traduzione in copto e della realizzazione dei codici che ce li hanno trasmessi.

Infatti, malgrado si parli spesso di "biblioteca" di Nag Hammadi e si identifichino gli scritti di questa collezione come "gnostici", la raccolta che ce li trasmette non sembra obbedire a un coerente criterio sistematico o di altro genere; i testi hanno caratteristiche formali e contenuti dottrinali molto diversi l'uno dall'altro e si possono ricondurre genericamente a varie correnti gnostiche, all'ermetismo o a un più diffuso patrimonio filosofico e sapienziale. Alla questione delle ragioni e delle tappe che hanno portato – tra II e III secolo – alla composizione di ciascuno scritto si aggiunge, dunque, la domanda circa il significato che questi testi potevano avere per i lettori del IV secolo (quando avvenne la traduzione in copto), che vivevano in un

ambiente politico ed ecclesiastico ormai molto diverso da quello nel quale queste opere erano state originariamente prodotte.

Gli scritti di Nag Hammadi interessano chi si occupa della storia del pensiero tardo-antico, perché testimoniano la discussione di questioni (la natura del primo principio, l'incorporazione dell'anima razionale, la natura e il destino del cosmo sensibile, la funzione salvifica della conoscenza) che erano oggetto di riflessione anche nelle scuole di filosofia e mostrano la circolazione di temi – soprattutto, ma non soltanto – platonici anche in un ambito più ampio di quelle scuole e della letteratura in esse prodotta (commenti, trattati su singole questioni, manuali introduttivi).

Le discussioni e i conflitti che questa circolazione di idee produceva sono ben testimoniati da un passo famoso della *Vita di Plotino*, nel quale Porfirio ricorda l'impegno del proprio maestro nel confutare la cattiva interpretazione di Platone proposta da alcuni suoi uditori cristiani di orientamento gnostico:

C'erano al suo tempo tra i cristiani molti di altro genere, ma anche un gruppo a parte, proveniente dall'antica filosofia, i seguaci di Adelfio e Aquilino, i quali [...] ingannavano molti, essendo essi stessi ingannati, pensando che Platone non si fosse accostato alla profondità della sostanza intelligibile. Perciò Plotino, che svolgeva numerose confutazioni nel corso delle sue lezioni e aveva scritto anche un libro – che abbiamo intitolato *Contro gli gnostici* –, ha lasciato a noi il compito di esaminare le altre cose (Porph. *V. Plot.* 16, 1-12 Henry-Schwyzler; trad. mia).

I curatori intendono con il proprio lavoro rendere accessibile l'insieme degli scritti di Nag Hammadi sia a un pubblico di specialisti di Storia del cristianesimo antico, sia a un più ampio pubblico di studenti universitari e lettori interessati. Al volume hanno collaborato diciannove studiosi e studiosi, quasi tutti italiani, ciascuno dei quali è responsabile della traduzione di uno o più scritti e della redazione di una breve, ma densa, introduzione e di un apparato di note minimo, che danno conto dei problemi principali di datazione e interpretazione di ciascun testo e offrono indicazioni bibliografiche per un primo approfondimento. Nel suo insieme, il volume è una valida testimonianza della vivacità e della maturità che gli studi di copto e di Cristianesimo antico hanno raggiunto nel nostro Paese.

Per ragioni di spazio, non è offerto a fronte il testo copto, ma nella traduzione sono indicati in traslitterazione i termini più rilevanti e la

pagina è composta in modo da rispettare la paginazione e la suddivisione in righe dell'originale copto. In tal modo, è possibile reperire con precisione i passi citati nella letteratura critica o confrontarli con altre traduzioni. Il volume è completato da un contributo di M. Addessi (*Note e sottoscrizioni dei codici di Nag Hammadi*, pp. 655-660) e da uno di P. Buzi (*I codici di Nag Hammadi e lo sviluppo della letteratura copta: brevi note su una relazione complessa*, pp. 661-667), che permettono di mettere meglio a fuoco le peculiarità formali di questa collezione di testi e il suo posto nella storia della letteratura copta.

Quello che è generalmente percepito come un problema in un'opera collettiva, cioè una certa disomogeneità nelle scelte dei diversi traduttori è qui indicato come una scelta deliberata da parte dei curatori: essi scrivono nell'introduzione di aver lasciato ai singoli traduttori «ampio margine di discrezionalità nelle proprie scelte versorie – con un'unica importante eccezione: orientare la resa su una lettura “moderna”» (p. 19), con ciò intendendo una resa dei testi che sia il più possibile immediatamente intelligibile per i lettori. Non si dice quanto ampia sia stata questa discrezionalità e in che misura, quindi, il passaggio da un testo all'altro, possa aver comportato l'adozione da parte dei traduttori di scelte di lessico e di stile divergenti.

Come è normale accada in un'opera collettiva, si percepisce nell'impostazione del volume una tensione non del tutto risolta tra esigenze scientifiche diverse: una traduzione orientata al lettore, soprattutto se al lettore non specialista, avrebbe tratto vantaggio da una suddivisione dei testi che ne rendesse visibile l'articolazione – o una possibile articolazione – logica, magari introducendo titoli redazionali che orientassero la lettura e l'interpretazione degli scritti. Invece, la suddivisione del testo che segue la paginazione e le linee dei codici originali (una caratteristica che distingue questa traduzione da tutte le altre prodotte in lingue moderne) è utile da un punto di vista filologico, ma rende la lettura più difficile e lascia al lettore il compito di orientarsi nella struttura del testo.

Certamente si deve attribuire a scelte dipese da un calcolo economico quello che costituisce ai miei occhi il limite di questa edizione: per offrire a un pubblico ampio testi così lontani dalla nostra cultura e sensibilità, così spesso fraintesi e strumentalizzati, ci sarebbe stato bisogno di accompagnarli con un robusto apparato di note di commento, che desse conto delle scelte di traduzione, dei problemi interpretativi, del significato dei testi. Questo compito, che avrebbe richiesto un secondo volume di commento, è solo parzialmente assol-

to dalle brevi introduzioni e note presenti nel volume ed è desiderabile che in una prossima edizione questo secondo volume si aggiunga a quello delle traduzioni, per non lasciare incompiuto l'importantissimo lavoro intrapreso.

Questo libro è in ogni caso un contributo scientifico di prim'ordine, colma un'importante lacuna e offre ai lettori italiani la possibilità di conoscere di prima mano fonti che testimoniano della varietà e complessità dei modi di declinare la fede cristiana in un arco cronologico (tra II e IV secolo) e in un ambiente, l'Egitto, cruciali per la Storia del cristianesimo e, più in generale, della cultura antichi.

Università degli Studi di Padova
marco.zambon.2@unipd.it

Annese, Andrea-Berno, Francesco-Tripaldi, Daniele (eds.), *I codici di Nag Hammadi. Prima traduzione italiana integrale*, Carocci editore, Roma 2024, 712 pp., € 59,00.

B. Sandkaulen, *The Philosophy of Friedrich Heinrich Jacobi.
On the Contradiction between System and Freedom*

di

ANNA LEONILDE BUCARELLI

La traduzione in lingua inglese del volume miscelaneo che raccoglie i diversi e importanti contributi di Birgit Sandkaulen su Friedrich H. Jacobi negli ultimi 25 anni (*Jacobis Philosophie. Über den Widerspruch zwischen System und Freiheit*, Felix Meiner, Hamburg 2019) permette una più estesa diffusione di questi articoli, nonché, ci si augura, un ampliamento degli studi jacobiani in ambito anglofono, in cui finora non hanno goduto di grande fortuna.

Nel 1971 Xavier Tilliette affermava che «una biografia intellettuale di Jacobi ritraccerebbe il panorama in movimento del pensiero tedesco, da Lessing a Schopenhauer» (X. Tilliette, *Bulletin de l'idéalisme allemand*, «Archives de Philosophie» 34 [1971], pp. 287-331, p. 317) e attribuiva una simile caratteristica al saggio di Valerio Verra (*F. H. Jacobi. Dall'illuminismo all'idealismo*, Edizioni di «Filosofia», Torino 1963). Il giudizio di Tilliette si inseriva nel contesto dei 150 anni dalla morte di Jacobi, che avevano visto la pubblicazione delle monografie di Klaus Hammacher (*Die Philosophie Friedrich Heinrich Jacobis*, Fink Verlag, München 1969) e Günther Baum (*Vernunft und Erkenntnis. Die Philosophie F. H. Jacobis*, Bouvier, Bonn 1969), e in Italia la stampa del volume di Marco Maria Olivetti (*L'esito "teologico" della filosofia del linguaggio di Jacobi*, Cedam, Padova 1970).

Lo stesso merito che Tilliette attribuiva al saggio di Verra si potrebbe oggi riconoscere al volume di Sandkaulen, comparso nel 2019 per i 200 anni di quella stessa ricorrenza. Birgit Sandkaulen nella pluralità dei suoi contributi tratteggia, attraverso e intorno alla figura del "non-filosofo" di Düsseldorf, l'orizzonte articolato della filosofia classica tedesca, inserendo prospettive inedite e importanti spunti per ricerche future, ma restituendo al contempo, in una visione complessiva dell'opera, un ritratto unitario di questo pensatore molto singolare nel contesto della sua stagione filosofica. Nei cinquant'anni

che passano tra la pubblicazione dei saggi di Hammacher e Baum e quella del volume di Sandkaulen non si può dire che gli studi jacobiani siano rimasti fermi, ma sicuramente hanno conosciuto un momento di maggiore vitalità negli ultimi venti o trenta anni grazie al lavoro di edizione critica, ora completo e articolato in tre parti, *Werke, Briefwechsel e Nachlass*. Questo lavoro ha permesso la pubblicazione di testi prima non accessibili al pubblico, come l'*Epistola sulla filosofia kantiana*, le intere *Kladden*, quaderni personali di Jacobi prima disponibili soltanto nelle citazioni riportate nel volume di Peter-Paul Schneider (*Die "Denkbücher" Friedrich Heinrich Jacobis*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 1986), e l'epistolario, documento fondamentale nello studio della filosofia classica tedesca in generale, vista la varietà e molteplicità dei rapporti intessuti da Jacobi nell'arco della sua riflessione intellettuale. Questo contesto ha visto anche la pubblicazione di una prima importante miscellanea dedicata alla figura di Jacobi (W. Jaeschke-B. Sandkaulen [eds.], *Friedrich Heinrich Jacobi. Ein Wendepunkt der geistigen Bildung der Zeit*, Felix Meiner, Hamburg 2004). Parallelamente all'edizione si sviluppa anche il progetto dello *Jacobi Wörterbuch Online*, curato da Birgit Sandkaulen, Stefan Schick e Oliver Koch, a cui finora hanno partecipato numerosi ricercatori: il dizionario si sta rivelando uno strumento utile non solo per rintracciare l'uso e la funzione di determinati vocaboli o espressioni nel complesso della produzione jacobiana, ma anche per restituire un quadro aggiornato della letteratura scientifica. In questo contesto si sottolinea il dialogo continuo tra studi italiani e tedeschi: infatti in occasione dei 200 anni dalla morte di Jacobi è uscita anche per *Archivio di filosofia* una miscellanea interamente dedicata all'autore, con un intervento di apertura della stessa Birgit Sandkaulen (G. Frilli-F. Pitillo-P. Valenza [eds.], *Una filosofia del non-sapere: Studi su Friedrich Heinrich Jacobi*, «Archivio di Filosofia» 2-3 [2020]).

Il volume di Sandkaulen del 2019 ha riscosso dunque una certa fortuna in ambito europeo, come dimostrano la miscellanea che l'ha seguito su Jacobi e Kant (B. Sandkaulen-W. Jaeschke [eds.] *Jacobi und Kant*, Felix Meiner, Hamburg 2021) e il recente volume curato da Alexander J. B. Hampton (*Friedrich Heinrich Jacobi and the Ends of the Enlightenment. Religion, Philosophy and Reason at the Crux of Modernity*, Cambridge University Press, Cambridge 2023). Questo testo inglese costituisce un'importante novità, che deve essere considerata nel contesto della traduzione del volume di Sandkaulen a cura di Matt Erlin. Il mondo anglofono, infatti, è stato molto lento nel riconoscere

il valore della riflessione filosofica di Jacobi, nonostante la sua grande influenza nell'intero panorama dell'idealismo tedesco. Una traduzione inglese di alcuni testi jacobiani risale al 1994 per mano di George di Giovanni, accompagnata da un'ampia introduzione e un apparato critico (F. H. Jacobi, *The Main Philosophical Writings and the Novel Allwill*, McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston 1994), ma l'immagine generale di Jacobi che domina in questo ambito di studi è quella, ormai datata, di un irrazionalista con una visione oscurantista e anti-illuminista. Di fatto fu Frederick Beiser, il cui contributo storico-filosofico sull'idealismo tedesco è pure di fondamentale importanza, a ritrarre Jacobi come un «irrazionalista convinto» e a contrapporre la sua fede religiosa alla ragione illuminista (*The Fate of Reason. German Philosophy from Kant to Fichte*, Cambridge University Press, Cambridge 1987, pp. 47, 58). Questo giudizio è stato poi seguito da Robert B. Pippin (*Avoiding German Idealism: Kant and the Reflective Judgment Problem*, in H. Robinson [ed.], *Proceedings of the Eighth International Kant-Kongress. Memphis 1995*, Marquette University Press, Milwaukee 1995, pp. 977-997, p. 978), quindi dallo stesso George di Giovanni (*Hegel, Jacobi and "Crypto-Catholicism" or Hegel in Dialogue with the Enlightenment*, in A. B. Collins [ed.], *Hegel on the Modern World*, SUNY Press, Albany 1995, pp. 53-72, p. 60) e da Kenneth R. Westphal (*Grounds of Pragmatic Realism. Hegel's Internal Critique and Reconstruction of Kant's Critical Philosophy*, Brill, Leiden-Boston 2018, p. 302). Ci si rallegra, dunque, di questa nuova traduzione dei contributi di Sandkaulen in un volume unitario, che potrà sicuramente arricchire il dibattito rendendo, si spera, il pensiero di Jacobi accessibile ad un pubblico più ampio. Se, infatti, grazie alle recenti pubblicazioni, Jacobi non può più essere considerato un pensatore accessibile solo a una nicchia ristretta di specialisti, tuttavia la sfida di liberare tutte le potenzialità storiche e filosofiche del suo pensiero, anche oltre l'ambito di studi tedeschi, rimane ancora aperta.

Il volume di Birgit Sandkaulen si apre a due differenti modalità di fruizione: se da una parte raccoglie interventi anche molto differenti tra loro, che possono essere considerati singolarmente secondo gli interessi del lettore, d'altro canto, mantiene anche una sua struttura unitaria che ne consente una lettura in sequenza, come avviene con una monografia convenzionale. L'apparato critico dell'edizione tedesca del volume rimane invariato nella traduzione, ma vi si aggiungono i riferimenti alla letteratura primaria in lingua inglese: per la maggior parte dei testi di Jacobi si segue, dunque, la traduzione già

menzionata di George di Giovanni, modificata dove ritenuto utile, ma per i riferimenti a scritti come *Sulle cose divine e la loro rivelazione* o il romanzo *Woldemar* compare qui per la prima volta la traduzione inglese di alcuni passi significativi. Inoltre è stato redatto appositamente per l'edizione inglese del testo un capitolo introduttivo sulla vita e le opere di Jacobi, che contiene riferimenti bibliografici utili, inserendo l'autore nei suoi diversi contesti di appartenenza, dall'ambiente illuminista ginevrino alla tarda disputa con Schelling.

Come si evince dall'indice, il volume di Birgit Sandkaulen si divide in *Leitmotifs*, contributi che indagano alcuni elementi fondamentali della riflessione jacobiana, e *Critical Relations*, in cui invece si sviluppa il dialogo che è intercorso tra Jacobi e altri grandi dell'idealismo tedesco, dove i riferimenti principali sono ovviamente Fichte, Schelling e Hegel. Non è possibile ripercorrere in questa sede tutti gli interessanti contributi contenuti nel volume, che meriterebbero ciascuno un approfondimento specifico. Si è scelto per questo motivo di selezionare alcuni interventi che possono risultare più interessanti per l'originalità delle tesi qui sostenute, secondo criteri anche soggettivi, invitando alla lettura completa del volume chi fosse interessato ad approfondire il pensiero dell'autore.

Nella prima parte ci sembra interessante l'intervento sul confronto di Jacobi con il paradigma cartesiano della coscienza (*"I Am and There Are Things Outside Me": Overcoming the Consciousness Paradigm with Jacobi's Realism*, pp. 105-128). Qui Sandkaulen riprende la tesi di Dieter Henrich (*Fichtes ursprüngliche Einsicht*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1967), secondo cui Fichte avrebbe superato il modello rappresentativo della coscienza che ha percorso l'intera modernità con Locke e Cartesio, trovando il suo apice in Kant, attraverso la teorizzazione di una coscienza che è prima di tutto attività piuttosto che contemplazione. Sandkaulen suggerisce di anticipare questo superamento al *David Hume* di Jacobi, che come è noto ha profondamente influenzato Fichte: proprio qui Jacobi contrappone una soggettività che è semplicemente in grado di giudicare (*urtheilen*) alla soggettività che, invece, può anche agire (*handeln*) nel mondo. La tesi è molto interessante, tuttavia si ritiene che l'io penso kantiano sia troppo semplicemente ricondotto al modello cartesiano, da cui invece si potrebbe valutare la distanza critica attraverso testi con cui lo stesso Jacobi si confronta, come il *Quarto paralogismo* e la *Confutazione dell'idealismo*.

Un intervento interessante e molto innovativo è quello dedicato

alla controversa questione della cosa in sé (*The “Tiresome Thing in Itself”: Kant – Jacobi – Fichte*, pp. 129-149). Una vasta letteratura che si potrebbe far cominciare con Hans Vaihinger (*Commentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft: zum Hundertjährigen Jubiläum derselben*, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 1892) ha letto la critica jacobiana al concetto di noumeno nella *Kant-Beilage* del David Hume nel senso di un uso trascendentale della categoria di causa, ma in questo modo la critica di Jacobi secondo Sandkaulen è stata sovrapposta alla critica espressa da Schulze nell’*Enesidemo*. A questa interpretazione ontologica della cosa in sé Sandkaulen contrappone una lettura epistemologica che Jacobi stesso avrebbe suggerito, e che sarebbe alla base della sua comprensione del sistema trascendentale come idealismo assoluto: la *Kant-Beilage* è stata di fatti recepita in questo modo da Fichte, che la considerava la dimostrazione della coerenza della sua filosofia con il kantismo. Il conflitto tra statuto ontologico e metodologico della cosa in sé, molto vivace negli studi kantiani contemporanei, non fa così che riproporre questioni dibattute già nella prmissima ricezione della *Critica*.

Tra le *Critical Relations* ben due contributi sono dedicati al confronto con Fichte, ma qui ci si concentrerà sul secondo di questi (*Fichte’s Vocation of Man – A Convincing Response to Jacobi?*, pp. 169-181). Sandkaulen considera insoddisfacente la risposta fichtiana a Jacobi nella *Destinazione dell’uomo* non semplicemente perché l’apertura al realismo e alla filosofia della vita in Fichte si svolge solo sul versante pratico, abbandonando il valore anche teoretico del *Glauben* jacobiano, ma anche perché questo testo non farebbe che confermare lo “spinozismo” che Jacobi aveva individuato nel sistema della dottrina della scienza. Il superamento del volere finito nel volere della ragione universale e quindi la denotazione dell’io finito e personale come strumento (*Werkzeug*) del fine della ragione nella parte finale del testo confermano, infatti, la fondazione della *Wissenschaftslehre* sull’attività (*Thathandlung*) assoluta come principio dell’egoità (*Ichheit*) che era già stata oggetto dell’obiezione jacobiana in riferimento alla *Grundlage* del 1794. Contro la prospettiva universalista degli idealisti Jacobi cerca una coscienza della libertà nella persona concreta che non può essere presupposta, ma si rivela nel contesto pratico e determinato dell’azione.

Un altro intervento che meriterebbe ulteriori approfondimenti riguarda, invece, le diverse interpretazioni di Spinoza tra Jacobi, Schelling e Hegel, e quindi i differenti modi di intendere la tempora-

lità che vi sono implicati (*System and Temporality: Jacobi contra Hegel and Schelling*, pp. 203-214). Sandkaulen si concentra sul capitolo dedicato a Jacobi in *Fede e sapere*, dove Hegel risponde alla critica mossa da Jacobi all'infinito spinoziano nell'Appendice VII delle *Lettere sulla dottrina di Spinoza* suggerendo una distinzione tra l'infinito dell'immaginazione e l'infinito in atto dell'intelletto, e proiettando così su Spinoza l'*Identitätsphilosophie* schellinghiana. Anche in questo luogo Sandkaulen presenta come "spinozisti" tutti gli idealisti post-kantiani, dove questo termine deve essere inteso con accezione jacobiana, nel senso di una dissoluzione del finito nell'infinito e dunque una perdita della temporalità nell'eternità vuota del principio di identità. Questa nozione del tempo come astratto è forse ereditata proprio da Kant, che per primo aveva inteso il tempo come forma pura dell'intuizione – contro la temporalità kantiana Jacobi si è pronunciato nel saggio *Sull'impresa del criticismo di ricondurre la ragione a intelletto*. Il tempo ha inizio solo dove si ammette il finito, e si rivela dunque nell'azione libera, non riconducibile al principio di contraddizione. È inoltre interessante che Sandkaulen sottolinei che la risposta di Jacobi all'obiezione di Hegel, in realtà di ispirazione schellinghiana, si trovi nelle *Lettere a Köppen*, che presentano argomenti contro l'*Identitätsphilosophie* molto simili a quelli che compariranno nella Prefazione alla *Fenomenologia dello Spirito*.

Sebbene soltanto attraverso qualche schizzo, si è tentato così di restituire il portato originale e l'interesse non meramente storico-filosofico, ma anche teorico ed esistenziale della monografia di Birgit Sandkaulen, che ha il merito non solo di restituire tridimensionalità e carattere a un autore il cui ruolo è spesso ridotto a quello di una comparsa nel panorama filosofico della sua epoca, ma anche di offrire nuove prospettive sui grandi con cui egli ha interloquito, in prima linea Fichte, Schelling e Hegel.

Sapienza Università di Roma
annaleonilde.bucarelli@uniroma1.it

Sandkaulen, Birgit, *The Philosophy of Friedrich Heinrich Jacobi. On the Contradiction between System and Freedom*, Translated by M. Erlin, Bloomsbury Publishing, London 2023, 304 pp., € 109,70.

P. Stellino, *Nietzsche sullo schermo.*
Saggi di filosofia del cinema

di

DIEGO LATINI

Per descrivere il pregevole volume di Paolo Stellino, *Nietzsche sullo schermo. Saggi di filosofia del cinema*, si può partire chiarendo cosa esso non sia. Non è, ad esempio, l'ennesimo testo di pop-filosofia, spesso indulgente nei confronti del grande pubblico e tendente perciò alla banalizzazione dell'argomento trattato. Non è nemmeno la disamina delle diverse pellicole che, negli anni, hanno visto come protagonista Friedrich Nietzsche. Né, in generale, una mera rassegna di film in cui il filosofo tedesco viene, più o meno direttamente, citato. Non è, infine, il tentativo di impostare una riflessione sul cinema attraverso le categorie del pensiero nietzscheano: del resto, quando venne inventato il cinematografo, «Nietzsche giaceva già da vari anni nella notte della follia» (p. 9). Certo, sarebbe interessante sapere cosa egli avrebbe potuto pensare di questa nuova invenzione, ma azzardare una risposta significa abbandonare il rigore metodologico per avventurarsi nel campo delle speculazioni e delle ipotesi non verificate.

Il lavoro di Stellino, piuttosto, si dimostra di ben più ampio respiro. Esso prende le mosse da una constatazione, semplice quanto poco problematizzata: «Se gli studi dedicati all'influsso di Nietzsche sulla letteratura del Novecento abbondano [...], quelli dedicati all'influsso del filosofo tedesco sul cinema scarseggiano» (p. 10). Eppure tale influsso risulta notevole: «Tra tutti i filosofi, Nietzsche è forse quello più citato nel cinema, tanto in quello cosiddetto d'autore, quanto in quello più commerciale» (*ibidem*). L'elenco di film – e serie tv – che lo chiamano in causa è sterminato, e pertanto ricostruire, nel dettaglio e con pretese di esaustività, la sua presenza nel cinema costituisce un obiettivo praticamente irrealizzabile. Quello che al contrario si pone Stellino è decisamente più realistico e, soprattutto, fecondo: «mostrare come il cinema sia in grado di fornire strumenti utili per ripensare aspetti specifici del pensiero nietzscheano» (pp. 21-22). Nello speci-

fico, l'autore prende in esame sei film – a cui corrispondono gli altrettanti capitoli, che, insieme a quello introduttivo, compongono il libro – con l'intenzione di dimostrare come questi rappresentino la trasposizione, *sullo* schermo, di filosofemi e/o tematiche nietzscheane. O, in altri termini, come essi riescano, sempre sullo schermo, a proporre e sviluppare riflessioni che invece Nietzsche affida alle pagine dei propri libri.

La prima pellicola ad essere esaminata è *F for fake. Verità e menzogne* (1973) di Orson Welles. Si tratta senza dubbio di un'opera particolare, che sfugge dunque alle categorizzazioni. Welles assume come base il documentario di François Reichenbach *Elmyr: The true picture?* (1970), incentrato sulla figura del pittore e falsario ungherese Elmyr de Hory. Dopo aver ottenuto da Reichenbach il permesso, Welles aggiunge al documentario originale delle nuove scene, provenienti da diverse fonti o girate da lui stesso. Per stile e contenuto, il tema del film è evidentemente quello del falso, della finzione, dell'illusione, della manipolazione più o meno consapevole. Il che permette, a maggior ragione in virtù della lettura di Deleuze in *Cinema 2* (G. Deleuze, *L'immagine-tempo. Cinema 2*, Einaudi, Torino 2017), di accostare l'opera di Welles alla critica nietzscheana del concetto di verità. In estrema sintesi, secondo Nietzsche la conoscenza umana si fonda su categorie logiche che semplificano, alterandolo, il dato reale. In altre parole, lo *falsificano*. Allo stesso modo, «Welles taglia e rimonta assieme il materiale filmico a piacimento» (p. 76): pertanto, «il regista è un artista che plasma il reale falsificandolo, proprio come fa, secondo Nietzsche, ogni essere umano nel momento in cui si rapporta con il mondo esterno» (pp. 76-77).

La questione epistemologica appena posta è ulteriormente sviluppata grazie all'analisi del secondo film: *Rashōmon* (1950) di Akira Kurosawa. La trama è notevolmente intricata, e non può essere riassunta compiutamente in questa sede. Semplificando, nel bosco viene rinvenuto da un taglialegna il cadavere del samurai Takehiro. Per tentare di ricostruire la dinamica dei fatti, nel cortile del tribunale vengono auditi i testimoni: il taglialegna, appunto; Masago, la moglie del samurai; il famigerato bandito Tajōmaru; infine, tramite una medium, lo stesso Takehiro. Messe a confronto, le rispettive versioni risultano divergenti fra loro, se non apertamente contraddittorie. Lo spettatore non possiede alcun elemento per stabilire quale sia la versione veritiera, e sperimenta quindi un senso di *impasse*. Quella medesima *impasse*, in questo caso di natura epistemica, in cui

può sfociare la nozione nietzscheana di prospettivismo. È quello che, nell'aforisma 374 de *La gaia scienza*, è definito «il nostro nuovo “infinito”»: se l'intelletto umano può interpretare il mondo solo e soltanto a partire dalla propria prospettiva, allora non si può escludere la possibilità che esistano *infinite* interpretazioni. *Rashōmon*, insomma, costituirebbe la messa in scena della famigerata massima: «non ci sono fatti, solo interpretazioni» (frammento postumo 7[60], fine 1886-primavera 1887).

Il prospettivismo, con le sue implicazioni – la potenziale infinità delle prospettive e la loro radicale differenza –, solleva la questione della possibilità di comunicazione delle proprie esperienze. In altri termini, «dato il carattere completamente soggettivo della nostra esperienza del mondo, possiamo immaginare cosa significhi percepire la realtà con occhi diversi dai nostri?» (p. 23). È quanto si chiede, sullo schermo, Werner Herzog, col documentario *Paese del silenzio e dell'oscurità* (1971). Qui il regista tedesco si propone di esplorare la realtà delle persone sordocieche. Una sfida certamente impegnativa: difatti, come si può rappresentare visivamente la realtà di chi non vede? Illustrando come Herzog abbia accettato la sfida, e abbia tentato di superarla, Stellino pone contestualmente in rilievo come egli abbia «il merito di porre un problema centrale per il cinema e l'arte in generale, ovvero: come rappresentare l'irrappresentabile [...]?» (p. 23).

Con il quarto film – *Nodo alla gola* (1948) di Alfred Hitchcock – si toccano invece tematiche più marcatamente morali. Due giovani facoltosi, Brandon e Philipp, uccidono David, loro ex compagno di classe. Il loro è un delitto gratuito: istigati dalle idee filosofiche del loro ex professore, Rupert Cadell, essi sostengono, in virtù di una lettura distorta della teoria del superuomo, che l'omicidio debba essere considerato una forma d'arte, riservata ai pochi individui superiori e perpetrata ai danni degli esseri giudicati inferiori. Questa estetizzazione del delitto richiama, in tutta evidenza, il concetto nietzscheano di immoralismo. Ma chiaro è anche il riferimento a Fëdor Dostoevskij, in particolare alla distinzione raskòl'nikoviana fra uomini straordinari e uomini ordinari – con la concessione ai primi del diritto di delinquere –, e all'amoralismo di Ivan Karamozov, da cui emerge l'idea dell'uomo-dio.

Nietzsche e Dostoevskij ricorrono anche nell'analisi della quinta pellicola: *Parasite* (2019) di Bong Joon-ho. Essa offre un puntuale ritratto della psicologia del risentimento. Non è un caso, dunque, che Nietzsche sia citato insieme a Dostoevskij: «Ciò non stupisce,

se si considera che è proprio l'uomo del sottosuolo il modello a cui Nietzsche si ispirò per definire la psicologia dei cosiddetti "uomini del *ressentiment*" della *Genealogia*» (p. 188). Il filosofo tedesco, infatti, mutua il termine *ressentiment* proprio da una traduzione francese delle *Memorie del sottosuolo*. Così, tra Nietzsche e Dostoevskij, Stellino individua e interroga una serie di elementi che nel film di Bong Joon-ho contribuiscono a restituire la psicologia del *ressentiment*: la definizione delle gerarchie, il ruolo degli spazi, la funzione degli odori e delle linee, la presenza simbolica degli animali.

A chiudere questo percorso fra Nietzsche e il cinema – e con esso il libro – è il film del regista ungherese Béla Tarr, *Il cavallo di Torino* (2011). Spunto iniziale del lungometraggio è proprio il famigerato episodio di Torino (in realtà mai accaduto): il 3 gennaio 1889, manifestando i primi segni del tracollo psichico, Nietzsche vede un cavallo venire frustato dal vetturino e gli corre incontro, abbracciandolo. Tarr, interessandosi apparentemente alla sorte del cavallo, sposta l'attenzione sui protagonisti del film: il suo presunto proprietario (l'anziano Ohlsdorfer) e la figlia. La trama segue «quelli che sembrano essere gli ultimi sei giorni di vita dell'uomo anziano e della figlia con la quale egli vive» (p. 219). Le azioni quotidiane dei protagonisti si ripetono stancamente, uguali a sé stesse: in una sorta di anti-Genesi, il tempo scivola, in una spirale di vuoto e di mancanza di senso, verso la catastrofe finale del settimo giorno (non rappresentata). L'allusione iniziale a Nietzsche sembra proporsi dunque come chiave di lettura del film, che allora si ritrova a trattare i temi della morte di Dio, del nichilismo e dell'eterno ritorno.

Il lavoro di Stellino, tuttavia, non si esaurisce nel semplice parallelismo, ma anzi restituisce tutta la ricchezza del confronto. Talvolta, infatti, la trasposizione sullo schermo di questioni nietzscheane risulta poco accurata da un punto di vista filologico. Sebbene «siano stati spesso considerati come vicini a tematiche tipiche del pensiero nietzscheano», Stellino prende in esame *F for fake* e *Rashōmon* «esattamente per il motivo opposto»: tali opere «mostrano *per contrasto* tutta l'implausibilità di una certa lettura tipicamente postmoderna della filosofia di Nietzsche» (p. 22). Con grande perizia, l'autore, sulla base dei riferimenti testuali, dimostra come la critica nietzscheana alla verità e il prospettivismo non conducano affatto a quello stallo epistemico che, a fronte di un'analisi superficiale, l'affermazione: «non ci sono fatti, solo interpretazioni» sembra suggerire.

Allo stesso modo, *Nodo alla gola* offre una lettura stereotipica della

nozione di superuomo. Pertanto, il film di Hitchcock costituisce indirettamente una testimonianza sulla dinamica della ricezione del pensiero di Nietzsche. È per via diretta, invece, che pone una questione ampiamente dibattuta, non solo in ambito nietzscheano: quella della responsabilità degli intellettuali. Chiamato in causa dai due giovani assassini, il prof. Cadell si giustifica, sostenendo che le sue idee sono state fraintese e mistificate. Ancora oggi si dibatte sull'eventuale responsabilità di Nietzsche nel fatto che le sue posizioni più controverse siano state distorte, anche con effetti abominevoli. Paradossalmente, un film, che pure si rivela filologicamente poco accurato, riesce a porre una questione con efficacia maggiore rispetto a quanto possano fare innumerevoli trattati e articoli sulla *Nietzsche-Rezeption*.

Anche la rappresentazione di tematiche nietzscheane da parte di Béla Tarr risulta non perfettamente sovrapponibile con i testi del filosofo; eppure, non si può non convenire che «raramente un regista è stato in grado di fornire una rappresentazione visiva così potente della condizione umana, intrappolata, dopo la morte di Dio [...], in un'esistenza apparentemente nichilistica» (p. 248).

Come si evince dagli esempi sopra illustrati, il dialogo con il cinema offre a Stellino l'occasione per affrontare, con sorprendente immediatezza, argomenti ancora oggi oggetto di fraintendimento in seno alla *Nietzsche-Forschung*. Grazie alle peculiari potenzialità del medium cinematografico, l'autore sperimenta un nuovo approccio, decisamente produttivo, nel contesto degli studi nietzscheani. Ma se il cinema si dimostra in grado di rappresentare con tale forza tematiche tanto elaborate, nonché di sollevare questioni estremamente complesse, ne consegue forse che è possibile *fare filosofia* attraverso il cinema? È questo l'interrogativo che Stellino pone a fondamento del proprio libro, animandolo. *Nietzsche sullo schermo* si colloca così all'interno del dibattito sullo statuto della filosofia del cinema, che negli anni si è reso particolarmente ricco e vivace. Difatti, formulare una risposta al suddetto quesito non è semplice, in quanto si finisce inevitabilmente per risalire ad altre domande: «Che cos'è e cosa non è la filosofia? Esiste un unico modo di fare filosofia? E a chi spetta il diritto di dirimere questa questione?» (p. 21). Per questo motivo, rinvenire una giustificazione teoretica per la filosofia del cinema risulta effettivamente difficile. Stellino, piuttosto, preferisce adottare quello che Thomas E. Wartenberg definisce come approccio empirico: intende cioè dimostrare, attraverso esempi concreti, «come esista un modo alternativo, ma ugualmente legittimo, di fare filosofia» (p. 50).

Il tentativo – si può concludere – è brillantemente riuscito.

Univesidade Nova de Lisboa/IFILNOVA

latini.um78@gmail.com

Stellino, Paolo, *Nietzsche sullo schermo. Saggi di filosofia del cinema*, Meltemi, Milano 2025, 267 pp., € 18,00.

S. Bancalari, *Fenomenologia della religione. Parole chiave*

di

ENRICO DI MEO

Sebbene si presenti come un piccolo volume, l'ultimo testo pubblicato da Stefano Bancalari ha lo statuto di una vera e propria sfida teoretica a due campi di ricerca con una corposa storia alle proprie spalle: filosofia della religione e fenomenologia. Sfida che, come ricorda l'autore stesso in sede preliminare, era già stata lanciata con la pubblicazione nel 2015 di *Logica dell'epochè* (cfr. S. Bancalari, *Logica dell'epochè. Per un'introduzione alla fenomenologia della religione*, Edizioni ETS, Pisa 2015). Tuttavia, tanto la forma più compatta quanto l'esplorazione per temi – appunto per *parole chiave* – consente al lettore di entrare in contatto più diretto con i nodi problematici evidenziati e le riflessioni originali proposte da Bancalari. L'intento che animava il volume del 2015, infatti, era di dover dischiudere e legittimare un campo d'indagine problematico, sottraendo l'espressione *fenomenologia della religione* ad una comprensione più "superficiale" che la incasellava come una disciplina votata alla descrizione del fenomeno religioso nelle sue molteplici forme dislocate nello spazio o nel tempo, e recuperando – dall'interno stesso della fenomenologia tradizionale e degli autori che l'hanno variamente interpretata – una riflessione metodologica che «spinta ai suoi limiti arriva a incrociare il fenomeno religioso» (p. 6). Al contrario, il tentativo intrapreso ora segue una via «inversa e complementare» (*ibidem*) che partendo da problemi considerati classici della filosofia della religione cerca di saggiare fino a che punto «un approccio di tipo fenomenologico consenta di trattarli in modo teoreticamente fecondo» (*ibidem*).

Già scorrendo il *Sommario* posto a fine volume, e leggendo i titoli apposti ad ogni relativo capitolo, si può intravedere come il programma di ricerca articoli questa nuova esigenza: non compare, infatti, alcun termine tecnico della fenomenologia tradizionale (epochè, riduzione, intenzionalità, e così via), e ci si ritrova piuttosto di fronte a vocaboli che richiamano dei veri e propri *topoi* della filosofia della

religione. Parole come *sacro* e *miracolo*, *totalmente altro* e *dialogo*, sono infatti riconosciuti come afferenti, anche da un certo senso comune – magari non tutte in modo esclusivo –, all’ambito del “religioso” (lasciando un po’ vago il riferimento a cui questo termine può rimandare). Meno evidenti, forse, ma comunque comprensibili anche a “colpo d’occhio”, sono la *felix culpa* e la *vanità* (termine con il quale Bancalari ripropone, in una diversa chiave prospettiva, il problema classico del nichilismo contemporaneo). Ciò che sicuramente costituisce un’eccezione è il capitolo conclusivo enigmaticamente intitolato *sovrapposizione*: di primo acchito, questo termine non afferisce né all’ambito tecnico della fenomenologia né a quello della filosofia della religione, ma su questo si ritornerà più avanti.

In cosa consiste dunque questa sfida teoretica? Il punto d’avvio potrebbe essere formulato in una coppia di domande complementari: che cosa accade quando una corrente filosofica nata con la vocazione di tornare *zu den Sachen selbst*, e che intende esplicitamente attenersi al *principio di tutti i principi* (*Ideen I*, § 24), ovvero «*che tutto ciò che si dà [...] è da assumere come esso si dà*, ma anche *soltanto nei limiti in cui si dà*» (E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro primo. Introduzione generale alla fenomenologia pura*, volume I, trad. it. di E. Filippini, a cura di V. Costa, Einaudi, Torino 2002, pp. 52-53), si imbatte nell’ambito fenomenico del tutto peculiare del vissuto religioso? E per converso, cosa accade quando una disciplina con centinaia di anni di storia come quella della *filosofia della religione* (la prima occorrenza di questa espressione è datata nel 1678 in un’opera di Ralph Cudworth, un platonico di Cambridge), e ancor più quando un ambito così complesso da circoscrivere (forse impossibile) come quello del *vissuto religioso*, si imbattono in un metodo di indagine come quello fenomenologico? Lo stesso Bancalari rileva che «l’irruzione del metodo husserliano sulla scena filosofica, all’inizio del secolo scorso, provoca *immediatamente* come contraccolpo il tentativo di pensare in chiave rigorosamente fenomenologica il modo di manifestazione della religione e di tutto ciò che ha a che fare con essa» (p. 5). Come procedere, allora, in un’indagine che si presenta tanto complessa quanto impellente?

Come anticipato, dal punto di vista metodologico, si tratta di saggiare gli esiti di un rigoroso esame fenomenologico dei plessi teorici che afferiscono alle parole che danno il titolo a ciascuno dei capitoli. Attraverso un attento ascolto della filologia e della comparazione interlinguistica dei significati, attraverso una meticolosa attenzione

alla dimensione quotidiana dei vissuti e attraverso lo scandaglio delle fonti autorevoli che su questi temi si sono espressi (spesso di aerea fenomenologica, ma non solo), Bancalari conduce il lettore attraverso le ambivalenze, le contraddizioni, i punti ciechi e le insufficienze contro cui le analisi “classiche” di questi temi sono andate incontro. Così, ad esempio, l’analisi condotta nel primo capitolo sul *sacro* – parola che forse più di ogni altra si presta ad assurgere a luogo prediletto del vissuto religioso contemporaneo –, mostra che la delimitazione di campo che la coppia sacro/profano intenderebbe preservare è abitata da una tensione che rischia di fagocitare la differenza tra i due termini dell’opposizione. Seguendo la celebre analisi condotta da Rudolf Otto, Bancalari mostra come «l’intreccio di fascinazione e terrore che Otto riserva al religioso caratterizza [...] l’esperienza di alcuni fenomeni che mettono in opera quello stesso gesto ambiguo di posizione e violazione del confine» (pp. 19-20) in cui consiste essenzialmente il sacro (è il caso, ad esempio, della manipolazione tecnica, della violenza o dei rapporti sessuali). Accade dunque che un continuo «sconfinamento reciproco renda epistemologicamente fragile» (p. 19) proprio quel confine, tra sfera autonoma del religioso (sacro) e tutto ciò che non vi entra di diritto (profano), che l’individuazione del sacro come essenza del religioso – e del numinoso come *mysterium tremendum et fascinosum* – voleva preservare. La tensione si gestisce solo attraverso l’analisi fenomenologica del mistero, sostenuta da alcune considerazioni di Emmanuel Levinas sul rapporto tra magia e sacro. «Il mistero cui allude Levinas non ha nulla di affascinante, non irretisce né seduce la libertà, ma semmai obbliga con un imperativo: il divieto di toccare [...] vincola al rispetto di un’integrità e di un’incolumità che non è quella propria, ma quella altrui» (pp. 24-25). Emerge così una dimensione alternativa, che Bancalari chiama del *santo*, che differenziandosi dall’opposizione sacro-profano la sospende (*sovrapponendovisi*) e in questo modo ne irretisce la logica numinosa di potenza che la animava; così si «apre uno spazio di trascendenza a partire dal quale soltanto qualcosa come il “religioso” assume un senso ancora plausibile» (p. 26).

Non si tratta ovviamente di un caso fortuito se il gesto della sospensione (centrale per un fenomenologo) assume, già da questo primo capitolo, le sembianze di una sovrapposizione. Come si diceva, questa parola dà il titolo all’ultimo capitolo del libro e, curiosamente, non compare nei gerghi tecnici dei due ambiti principali presi in esame. Tuttavia, essa costituisce il vero *fil rouge* del percorso teoretico

disegnato da Bancalari ed «emerge» – nelle parole dell'autore stesso – «quale esito di una retrospettiva sul percorso sin qui compiuto» (p. 109). Non si può, per ovvie ragioni di spazio, scendere nel dettaglio di come essa emerga in ciascuno dei capitoli – e dunque dei nuclei teorici – del libro. Può ciononostante rivelarsi utile soffermarsi sul significato e sulla portata teoretica di questa sovrapposizione, che costituisce un contributo tanto originale quanto fecondo alla fenomenologia della religione, in particolare, e alla fenomenologia *tout court*, in generale.

Conducendo un'analisi scrupolosa dei testi husserliani, Bancalari porta alla luce un significato poco valorizzato di quel «gesto istitutivo dello sguardo fenomenologico» (p. 111) che è l'*epochè*. Lungi dall'essere un semplice esercizio di messa in dubbio radicale dell'esistenza di tutto il reale – impossibile infatti per il fenomenologo «dubitare di ciò di cui non dubita affatto» (p. 112) –, l'*epochè* fenomenologica si presenta come una *Ansetzung* (letteralmente *ap-posizione*, ma di difficile restituzione in italiano) della tesi dell'atteggiamento naturale. Questa «apposizione» è una «posizione *sui generis* perché nell'affiancare la prima posizione» (p. 113) – la tesi generale per cui «il mondo è sempre presente come realtà» (E. Husserl, *op. cit.*, p. 67) – in un certo modo la smentisce, non però contraddicendola come nel caso della negazione, ma piuttosto «sospendendone il carattere [...] “posizionale”» (p. 113). Ora, è interessante che questo carattere di smentita vada di pari passo con un'altra esigenza husserliana, vale a dire quella di concepire la presa di distanza dall'atteggiamento naturale, messa in opera dall'*epochè*, come «una certa *Aufhebung della tesi*» stessa (E. Husserl, *op. cit.*, p. 69). Questo, secondo Bancalari, va letto nell'ottica di concepire l'*epochè* non come un depotenziamento della tesi dell'atteggiamento naturale, ma come di una sua nuova configurazione che si mostra a un diverso sguardo prospettico, per così dire, dall'alto (*auf-*). Così, e qui risiede l'originalità della lettura di Bancalari, «valorizzare fino in fondo questo suggerimento husserliano significa [...] comprendere l'*epochè* in termini di una “sovra”-posizione» (p. 114).

Come va intesa, dunque, questa *epochè*-sovrapposizione? Se è vero che nel significato corrente di sovrapporre sembra implicito un gesto fortemente anti-fenomenologico – un foglio che sovrapposto ad un altro lo scherma e ne impedisce la fruizione del contenuto –, la proposta di Bancalari è che il tipo particolare di sovrapposizione configurata dall'*epochè* è da intendere nella modalità di «una certa schermatura» che invece di offuscare porta alla luce «da un insieme

di elementi tutti perfettamente visibili, ma insensati nel loro complesso, un senso [...] che è forse già dato e *però*, finché non interviene la schermatura stessa, nascosto, soffocato» (p. 115).

In questa proposta si gioca tutta la sfida teoretica che Bancalari lancia ai due ambiti presi in esami. L'idea di sovrapposizione, come strumento di rischiaramento di un senso altrimenti soffocato dall'accumularsi di informazioni e segni oramai privi di un ordine intelligibile, si applica in modo proficuo non solo, di volta in volta, ai singoli concetti o plessi tematici; essa investe – per così dire a un meta-livello – entrambi gli ambiti presi in esame. Al punto che si può apprezzare in tutta la sua portata quando la si vede come possibile indicatore di un «chiasmo tra fenomenologia e religione» (p. 117). E difatti, il risultato della proposta di leggere l'epochè come sovrapposizione è mostrare come «per un verso la fenomenologia è fenomenologia della religione nella misura in cui [...] aiuta a cogliere la portata di alcuni fenomeni ordinariamente classificabili come “religiosi”, facendone risuonare armoniche che rischiano di restare non percepite»; e «per altro verso, la religione si fa fenomenologia in quanto mette in opera vere e proprie operazioni fenomenologiche: operazioni di sovrapposizione e dunque di sospensione» (p. 117). Lo sconfinamento di uno dei due campi nell'altro, la presa in prestito di termini, suggestioni, percorsi teorici, non solo non ha nulla di illegittimo, ma diventa anzi il grimaldello per disarticolare costruzioni e schemi mentali che si depositano nella frenetica produzione e accumulazione di materiale specialistico, che così facendo rischia di occultare e sbarrare percorsi teoreticamente fecondi.

Raccogliere appieno la sfida posta da Bancalari significa anche, tuttavia, non fermarsi a ciò che viene articolato nel volume in questione (e che qui si è tentato di restituire in breve). Piuttosto, si tratta di saggiarne la portata facendosi carico dell'allargamento dello spazio di manifestazione che essa prefigura. In quali altri ambiti questa epochè-sovrapposizione può mostrare la sua fecondità? Cosa accadrebbe qualora la si facesse reagire con altre sfere di interesse della fenomenologia contemporanea (come la cosmologia fenomenologica, lo studio della correlazione tra coscienza intenzionale e mondo, la relazione tra immanenza della coscienza e trascendenza in senso lato, ecc.)? E ancora, possono concetti appartenenti alla tradizione dello studio del fenomeno religioso – quali disincantamento, secolarizzazione, demitizzazione, privatizzazione della fede, ecc... –, essere visti sotto un'altra luce se messi alla prova di questo strumento teorico?

Si può pensare in maniera nuova il legame di reciproca influenza tra mondo-della-vita e le varie teorie scientifiche che da esso sgorgano e che però, inevitabilmente, finiscono per alterarlo e plasmarlo, se questo tema viene passato al setaccio di uno strumento teorico che consente di districarsi proprio nel miasma dell'accumulazione di depositi culturali? Queste, e molte altre, domande mostrano l'attualità e la fertilità di una proposta che, pur muovendosi nel solco di un intreccio tra ambiti teorici specifici, irraggia e contamina la riflessione filosofica contemporanea.

Università LUMSA (Roma)
Institut Catholique de Paris
e.dimeo2.dottorati@lumsa.it

Bancalari, Stefano, *Fenomenologia della religione. Parole chiave*, Morcelliana, Brescia 2024, 144 pp., € 13,00.