

# LE «ARTI LIBERALI» NEGLI STATI UNITI ED IL PATRIMONIO CULTURALE ITALIANO

*Robert E. Proctor*

*L'autore dell'articolo che segue, Robert E. Proctor, docente di Letteratura Italiana all'Università del Connecticut, è autore del libro *Defining the humanities*, la cui prima edizione, comparsa negli Stati Uniti sotto diverso titolo nel 1988, è stata oggetto di un riconoscimento da parte dell'Associazione dei Colleges Americani. Il testo dell'articolo riprende un intervento tenuto in occasione del convegno «Cultura classica e liberal education. La riforma della scuola italiana alla luce dell'esperienza americana», organizzato a Firenze dall'Associazione Italiana di Cultura Classica nell'aprile 2001.*

Ho appena trascorso dieci mesi a Roma, dove vorrei creare un programma di studi sulle origini romane delle «arti liberali» rivolto ad americani interessati al miglioramento delle nostre scuole: studenti, insegnanti, amministratori e politici.

Quella delle arti liberali è l'unica tradizione educativa che noi americani abbiamo ereditato dall'Europa che sia in grado di:

- a) sconfiggere a livello intellettuale e culturale l'assalto alle nostre scuole proveniente dal mondo degli affari all'insegna dell'ideologia del libero mercato e dell'identificazione del benessere del paese con la sola crescita economica;

b) ispirare la riscoperta di ideali educativi e culturali che allarghino l'intelletto e diano una visione della persona umana che non la riducano a un mero produttore e consumatore di beni materiali.

Nei paesi anglosassoni l'espressione «*liberal arts education*» si riferisce soprattutto alla formazione di una cultura generale durante i primi due anni dell'università, formazione che in Europa ha luogo al livello liceale<sup>1</sup>. Molto di quello che dirò a proposito delle arti liberali e dei loro avversari negli Stati Uniti si può applicare benissimo al dibattito sul futuro del liceo in Italia. Infatti, durante il mio soggiorno, ho avuto occasione di seguire il dibattito sulla riforma della scuola italiana, la cosiddetta «Riforma Berlinguer», varata dal precedente governo di centro-sinistra. Sono rimasto stupito dalla credenza diffusa che la scuola pubblica italiana sia arretrata in confronto a quella di altri paesi industrializzati, soprattutto gli Stati Uniti, e che vada «modernizzata» con una riforma dei cicli, l'introduzione dei «crediti» e dei «moduli» e la creazione di scuole più autonome che competono fra di loro per acquisire studenti, gestite da presidi che rassomiglieranno sempre di più ai «manager» delle aziende. So che con l'insediamento del governo Berlusconi il futuro della riforma Berlinguer appare incerto. Tuttavia il dibattito che questa riforma ha provocato ha un tema chiarissimo, che lo collega direttamente al dibattito sulla scuola negli Stati Uniti: il rapporto fra scuola ed economia. In Italia, come ormai in molti paesi del mondo, i propugnatori dell'ideologia del mercato e del primato dell'economia sulla politica convergono su alcuni punti: a) il *libero mercato* come arbitro di tutto il vivere umano; b) l'*azienda privata* come modello di tutte le istituzioni umane e c) il *lavoro* come l'unica attività umana che crei valore.

<sup>1</sup> Può aver luogo al livello liceale anche negli Stati Uniti, ma ciò accade soprattutto nei licei privati. Come fa vedere Angela Martini, l'evoluzione dell'organizzazione del liceo pubblico americano nel secolo scorso frena, se non proprio impedisce, lo sviluppo di una pedagogia che miri alla cultura generale (*Crediti, moduli, e competenze*, in «Punti Critici», n. 4, febbraio 2001, pp. 37-64).

Inoltre, sono riusciti ad introdurre il linguaggio dell'economia proprio al centro del dibattito sulla scuola. La restrizione del discorso sulla scuola a concetti e termini economici, come nelle famose tre «i» di Berlusconi (inglese, informatica, impresa), e la contrapposizione delle idee di «progresso» e «modernizzazione» alla presunta «arretratezza» italiana, usata dalla retorica della sinistra, assomigliano a ciò che succede negli Stati Uniti già da molto tempo: gli imprenditori lanciano parole d'ordine, come «efficienza», «innovazione», «competizione», «rischio», «cambiamento» ed «eccellenza», intese a persuadere il pubblico, i politici, ed anche gli insegnanti ad aprire il settore dell'insegnamento al mercato capitalistico.

Purtroppo, il successo del linguaggio del mercato e di ciò che Antonio La Penna chiama il «panaziendalismo»<sup>2</sup> nel penetrare sempre nuove aree è dovuto non solo alla tenacia con cui gli uomini d'affari cercano di allargare il mercato a tutti i settori della nostra vita, ma anche alla mancanza di visioni alternative del ruolo e del futuro della scuola da parte di quelli che, comprendendone i rischi, criticano il ricorso al linguaggio dell'economia e l'ideologia del mercato. Due libri recenti, *The University in Ruins* di Bill Readings<sup>3</sup> e *Oltre il Novecento: La politica, le ideologie e le insidie del lavoro* di Marco Revelli<sup>4</sup> avanzano critiche profonde della idea vuota di «eccellenza» importata nelle nostre scuole dal mondo manageriale delle aziende (Readings) e del feticcio del «lavoro», dell'*homo faber*, che caratterizza il secolo appena trascorso (Revelli). Ma nessuno dei due, a mio giudizio, riesce a proporre alternative convincenti ai fenomeni che criticano. Come conclusione del suo libro Readings dice addirittura che l'unica cosa da fare, nelle «rovine» delle nostre università, è più critica!

In questa battaglia di idee e di ideali è necessario non solo criticare l'uso del linguaggio del mercato e il feticcio del lavoro nei no-

<sup>2</sup> *Sulla la scuola*, Bari, Laterza, 1999, p. x.

<sup>3</sup> Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1996.

<sup>4</sup> Torino, Einaudi, 2001.

stri discorsi sull'educazione, ma trovare un linguaggio, e quindi idee, capaci di contrastare l'assalto ideologico alle nostre scuole.

Che cosa possiamo opporre a parole come «innovazione», «progresso», «tecnologia» e «cambiamento», parole che sono dei veri cavalli di Troia perché aprono la porta del dibattito all'ideologia del mercato? Per creare il futuro, certi periodi storici, come l'Illuminismo, hanno avuto bisogno del presente per rompere i ceppi del passato. Altri periodi storici, come il Rinascimento, hanno avuto bisogno del passato per rompere i ceppi del presente. L'educazione negli Stati Uniti ha bisogno di un nuovo rinascimento. Petrarca ed i primi umanisti erano in una situazione intellettuale per certi versi non dissimile dalla nostra perché trovavano il linguaggio della Scolastica incapace di esprimere la loro esperienza della condizione umana. Così cercavano valori, termini, ed interlocutori intellettuali nell'antichità classica. Altrettanto fecero anche i nostri padri fondatori: per opporsi alla monarchia inglese e creare una nazione nuova si rivolgevano a pensatori antichi quali Polibio e Cicerone. Essi fondarono una nuova repubblica romana (come si vede dallo stemma degli Stati Uniti sul rovescio del dollaro americano, dall'architettura della città di Washington, e da nomi romani come «*capitol*», «*senate*», ecc.) con miglioramenti, a loro avviso, significativi, quali l'introduzione della separazione dei poteri e della rappresentanza politica. Cioè crearono il futuro guardando indietro. Lo si evince dal verso sul nostro stemma che evoca la quarta *Bucolica* di Virgilio (verso 5): *Novus ordo saeculorum*, «Un nuovo ciclo dei secoli». La novità degli Stati Uniti d'America viene proclamata non in inglese, ma in latino, nelle parole di un poeta antico<sup>5</sup>. Così, noi americani d'oggi, se troviamo il dibattito contemporaneo sulla scuola superficiale e addirittura fuorviante, abbiamo la scelta di emulare i nostri padri fondatori e modificare i termini del discorso

<sup>5</sup> La nostra rivoluzione contro la monarchia inglese è stata definita «*the last great act of the Renaissance*» (p. 120 di J.G.A. Pocock, *Virtue and Commerce in the Eighteenth Century*, in «The Journal of Interdisciplinary History», vol. 3, n. 1, September 1972, pp. 119-134). Infatti, gli studi classici dei nostri padri fondatori derivano dagli *studia humanitatis* del Rinascimento italiano.

invocando un nuovo dialogo con la tradizione classica. Questa tradizione vive ancora da noi in una delle tre tradizioni educative che abbiamo ereditato dall'Europa. Esaminiamole più da vicino.

La tradizione più recente, e senz'altro più ricca di prestigio fra il corpo docente, è quella dell'università di ricerca, una tradizione tedesca che ha inizio con la fondazione dell'Università di Berlino nel 1810 e che approda negli Stati Uniti con la creazione della John Hopkins University a Baltimora nel 1876. La «John Hopkins» fu la prima università degli Stati Uniti ad offrire il dottorato di ricerca, il Ph. D., introdotto insieme ad altre idee tedesche, quali il metodo dei seminari di ricerca e il modello dello studioso come scopritore o produttore di nuove conoscenze. La «John Hopkins» come «*graduate school*» ebbe un tale successo che le università più antiche, che avevano avuto origine come «colleges» in epoca coloniale, ad esempio Harvard, Yale e Princeton, ed alcune università più recenti, del tipo della Cornell e dell'Università di Chicago, imitarono la John Hopkins creando le loro proprie «*graduate schools*», che davano la nuova laurea di ricerca, il Ph.D.<sup>6</sup> (Poiché quasi tutti gli insegnanti a tempo pieno nelle università americane hanno conseguito il Ph.D., l'etica della ricerca permea l'insegnamento superiore in tutte le istituzioni di istruzione superiore.)

Anche se l'intento cui mirava l'interesse di von Humboldt per il patrimonio letterario della Grecia antica era di farne un modello culturale per il presente<sup>7</sup>, la ricerca filologica ben presto si specializzò e diventò per molti studiosi un fine in se stessa. In scritti come *Sull'avvenire delle nostre scuole* e *Contro i filologi*, Nietzsche afferma che la filologia come disciplina specialistica, coltivata solo per ragioni di carriera e senza un vero amore per i greci, finisce col distruggerli<sup>8</sup>. La descrizione forse più famosa della ricerca divenuta

<sup>6</sup> Cfr. Laurence R. Veysey, *The Emergence of the American University*, Chicago, University of Chicago Press, 1965.

<sup>7</sup> Si veda su questo argomento il mio *Defining the Humanities. How Rediscovering a Tradition Can Improve Our Schools, with a Curriculum for Today's Students*, Bloomington, Indiana University Press, 1998, 2<sup>a</sup> ed., pp. 103-105.

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 92-96.

«mestiere» è quella fornita da Max Weber nel suo saggio *La scienza come professione* (*Wissenschaft als Beruf*, che raccoglie il contenuto di una conferenza tenuta a Monaco nel 1918). Tracciando una caricatura del tipico filologo tedesco, Weber dice ironicamente che solo chi porta dei paraocchi e crede addirittura che la salvezza della propria anima dipenda dall'emendazione corretta del brano del suo manoscritto ha una vocazione per il mondo accademico!

Le critiche di Nietzsche e di Weber alla filologia classica come disciplina specializzata si possono applicare a tutti i saperi: le «scoperte» compiute da specialisti divenuti incapaci di una visione generale e di comprensione profonda delle cose, come ad esempio alcuni modelli matematici dell'economia, o il tentativo di misurare quantitativamente l'apprendimento dello studente, non recano benefici tranne che alla carriera del ricercatore perché gli aspetti dei fenomeni umani che si riesce a misurare non sono necessariamente i più significativi. E in ogni caso, se hanno un significato, essi lo trovano solo in contesti più ampi, più speculativi, che il ricercatore «di professione» spesso evita o lascia sullo sfondo. Credo che la caricatura che Weber fa dello studioso di mente ristretta si applichi forse meglio al mondo accademico americano che a quello italiano, dove c'è una lunga tradizione di professori universitari che partecipano ai dibattiti filosofico-politici. Il punto che desidero sottolineare è che un certo modo di concepire la ricerca scientifica può portare alla creazione di specialisti che, in quanto tali, non si interessano a questioni che vadano oltre il loro specifico campo di studio.

Quando la ricerca invoca la piena libertà di scegliere il proprio oggetto e insieme il metodo e la prospettiva da cui guardarlo, essa entra in conflitto coll'ideologia del mercato, che vuole la privatizzazione della ricerca e la sua sottomissione ai propri scopi. In diverse università negli Stati Uniti oggi la ricerca si fa sempre di più in funzione dei profitti che essa produce. Le università ottengono fondi svolgendo ricerche per l'industria o creando le loro proprie aziende a scopo di profitto, ad esempio nel settore delle biotecnologie. Molte università, anche la mia, che pure è un «*liberal arts college*», hanno adottato in questi ultimi dieci anni regolamenti interni che

disciplinano giuridicamente i brevetti di eventuali scoperte compiute dai professori e la divisione dei profitti. Fra alcuni miei colleghi professori/ricercatori la mentalità del profitto è molto forte ed essi amano atteggiarsi ad imprenditori.

La seconda tradizione pedagogica che ha influenzato il sistema d'istruzione americano è quella che possiamo definire «utilitaria». Generalmente, se ne considera come atto d'inizio il *Morrill Act* del 1860, quando il congresso americano impegnò il governo federale a concedere terra («*land grant*») agli stati per la creazione di università statali che, pur mantenendo in qualche forma il vecchio curriculum di studi generali («*liberal arts*»), si dedicassero soprattutto all'insegnamento di discipline applicative («*mechanical arts*»), come agronomia, ingegneria, ecc., per favorire l'industrializzazione del paese<sup>9</sup>. L'università diventò quasi un'agenzia di collocamento, riducendo lo scopo dell'insegnamento superiore a quello di aiutare gli studenti a vendersi sul mercato del lavoro. Questa tradizione utilitaria è senz'altro la più forte negli Stati Uniti: poiché è difficile, se non impossibile, trovare occupazione senza un titolo di studio, molti studenti ed i loro genitori pensano che l'unica funzione dell'educazione sia quella di apprendere cose immediatamente utili per inserirsi nel mondo del lavoro.

Sbagliano forse gli studenti quando vanno a scuola nella speranza di trovare un buon posto di lavoro o di intraprendere una carriera soddisfacente dal punto di vista economico? Certamente no. La storia dell'educazione in Occidente è in parte la storia della tensione fra la coltivazione dell'intelletto (vita contemplativa) e il suo impiego per il bene comune (vita attiva) da una parte, e dall'altra l'uso più ristretto delle capacità mentali per guadagnare denaro. Pensando forse a certe degenerazioni della scuola e dei maestri del suo tempo, Seneca inizia la lettera 88 a Lucilio con queste parole: «Vuoi sapere che cosa penso degli studi liberali (*liberalia studia*): non ammiro, non annovero fra i beni niente che abbia come scopo il denaro. Sono arti venali (*meritoria artificia*), utili in quanto pre-

<sup>9</sup> Si veda ancora Laurence R. Veysey, *The Emergence of the American University*, cit.

parano l'ingegno, ma non lo trattengono». Petrarca e i suoi discepoli, come Leonardo Bruni, criticavano gli studi di giurisprudenza perché consideravano venale la professione di avvocato<sup>10</sup>. Fin dalle origini, le Facoltà delle università europee che davano la licenza di esercitare una professione, come Legge e Medicina, attiravano molti studenti in cerca di una professione remunerativa<sup>11</sup>.

La rivoluzione industriale, però, porta la scuola in Occidente ad assumere un ruolo diverso: preparare le masse di nuovi lavoratori, spesso ex-contadini, a lavorare nelle fabbriche. Insieme a questo nuovo tipo di lavoratore industriale, nasce la figura del capitalista, che vede la scuola come il suo campo di addestramento. Questo passaggio storico è illustrato benissimo da Charles Dickens nei primi capitoli del suo romanzo *Hard Times*. A distanza di più di un secolo, il dibattito pubblico sulla scuola negli Stati Uniti è sviluppato all'interno di un quadro in cui vi è un'identificazione completa ed indiscussa del benessere della nazione con la crescita economica. Non sono solo i politici italiani, sia a destra che a sinistra, a dire che la scuola italiana è arretrata rispetto alle esigenze dello sviluppo economico: la stessa cosa accade negli Stati Uniti, il paese più ricco del mondo! Con una frequenza ormai fastidiosa, il governo americano pubblica ogni paio di anni una geremiade sulla mancanza di competenze dei diplomati americani e la necessità di riformare la scuola per non perdere la sfida economica internazionale: ecco i titoli di alcuni studi recenti pubblicati da Commissioni governative: *Nation at Risk*; *America 2000*; *America's Choice: High Skills or Low Wages*; *Time for Results*<sup>12</sup>. Il messaggio è che l'economia americana rischia di non crescere in confronto a quelle dell'Europa e del Giappone perché la scuola pubblica americana non fa acquisire le competenze necessarie per lo sviluppo

<sup>10</sup> *Defining the Humanities*, cit., pp. 3-4.

<sup>11</sup> Sulle tavole di marmo che si trovano nel cortile dell'Archivio di Stato a Roma, il sito originario dell'Università di Roma, si legge che quando essa fu fondata nel Rinascimento, nonostante il suo nome, La Sapienza aveva molti più iscritti nella Facoltà di Legge che non nella Facoltà di studi umanistici.

<sup>12</sup> Citati in Craig B. Howley, Aimee Howley e Edwina D. Pendarvis, *Out of Minds: Anti-Intellectualism and Talent Development in American Schooling*, New York, Teachers College Press, 1995, p. 3.



economico, come usare il computer o scrivere un inglese capace di comunicare non pensieri profondi ma «informazioni»<sup>13</sup>.

L'identificazione del benessere del paese con lo sviluppo economico porta a ritenere che lo scopo dell'educazione sia la produzione di lavoratori patrioti, «*patriotic job holders*,» per usare le parole di *Out of our Minds: Anti-Intellectualism and Talent Development in American Schooling* (vedi nota 12), un libro essenziale per chi in Italia creda che la scuola pubblica americana vada imitata. Un esempio quasi da fantascienza dei possibili esiti della tradizione utilitaria nell'attuale economia capitalista è la proposta pedagogica di «*hyperlearning*» (iperapprendimento), avanzata da Lewis Perelman nel 1992. Secondo Perelman, le mete a cui le scuole devono tendere si riassumono in quattro parole: «*more, better, faster, and cheaper*» («di più, meglio, più in fretta, a costi minori»). La sua è una visione in cui il capitale ormai è solo capitale intellettuale impegnato nella produzione di ricchezza tramite la creazione di nuovi saperi e la loro incorporazione nel software. «*There is no meaningful distinction between "education" and "training"*» (Non c'è nessuna distinzione significativa fra educazione e formazione professionale), dice Perelman<sup>14</sup>. Questa frase potrebbe servire come motto per la tradizione utilitaria negli Stati Uniti.

Infine, la terza e più antica tradizione pedagogica di cui siamo eredi è quella delle arti liberali («*liberal arts*»), che i Puritani portarono con sé da Oxford e da Cambridge nelle giovanissime colonie americane. L'Emanuel College a Cambridge è stato il prototipo dell'Harvard College, il primo dei *colleges* americani di epoca coloniale<sup>15</sup>. Tale tradizione è quella delle *artes liberales* delle università

<sup>13</sup> L'esempio più eclatante di propaganda per questa tradizione utilitaria l'ho trovato non negli Stati Uniti, ma *mirabile dictu* (*horribile dictu*?) a Roma, dove, sull'esterno del tram numero 8 l'autunno scorso c'era un annuncio pubblicitario dell'Università di Roma («La Sapienza»), in cui l'università si autodefiniva «la fabbrica del sapere», sotto la quale frase c'era la testa di una giovane bionda che diceva «Vai dal liceo in fabbrica».

<sup>14</sup> Citato in Howley, Howley e Pendarvis, *op. cit.*, p. 171.

<sup>15</sup> Si veda Frederick Rudolph, *The American College and University: A History*, New York, Alfred Knopf, 1962.

medioevali convertite negli *studia humanitatis*, i nuovi studi classici del Rinascimento italiano. Il termine *artes liberales* si trova per la prima volta negli scritti di Cicerone. L'espressione «le sette arti liberali», però, risale al primo Medioevo. Nelle università medioevali essa denotava il curriculum linguistico (il trivio di grammatica, retorica, logica) e matematico (il quadrivio di aritmetica, geometria, astronomia, musica) che dava la licenza di insegnare le arti ed anche di accedere alle Facoltà superiori, come Medicina, Legge (canonica e civile) e Teologia. Gli *studia humanitatis* trasformano la tradizione delle arti liberali riportandola in parte alle sue origini romane, sostituendo al latino «scolastico» usato nelle università il latino «classico» di Cicerone, e modificando il trivio coll'esclusione della logica e l'introduzione della storia, della filosofia morale, della filosofia greca e della poesia<sup>16</sup>. Le nuove scuole umanistiche create dai discepoli di Petrarca, come Guarino Guarini e Vittorino da Feltre, erano proprio come dei piccoli «colleges» in cui gli adolescenti ricevevano una formazione umanistica prima di accedere agli studi specializzati e professionali delle università. L'espressione *artes liberales* continuava a denotare tutte le discipline intellettuali, cioè quelle che richiedevano l'uso della mente anziché della mano, ma esse erano coltivate ora, in parte, come un dialogo diretto coll'antichità classica che il medioevo non conosceva, un dialogo che portava ad una ricchissima conoscenza linguistica, storica, ed etica, di cui vediamo l'esempio in uomini come John Adams, James Madison, Thomas Jefferson ed altri che fondarono i nuovi Stati Uniti d'America. Secondo la mia opinione, la fondazione degli Stati Uniti d'America, e la sopravvivenza della nostra Costituzione, costituiscono una prova fortissima dei valori insiti nella tradizione delle arti liberali.

Tutti i cinquantacinque uomini che erano presenti alla *Constitutional Convention* (Assemblea Costituente) di Filadelfia nel 1787 avevano letto in latino, entro l'età di quindici anni, le orazioni di

<sup>16</sup> Paul Oskar Kristeller, «The Modern System of the Arts», p. 178 in *Renaissance Thought II: Papers on Humanism and the Arts*, New York, Harper & Row, 1965, pp. 163-227.

Cicerone contro Catilina ed Antonio, e il suo trattato su *I doveri*, l'*Eneide* di Virgilio, le *Metamorfosi* di Ovidio, opere di Orazio e di Terenzio, e, in greco, qualche scritto di Platone su Socrate e soprattutto i *Memorabilia* di Senofonte. Quelli che avevano frequentato l'università avevano letto di più, soprattutto gli storici romani<sup>17</sup>. Gli scritti di Cicerone e l'esempio della sua vita giocarono un ruolo fondamentale nella *Constitutional Convention*. Nell'Introduzione del suo *Defense of the American Constitutions*, che scrisse per il dibattito sulla nuova Costituzione, John Adams cita estesamente dal *De re publica* di Cicerone e dice: «*as all the ages of the world have not produced a greater statesman and philosopher united in the same character [than Cicero], his authority should have great weight*»<sup>18</sup>. Adams, che diventò il secondo presidente degli Stati Uniti, s'identificò con Cicerone<sup>19</sup>. John Marshall, nella sua famosa biografia di George Washington, modellò la vita di Washington su quella di Cicerone<sup>20</sup>.

La tradizione delle arti liberali vive ancora oggi negli Stati Uniti come ideale di cultura («*general education*») atta alla preparazione non solo per il mondo del lavoro, ma anche per la vita, e per continuare ad apprendere nel corso dell'esistenza («*lifelong learning*»). Spesso si presenta l'ideale della formazione generale in termini anche di certe capacità specifiche, come la razionalità critica («*critical thinking*»), il saper parlare e scrivere bene («*communication skills*») e il saper essere un buon cittadino («*public service*»).

In pratica, negli Stati Uniti la «*liberal arts education*» ha luogo generalmente nei primi due anni dell'università attraverso il com-

<sup>17</sup> Meyer Reinhold, *Classica Americana: The Greek and Roman Heritage in the United States*, Detroit, Wayne State University Press, 1984, p. 26; M.N. Sellers, *American Republicanism: Roman Ideology in the United States Constitution*, New York, New York University Press, 1994, pp. 21-22.

<sup>18</sup> «Poiché nessuna epoca nella storia del mondo ha mai prodotto un uomo di stato e filosofo, uniti insieme nella stessa persona, più grande (di Cicerone), la sua autorità dovrebbe avere grande peso» (M.N. Sellers, *op. cit.*, p. 90).

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>20</sup> Carl J. Richard, *The Founders and the Classics: Greece, Rome, and the American Enlightenment*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1994, p. 36.

pletamento di un piano di studi generali, selezionato da tutte le aree del sapere (scienze naturali, scienze sociali, studi umanistici, belle arti), prima di accedere alle specializzazioni disciplinari. La coerenza di questa cultura generale di solito, però, è minima. Ci sono istituzioni in cui tutti gli studenti devono seguire un curriculum di base («*core curriculum*») costituito da corsi progettati appositamente per far cogliere i rapporti fra i saperi, ma più spesso lo studente deve scegliere entro un menù completamente incoerente di corsi di base di tutte le materie distribuiti attraverso le varie aree del sapere («*distribution requirements*»).

Ancora oggi negli Stati Uniti la tradizione delle arti liberali è tenuta in grande onore, ma più *a parole* che nei fatti. James J. Duderstadt, l'ex presidente dell'University of Michigan, una delle nostre università statali più grandi e più rinomate, ha appena pubblicato un libro di più di 350 pagine dal titolo *A University for the 21<sup>st</sup> century*<sup>21</sup>. Egli dedica solo due pagine al concetto di «*liberal education*», con questa conclusione:

*As difficult as it is to define and as challenging as it is to achieve, perhaps the elusive goal of liberal learning remains the best approach to prepare students for a lifetime of learning in a world of change. After all, a college education should prepare one for life, and a career is only one of life's experiences*<sup>22</sup>.

Nonostante le sue simpatie per alcuni ideali della tradizione di «*liberal learning*,» Duderstadt stenta a dire che cos'è; infatti, non ha molto da dirne tranne che invocarla<sup>23</sup>. In realtà, tale tradizione

<sup>21</sup> Ann Arbor, University of Michigan Press, 2000.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 78: «Per quanto difficile sia darne una definizione e per quanto la sua acquisizione costituisca una sfida impegnativa, forse la meta sfuggente di un'educazione liberale rimane il miglior approccio per preparare gli studenti ad una vita di continuo apprendimento in un mondo che cambia. Dopo tutto, un'istruzione universitaria dovrebbe preparare alla vita, e la carriera è solo una parte delle esperienze della vita» (corsivi dell'autore).

<sup>23</sup> Neanche i *presidents* degli stessi *liberal arts colleges* sono riusciti a trovare una definizione credibile di «*liberal arts education*». Si veda il mio *Defining the Humanities*, cit., pp. xv-xvii.

è molto trascurata negli Stati Uniti, persino nei *liberal arts colleges*. Manca una discussione fra gli insegnanti e gli studenti sulla filosofia educativa della cultura generale. Tre ne sono le ragioni. In primo luogo, molti insegnanti sanno poco o niente della tradizione delle arti liberali perché la loro stessa formazione è distorta: sono specialisti che si identificano coi loro saperi separati e incoraggiano gli studenti a liberarsi al più presto possibile da ciò che è richiesto per completare il piano di studi di cultura generale e avviarsi così verso una specializzazione («*major*»). Secondariamente, molti amministratori, insegnanti, studenti, e genitori non capiscono in che modo una cultura generale possa contribuire alla carriera, sia nel mondo accademico, sia nelle altre professioni<sup>24</sup>. La terza motivazione è che le finalità stesse della tradizione non si comprendono bene perché tali finalità si trovano illustrate nei testi originali, testi che sono stati quasi completamente dimenticati per più di un secolo. Oggi, quando si vogliono trovare delle belle parole per descrivere la tradizione delle arti liberali si fa come fa Duderstadt: si cita da *The Idea of a University* di John Henry Cardinal Newman<sup>25</sup>. Ma citare Newman senza riflettere sugli scritti originali della tradizione è come cercare di vivere da cristiano leggendo gli scritti di qualche grande teologo come Sant'Agostino o San Tommaso senza conoscere il Vangelo.

Quali sono, allora, i testi originali di questa tradizione?

<sup>24</sup> Oggi uno degli argomenti recenti a favore delle arti liberali è che costituiscono un'ottima preparazione in vista della nuova flessibilità del lavoro: uno che sa ragionare e scrivere e parlare e usare un computer può cambiare professione più facilmente di uno che sa solo di calcolo ragionieristico. È una giustificazione paradossale, perché è proprio la mancanza di coerenza, e dunque di senso, nella vita di una persona costretta a cambiare lavoro di continuo che mette in rilievo per contrasto ciò che s'intende per significato della vita come lo troviamo espresso alle origini della tradizione delle arti liberali: un dramma *coerente*, e proprio per questo «bello» (Cicerone, *I doveri*, soprattutto l. 117-123. Si veda anche Richard Sennett, *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York, W. W. Norton & Company, 1998).

<sup>25</sup> Si tratta di un testo che raccoglie cinque conferenze tenute dal cardinale John Henry Newman a Dublino nel 1852 e pubblicate nella nona e ultima edizione riveduta nel 1889, l'anno prima della morte di Newman. Si veda *The Idea of a University*, a cura di Frank M. Turner, New Haven, Yale University Press, 1996.

È nelle opere di Cicerone che troviamo la prima enunciazione del termine *artes liberales* (*De inventione* 1.25.35)<sup>26</sup> e anche, a mio avviso, la descrizione più completa degli ideali della tradizione delle arti liberali. E nella vita di Cicerone troviamo un tentativo di vivere questi ideali<sup>27</sup>. È proprio perché Cicerone era filosofo e anche uomo di stato, oratore e anche scrittore, che egli rimane una sorta di pietra di paragone per questa tradizione, come hanno compreso Leonardo Bruni (che ne parla nella sua vita di Cicerone, *Cicero Novus*) e John Adams. Insieme a Cicerone, direi che Vitruvio e Seneca abbiano molto da dirci riguardo agli ideali originali della tradizione delle arti liberali, Vitruvio perché nel suo trattato *Sull'architettura* ha esteso all'architetto (*De architectura* 1.1.3 e 1.1.7), cioè ad un professionista, gli ideali di formazione culturale e di comportamento etico che Cicerone tracciò per l'uomo di stato in *Dell'oratore* e ne *I doveri*<sup>28</sup>; Seneca perché, scrivendo durante il regno di Nerone, approfondisce il rapporto fra vita contemplativa e vita attiva in un regime in cui lo stato è troppo corrotto per ricevere aiuto dal saggio (*Della vita appartata* [*De otio*] 3.3) e perché egli ha sotto gli occhi certe degenerazioni alle quali la tradizione delle arti liberali (come tutte le tradizioni) è esposta<sup>29</sup>. Gli scritti,

<sup>26</sup> Per le origini romane, e non greche, della tradizione delle arti liberali, si veda Bruce A. Kimball, *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*, edizione ampliata, New York, College Entrance Examination Board, 1995; si veda anche il mio saggio *Pensare con la memoria: gli antichi romani e noi moderni*, «Aperture», n. 10, 2001, pp. 108-119, dove si parla della memoria genealogica dell'aristocrazia romana come forma di trascendenza individuale, su un piano analogo all'esperienza della città «eterna» di Roma, in cui si rispecchia il senso della trascendenza, insita nella «pietà cosmica» mediterranea ed esemplificata nella descrizione del saggio-uomo di stato che Cicerone dà nelle *Tuscolane* (5.24.68-25.72.).

<sup>27</sup> Per la vita e gli scritti di Cicerone trovo utile Emanuele Narducci, *Introduzione a Cicerone*, Bari, Laterza, 1992. Per il tema «vita contemplativa-vita attiva» sul quale insisterò consiglierei la bella introduzione che Narducci ha scritto per la sua edizione delle *Tuscolane* di Cicerone (Milano, BUR, 1996).

<sup>28</sup> Elisa Romano, in *La capanna e il tempio: Vitruvio e Dell'architettura* (Palermo, Palumbo Editore, 1987), situa Vitruvio nella storia e nella cultura dei suoi tempi e sottolinea anche le differenze fra Cicerone e Vitruvio.

<sup>29</sup> Si veda la lettera 88 a Lucilio citata sopra e il Capitolo 9, «Education in a decadent society», di Stanley F. Bonner, *Education in Ancient Rome: from the elder Cato to the younger Pliny*, Berkeley, University of California Press, 1977.

ed anche le vite, di Cicerone, Vitruvio e Seneca illustrano le arti liberali all'epoca della loro origine nell'antichità classica ma anche ne prevedono, in un certo senso, alcuni sviluppi successivi alla decadenza della cultura che si ebbe con la fine della città di Roma come centro amministrativo di un impero<sup>30</sup>.

L'argomento di Crasso nel *De oratore* di Cicerone, secondo cui l'uomo di stato ha bisogno di un'educazione generale per poter trattare con saggezza ed eloquenza le questioni che interessano il bene comune, non dista molto dal nostro ideale di «leadership». Si sente ancora affermare negli Stati Uniti che più si va in alto, più si deve essere in grado di vedere «the big picture», il quadro generale, cosicché un'educazione nelle arti liberali è l'educazione migliore per i «leaders»<sup>31</sup>. Ma Cicerone, e anche Seneca, dicono di più: essi forniscono i presupposti filosofici dell'ideale di cultura generale, e sono proprio questi presupposti che ci fanno intravedere modi di concepire l'esistenza umana diversi da quelli nutriti dall'ideologia del mercato, come il darwinismo sociale e l'etica protestante del lavoro.

«Siamo soliti dire che il sommo bene è vivere secondo natura», dice Seneca. Ma che cosa significa «vivere secondo natura»? Comprare? Vendere? Lavorare? Al contrario. Per Seneca, «la natura ci ha generato per entrambi gli scopi, per la contemplazione e per l'azione» (*Della vita appartata [De otio]*, 5.1)<sup>32</sup>. Aristotele aveva già proposto che la vita attiva della partecipazione alla politica come cittadino (*Politica*, Libri 7 e 8) e la vita teoretica della contemplazione filosofica (*Etica Nicomachea*, Libro 10) erano gli unici modi di vivere che portavano alla vera felicità umana<sup>33</sup>. È un concetto

<sup>30</sup> Cfr. Paul A. Olson, *The Journey to Wisdom: Self-education in Patristic and Medieval Literature*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1995.

<sup>31</sup> Credo che questo argomento abbia giocato un ruolo anche nella storia del liceo italiano, quando, dopo l'unificazione, si sperava che il liceo formasse nella borghesia italiana una nuova classe dirigente, come si legge in Adolfo Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna, Il Mulino, 1999.

<sup>32</sup> Lucio Anneo Seneca, *I Dialoghi*, trad. Giovanni Viansino, Milano, Mondadori, 1990, vol. 2, p. 193.

<sup>33</sup> La filosofia morale romana può essere compresa in parte come una lunga meditazione sul rapporto fra questi due ideali della cittadinanza e della contemplazione, cioè tra l'obiet-

potente, ma anche insolito per molti studenti americani abituati al materialismo del mercato e all'idea che il valore di una persona si misuri solo dalla sua capacità di guadagnare denaro. Inoltre, la contemplazione stessa può essere concepita come una forma di cittadinanza. L'etica romana che si esprime nell'esigenza di servire la *res pubblica*, lo stato, è così forte per Seneca che egli osserva che, anche quando lo stato è corrotto e non si può servirlo direttamente, si può nondimeno servire gli altri nello studio delle arti liberali (*bonae artes*) in un ozio completo (*illibatum otium*):

[Q]uesto certamente si richiede ad un uomo, che sia utile agli uomini, se è possibile a molti, se no a pochi, altrimenti ai più vicini e se neanche ciò è possibile a sé stesso. Infatti, quando si rende utile agli altri, svolge un compito che riguarda tutti... [C]hiunque bene merita di sé stesso, proprio per questo giova agli altri, perché prepara una persona che ha intenzione di essere loro utile (*ibid.* 3.4-5)<sup>34</sup>.

Un'idea chiave della tradizione delle arti liberali è che l'atto fondamentale di quest'ozio studioso sia la contemplazione della bellezza del mondo:

La natura ci ha dato un carattere [*ingenium*] curioso e, consapevole della propria sapienza tecnica [*ars*] e della propria bellezza [*pulchritudo*], ha generato noi come spettatori di spettacoli tanto grandi, perché perderebbe il frutto di sé, se cose così grandi, così luminose, con tanta cura elaborate, così brillanti e non per un solo aspetto belle [*formosa*], le mostrasse ad un deserto (*ibid.*, 5.4)<sup>35</sup>.

La natura, continua Seneca con un'immagine platonica ed aristotelica che si trova in molti scrittori antichi, ci ha creati diritti,

tivo di contribuire alla fondazione della città di Roma e quello di contemplare la natura, soprattutto il cielo notturno. Per l'idea di contribuire attraverso i secoli alla fondazione di Roma si veda la bella meditazione di Hannah Arendt sul concetto romano di *auctoritas*: «What is Authority» in *Between Past and Present: Eight Exercises in Political Thought*, New York, Penguin Books, 1977, pp. 91-141. Sulla pietà cosmica si veda Jean Pépin, «Cosmic Piety,» in *Classical Mediterranean Spirituality: Egyptian, Greek, Roman*, a cura di A.H. Armstrong, New York, Crossroad, 1989, pp. 408-435.

<sup>34</sup> Lucio Anneo Seneca, *I Dialoghi*, cit., p. 191.

<sup>35</sup> Lucio Anneo Seneca, *ibid.*, p. 193.



col collo flessibile, per renderci adatti alla contemplazione del movimento delle stelle, dal quale si apre la strada per investigare tutta la realtà (5.4-5.5)<sup>36</sup>.

Che cos'è la bellezza per la quale siamo stati generati? «Chi potrebbe chiamare uomo colui che, alla vista di movimenti così regolari del cielo, dell'ordine così definito delle stelle e della perfetta reciproca correlazione e connessione di tutti i corpi celesti», – chiede lo stoico Balbo ne *La natura divina* di Cicerone – «nega che in tutto questo ci sia ragione [*ratio*] e dice che avvengono per caso fenomeni la cui razionalità supera la nostra capacità di comprensione?» (2.38.97).

La bellezza stessa è indice di razionalità: «Possiamo ora tralasciare le discussioni sottili e contemplare in qualche modo con gli occhi la bellezza [*pulchritudo*] di ciò che diciamo essere stato ordinato dalla provvidenza divina» (2.38.98)<sup>37</sup>. La bellezza, per Cicerone, così come per Aristotele (*Metafisica* 1078b1 e *Poetica* 1450b34-1451a7), è un rapporto armonioso che la nostra mente scopre fra diverse cose, come i movimenti delle stelle notturne, la varietà complementare degli esseri animati ed inanimati, i lineamenti di un volto umano, le azioni moderate e costanti di una vita virtuosa, le colonne che sostengono templi e portici<sup>38</sup>.

La bellezza si accompagna sempre alla verità<sup>39</sup>. Infatti, è la bellezza che ha generato la filosofia. Ma la bellezza si può perce-

<sup>36</sup> L'immagine anticipa la filastrocca forse più conosciuta della lingua inglese: «Twinkle twinkle little star / How I wonder what you are / Up above the world so high / Like a diamond in the sky / Twinkle twinkle little star / How I wonder what you are».

<sup>37</sup> Cicerone, *La natura divina* (trad. di Cesare Marco Calcante), Milano, BUR, 1998, pp. 237-239.

<sup>38</sup> Si veda J. C. Davies, «Was Cicero Aware of Natural Beauty?», in *Greece & Rome*, series 2, vol. 18, 1971, pp.152-165.

<sup>39</sup> Il tema del rapporto fra bellezza e verità è attuale. Quasi tutti gli scienziati illustri del secolo scorso lo riconoscono. Richard Feynman, che ha vinto il Premio Nobel per le sue ricerche nel campo dell'elettrodinamica dei quanti, ha osservato che «You can recognize truth by its beauty and simplicity» («Puoi riconoscere la verità dalla sua bellezza e semplicità»). Queste parole di Feynman sono citate da Thomas Dubay, S.M., *The Evidential Power of Beauty: Science and Theology Meet* (San Francisco, Ignatius Press, 1999, p. 114), il quale cita estesamente anche dagli scritti di Hans Urs von Balthasar, uno dei teologi

pire solo tramite la contemplazione, nell'ozio studioso, quando si è liberi dagli affari. Cicerone dice che dopo la morte l'anima, come una specie d'energia focosa, ritornerà alle stelle. Poi osserva:

Quelle attività che nascono dal desiderio di osservare o esaminare qualcosa, alle quali ora ci dedichiamo quando siamo liberi da preoccupazioni [*laxati curis*], saranno per noi molto più semplicemente realizzabili e ci dedicheremo totalmente alla contemplazione e alla ricerca [*perspicere*], dal momento che è innata [*natura inest*] nella nostra mente una sorta di insaziabile brama di vedere la verità...

Raggiunto il cielo, potremo conoscere meglio le cose celesti. «Fu la loro bellezza [*pulchritudo*], infatti», – dice Cicerone – «a far nascere anche sulla terra quella filosofia che Teofrasto definisce “paterna” e “avita”, stimolata dall'ardente desiderio di conoscenza» (*Tusc.* 1.19.44 -45)<sup>40</sup>.

Le arti liberali non solo ci aiutano a percepire la bellezza e la verità del cosmo; le discipline intellettuali, in quanto anch'esse unità armoniosa, rispecchiano la bellezza del cosmo. All'inizio della sua difesa del poeta Archia, Cicerone risponde alla domanda eventuale sul perché egli, che è oratore, si accinga a difendere un poeta, cioè uno che fa un mestiere diverso dal suo. Egli dice che non ha mai limitato i suoi studi alla sola oratoria, ma che fin dalla gioventù amava studiare tutte le arti liberali (*optimae arti*). Poi osserva che... «tutte le arti che riguardano la formazione culturale dell'uomo [*humanitas*] hanno in certo qual modo un legame [*vinculum*] comune e sono unite tra loro, per così dire, da un vincolo di parentela [*cognatio*]» (*Pro Archia* 1.2)<sup>41</sup>. Questo vincolo si trova nella natura stessa. Spiegando perché non si possono separare stile e contenuto nell'orazione, Crasso afferma nel *De oratore*:

cattolici più illustri del ventesimo secolo, che cercò di recuperare per la teologia il concetto di bellezza di matrice greco-romana, come si vede soprattutto nei volumi della sua *Gloria* (*Herrlichkeit: Eine theologische Ästhetik*).

<sup>40</sup> Cicerone, *Tuscolane* (trad. di Emanuele Narducci), Milano, BUR, 1996, p. 105.

<sup>41</sup> Cicerone, *Il poeta Archia* (trad. di Emanuele Narducci), Milano, BUR, 1992, p. 70.

Credo che i grandi del passato [*veteres*], che avevano una visione mentale più ampia, abbiano spinto la loro comprensione ben al di là di quanto possa farlo il nostro ingegno: essi affermarono infatti che quanto esiste sopra e sotto di noi è un tutto unico, tenuto assieme da un'unica forza e armonia [*consensio*] della natura. Non vi è nessun genere di cose dunque che possa esistere da solo, separato dagli altri, e che non sia indispensabile agli altri per conservare la loro essenza e la loro eternità.

Se questa teoria sembra troppo profonda per essere alla portata dell'intelligenza e del pensiero umani, esiste anche quella famosa verità affermata da Platone [*Il sofista*, 242D] e che tu, Catulo, certamente conosci, secondo la quale tutta la conoscenza teorica [*doctrina*] delle arti umane e liberali [*ingenuarum et humanarum artes*] è tenuta insieme da una specie di vincolo [*vinculum*] comune. Una volta penetrata l'essenza della teoria [*ratio*] che guida alla conoscenza delle cause e degli effetti, si scoprono, per così dire, un accordo [*consensus*] e un'armonia [*concentus*] meravigliosi [*mirus*] fra tutte le scienze [*doctrinae*] (3.5.20-3.6.21)<sup>42</sup>.

Vedere la bellezza, in particolare nell'armonia dell'universo, vuole dire dar senso anche alle sofferenze, alle dissonanze della propria sorte, come vediamo negli scritti non solo di Cicerone e Seneca, ma anche di Boezio e di Dante<sup>43</sup>. La vera gioia (*gaudium*) è un'esperienza intellettuale; essa ha luogo quando la mente umana, percependo la bellezza dell'universo e indagando le verità dell'esistenza, sente di trascendere la sua condizione mortale e, magari solo per un attimo, di far parte di una mente più grande (*Tuscolane* 5.25.70; cfr. Aristotele, *Etica nicomachea* 10.7-8 [1177a10-1178a5]). La bellezza è garanzia di verità anche nella vita dell'individuo. Dice Cicerone ne *I doveri* che la bellezza di una vita ordinata, costante e decorosa, è sinonima di una vita guidata dalle virtù morali (*De officiis* 2.5.17).

<sup>42</sup> Cicerone, *Dell'oratore* (trad. di Emanuele Narducci), Milano, BUR, 1994, pp. 585-587.

<sup>43</sup> Si veda Paul A. Olson, *The Journey to Wisdom: Self-education in Patristic and Medieval Literature*, cit.

Per concludere, se paragoniamo gli ideali delle tre tradizioni educative, usare l'intelletto per essere un *ricercatore specializzato*, per essere un *lavoratore* (che è anch'egli sempre specializzato), e per essere *cittadino e filosofo*, quelli delle prime due sembrano ristrettissimi, quasi ostili alle capacità umane celebrate dalla tradizione delle arti liberali<sup>44</sup>. Dobbiamo chiederci però se i valori illustrati nei testi originali della tradizione delle arti liberali fanno parte davvero della natura umana, o se la natura di cui Seneca, Cicerone e Aristotele parlano è un mito creato in un mondo pre-moderno, un mondo che è stato già da molto tempo superato. È una domanda molto seria, perché il nostro mondo moderno ha esordito con una critica radicale di uno dei valori fondamentali della filosofia greco-romana: la *theoria*, la contemplazione della natura. Nel suo *Novum Organon* Francesco Bacone sostiene che secoli di speculazione filosofica greca non sono risultati «in appena un solo esperimento che portasse all'alleggerimento e al miglioramento della condizione umana» (1.73)<sup>45</sup>. Il metodo sperimentale, la scienza applicata e la tecnologia, soprattutto nel campo della medicina, non sono forse prove concrete che sappiamo nei fatti molto di più degli antichi, almeno nel campo delle scienze naturali? Certo. Ma allora come spieghiamo perché, a giudicare dalle tante testimonianze letterarie ed artistiche, noi moderni non sembriamo più felici degli antichi? Da dove vengono le nostre profonde insoddisfazioni spirituali? E come spieghiamo tutte le tragedie di cui noi uomini siamo stati causa nel secolo appena trascorso, elencate nel libro di Marco Revelli citato sopra? È forse il prezzo che dobbiamo pagare per il «progresso» materiale?

È un'alternativa falsa. Paragonare ora, in quest'epoca di modernità avanzata, gli ideali originali della tradizione delle arti libe-

<sup>44</sup> Quando riconosce la bellezza e contempla la verità lo scienziato specializzato diventa anche filosofo, come vediamo dalle parole di Richard Feynman, citate in una nota precedente. La tradizione della ricerca può davvero servire la tradizione delle arti liberali, se il ricercatore lo desidera.

<sup>45</sup> Si veda Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1989, p. 213.

rali con gli ideali del mercato e del lavoro vorrebbe dire riaprire la *querelle* degli antichi e dei moderni che ha accompagnato la nascita del mondo moderno. Dobbiamo avere il coraggio – e l'umiltà – di prendere sul serio le parole che Vico scrisse in polemica con Cartesio, pensando anche a Bacone: «Noi abbiamo infatti scoperto molte cose che gli antichi ignoravano affatto, e gli antichi sapevano molte cose che noi non conosciamo»<sup>46</sup>. È un'idea enorme, scandalosa per un periodo come il nostro ipnotizzato dal progresso tecnologico. Quale conoscenza possedevano gli antichi che noi non possediamo<sup>47</sup>? L'abbiamo già visto: la concezione di una natura umana che aspira all'ozio contemplativo e alla percezione della bellezza come fini in se stessi e anche come il fondamento della virtù civile, il «*public service*». Se non altro, questo modo di pensare greco-romano può costituire una liberazione mentale dal mondo totalitario del lavoro in cui oggi viviamo, soprattutto negli Stati Uniti. «Il lavoro ha raggiunto un tale livello di onnipotenza che in realtà non esiste

<sup>46</sup> *De nostri temporis studiorum ratione* [I], in Giambattista Vico, *Opere*, a cura di Andrea Battistini, Milano, Mondadori, 1990, tomo 1, p. 93.

<sup>47</sup> In un saggio sul quale vale la pena di riflettere prima di intraprendere un nuovo dialogo coll'antichità classica, «L'antichità dopo la modernità. Costruzione e declino di un paradigma» («Storica», anno III, numero 7, 1997, pp. 7-47), Elisa Romana elenca i vari modi in cui l'età moderna, dal Rinascimento in poi, ha usato l'antichità greca e romana. Il Rinascimento, basandosi su una concezione ciclica della storia e una «ideologia dell'eredità», trovava nell'antichità latina modelli da imitare e emulare. Il Classicismo dell'Ottocento e del Novecento preferisce la Grecia come interlocutore privilegiato, e con essa una concezione della storia come progresso lineare in cui il valore dell'antichità è di aver anticipato e preparato alcuni aspetti della modernità, come la razionalità scientifica. Trovo quest'ultimo paradigma in alcuni libri da cui ho imparato molto sul dibattito sulla riforma Berlinguer, come quello di Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini: Dove sta andando la scuola italiana* (nuova edizione, Milano, Feltrinelli, 2000) e di Fabrizio Polacco, *La cultura a picco: il nuovo e l'antico nella scuola* (Venezia, Marsilio, 1998). Qui non c'è spazio per entrare nella questione, che Romana solleva, del modo in cui noi moderni proiettiamo i nostri pregiudizi, e la nostra esperienza di noi stessi, nel mondo antico. Credo, ad esempio, che i tentativi di trovare la soggettività e l'individualismo moderni nell'antichità classica siano esempi della tentazione di usare l'antichità classica come uno specchio per il mondo contemporaneo (si veda su questo il mio *Defining the Humanities*, cit.). A che serve, ad esempio, chiedere perché i greci e i romani non seppero creare un'economia capitalista, o sviluppare la tecnologia? Come dice Vico, è quello che gli antichi conoscevano che noi non conosciamo che dovrebbe interessarci. Il punto importante è liberarsi dalla tirannia del presente inviando gli antichi nelle nostre menti e nelle nostre aule.

più alcun concetto opposto al lavoro, con la conseguenza che ogni tentativo di uscire da questo totalitario circolo vizioso del lavoro come unico creatore di valore viene tacciato di cinismo», dice il sociologo tedesco Ulrich Beck<sup>48</sup>. Non ci sono concetti opposti? Eccone uno: «Sembra che la felicità si trovi nell'ozio (*scholé*); siamo occupati (letteralmente, «non oziosi» [*ascholoumetha*]) affinché possiamo avere l'ozio, così come facciamo la guerra affinché possiamo avere la pace» (Aristotele, *Etica Nicomachea* 7.13.36 [1177b5]). Concetti opposti dunque ci sono, ma nel nostro passato. È il dialogo con una *tradizione* che li possono render vivi oggi<sup>49</sup>.

Come si può far rivivere questa tradizione?

Negli Stati Uniti noi insegnanti possiamo cercare dei modi di riproporre i valori delle arti liberali non per distruggere ma per *guidare* le altre due tradizioni educative che abbiamo ereditato. Sa-

<sup>48</sup> Citato in Marco Revelli, *Oltre il Novecento: La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Torino, Einaudi, 2001, p. 161, n. 135.

<sup>49</sup> Non sono l'unico negli Stati Uniti a proporre la tradizione delle arti liberali come fonte di ispirazione per concetti filosofici opposti a quelli dominanti nel discorso pubblico sulla scuola. Gli autori di *Out of Our Minds*, citato sopra, parlano spesso di «*liberal arts education*», senza mostrare nessuna consapevolezza di una concreta *tradizione* che coinvolge un dialogo preferenziale con gli antichi romani e i loro interlocutori greci. Senza questo fondo storico, arrivano, però, ad una comprensione astratta delle arti liberali molto simile a quella greco-romana: dicono infatti che il vero scopo della scuola dovrebbe essere la coltivazione dell'intelletto. Questo, secondo loro, si distingue dall'intelligenza per il fatto che l'intelletto, una dote che l'uomo non condivide cogli animali (si dice «un cane intelligente», mai «un cane intellettuale»), è quella facoltà mentale che cerca o crea significati. Richiede tempi di riflessione (cioè, l'ozio studioso) per poter dare senso ad un fenomeno, una situazione, la propria vita, l'universo, ecc. L'intelligenza è un'altra cosa. Si definisce come rapidità di comprensione. Non si coltiva. È forse ereditabile. Si può misurarla quantitativamente. I nostri famosi *test* a risposta multipla, *test* che possono essere corretti dalle macchine, misurano l'intelligenza, mai l'intelletto. L'intelletto, che non è una capacità ereditata, e che appartiene a tutti gli uomini di mente sana, dev'essere coltivato. Si coltiva meglio, secondo gli autori sopracitati, con conversazioni «*inter-generational*», conversazioni attraverso il tempo con generazioni precedenti, perché la vita di un individuo o di una generazione è un contesto troppo ristretto per dare senso. Leggere e scrivere sono i modi non esclusivi ma più comuni e più adatti per queste conversazioni. La conversazione principale delle arti liberali, secondo loro, è la conversazione sulla vita beata, «*the good life*» – come, aggiungo, le conversazioni di Seneca e Cicerone riportate sopra. Come dice il titolo del loro libro, *Out of Our Minds: Anti-intellectualism and Talent Development in American Schooling*, la scuola pubblica americana è anti-intellettuale. In base alle mie esperienze personali, posso invece dire che la scuola privata americana rimane molto intellettuale.

rebbe assurdo non riconoscere il ruolo della tradizione della ricerca specializzata e di quella utilitaria. Possiamo, però, cercare di farle servire a fini più alti. Per esempio, nell'attuale società capitalistica la stragrande maggioranza degli studenti dovrà vendere la propria capacità di lavorare sul mercato del lavoro. Ma se dovranno lavorare per vivere, possono imparare dalla tradizione delle arti liberali a non vivere per lavorare, ed a lottare per il primato della politica sopra l'economia e per un concetto del bene comune che sia spirituale e non solo materiale, un bene comune che comprenda una riflessione sulla felicità e un tempo libero dal lavoro («artes liberales»!) per perseguirla.

La questione dei tempi della vita sta diventando una questione scottante negli Stati Uniti. Noi americani siamo ormai schiavi del lavoro. Sembra che molti di noi non conoscano altri modi per organizzare il proprio tempo. Secondo l'Organizzazione Internazionale del Lavoro, gli americani lavorano più ore di qualsiasi altro popolo e dormono meno. Stando a una recente inchiesta, il 40% degli adulti americani afferma di passare più tempo al lavoro e meno dormendo di quanto non facesse cinque anni fa. L'americano medio lavora 46 ore la settimana, ma un terzo di quelli intervistati per l'indagine diceva di lavorare più di 50 ore la settimana. Il lavoro è l'unica attività alla quale gli americani dicono di dare più tempo di cinque anni fa<sup>50</sup>.

L'Italia può svolgere un ruolo importante nell'approfondimento della tradizione delle arti liberali anche per noi americani. Nel suo libro *Segmenti e bastoncini: Dove sta andando la scuola?*, Lucio Russo afferma che la cultura italiana, con tutte le sue debolezze, «ha come punto di forza le proprie radici e il particolare legame

<sup>50</sup> *International Herald Tribune*, March 26, 2001, p. 3. Ciò che dice Massimo Bontempelli a proposito della scuola italiana vale anche per la scuola americana, anzi di più: «Deve infatti esistere, in una società sana, un momento educativo svincolato dalle esigenze produttive, psicologicamente adatto soprattutto alla fase adolescenziale della vita, in cui l'individuo impara a conoscere le sue radici storiche, con i saperi e i valori che vi sono connessi, e si forma un abito mentale che lo renda capace di progettarsi nel mondo in maniera intellettualmente consapevole e spiritualmente libera» (*L'agonia della scuola italiana*, Pistoia, C.R.T., 2000, p. 76).

con il passato classico. Questo legame è l'aspetto essenziale che ci differenzia dal resto dell'Europa: esso è all'origine dello splendore del nostro Rinascimento e della debolezza e del ritardo della nostra identità politica»<sup>51</sup>.

Lo splendore del Rinascimento italiano attira un numero crescente di americani di tutte le età, che vengono in Italia come turisti e come studenti non solo perché le vacanze in Italia sono di moda ma anche perché l'Italia ha due cose che gli americani insoddisfatti del gretto materialismo della nostra cultura e degli orari inumani di lavoro cercano: la bellezza artistica e uno stile di vita più umano. Questo comprende una ricchezza di rapporti sociali che ormai non c'è quasi più negli Stati Uniti e un ritmo di vita meno frenetico del nostro.

L'Italia ha sempre attratto lo straniero con la bellezza della sua arte. Perché? Il patrimonio artistico italiano, unico al mondo, sorge in parte dalla combinazione di sensualità e di spiritualità della civiltà romana, nutrita dal suo dialogo con la cultura greca, e conservata dal sentimento romano della memoria e del luogo<sup>52</sup>. Il dialogo con la civiltà greco-romana ha creato il Rinascimento. Ed è proprio in Italia che gli americani adesso cercano i propri piccoli rinascimenti. «Ore italiane» («*Italian Hours*»), per usare un'espressione di Henry James, possono rendere concreti e vivi alcuni degli ideali educativi e culturali insiti nella tradizione delle arti liberali. Mi auguro che i colleghi italiani ci aiutino a mantenere forti legami col loro patrimonio culturale.

<sup>51</sup> L. Russo, *op. cit.*, p. 118.

<sup>52</sup> Si veda il mio articolo *Pensare con la memoria: gli antichi romani e noi moderni*, in «Aperture», n. 10, 2001, pp. 108-119.