

Adorno pedagogico. Theorie der Halbbildung e prassi didattica

Filippo Domenicali

Abstract – *The famous Theory of the Half-Education is an essay in which Adorno made a ruthless diagnosis of the current situation of culture. The Bildung was universally transformed into socialized Halbbildung. What is to be done? Traditionally, Adorno has always been reluctant to propose practical references, and he has often been accused of having endorsed a real “split” between theory and practice. However, his contributions to the education debate, there is no lack of indications and suggestions. In his conversations with Hellmut Becker, in the writings and university lectures of the 1960s, it is possible to identify an emancipatory and didactic strategy based on the re-evaluation of the art of reading.*

Riassunto – *La celebre Teoria della Halbbildung oltre a essere il testo più sistematico che Adorno abbia dedicato ai problemi della pedagogia e dell’educazione, è anche un saggio in cui ha compiuto una diagnosi spietata dell’attuale situazione della cultura. La Bildung è universalmente decaduta ad Halbbildung socializzata. Che fare? Tradizionalmente Adorno è sempre stato molto avaro di riferimenti pratici, tanto che è stato spesso accusato di aver avallato una vera e propria “scissione” tra teoria e prassi. Eppure, nei suoi interventi sull’educazione le indicazioni e i suggerimenti non mancano. Nei colloqui con Hellmut Becker, negli scritti e nelle lezioni universitarie degli anni Sessanta, è possibile individuare una strategia emancipativa e didattica centrata sulla rivalutazione dell’arte della lettura.*

Keywords – Adorno, Education, Art of Reading, Hermeneutics, Critical Theory

Parole chiave – Adorno, Educazione, Arte della lettura, Ermeneutica, Teoria critica

Filippo Domenicali, dottore in filosofia, è docente di ruolo di filosofia e storia nei licei e contrattista di Filosofia teoretica presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Ferrara. Si è occupato prevalentemente del pensiero moderno e contemporaneo, da una prospettiva teoretica e politico-sociale, privilegiando autori provenienti dall’area del cosiddetto “post-strutturalismo” francese. L’ultimo volume pubblicato si intitola *Biopolitica e libertà. Dieci capitoli su Foucault* (2018).

Noi constatiamo la decadenza della cultura, ma la nostra prosa, paragonata a quella di Jacob Grimm o di Bachofen, è affine all'industria culturale in cadenze di cui non abbiamo neppure il sospetto. Senza contare che, da tempo, non sappiamo più il latino e il greco come un Wolf o un Kirchoff. Denunciamo il trapasso della civiltà in analfabetismo, e abbiamo disappreso anche noi a scrivere lettere o a leggere un testo di Jean Paul come dev'essere stato letto a suo tempo. L'involgarimento della vita ci fa orrore, ma l'assenza di ogni usanza oggettivamente vincolante ci costringe ad ogni piè sospinto ad atteggiamenti, discorsi e calcoli addirittura barbarici dal punto di vista dell'umano, e privi di ogni discrezione anche dal punto di vista, peraltro problematico, della buona società.¹

1. "Tener fermo alla *Bildung*"

Theodor W. Adorno ha esplicitamente criticato e si è sempre contrapposto pubblicamente alla "semicultura" (*Halbbildung*) imperante nella società attuale. Egli ha sottolineato energicamente il fatto che, nel mondo di oggi, dominato da quella che (con Horkheimer) aveva descritto nei termini di un'onnipresente "industria culturale", la cultura standardizzata, di massa, ha reso sempre più complicata la sua riproduzione individuale. Il problema centrale pare essere quello generato dal fatto che le *forme* della comunicazione, mutate dal mondo della *réclame* e manipolate dall'alto, *modificano* lo stesso *contenuto* (la cultura) che si tratterebbe appunto di veicolare, tanto che quest'ultima tende a essere degradata a "informazione" e ipostatizzata a "bene culturale", venendo così imbalsamata, *reifata*, separata dall'*esperienza* vivente degli individui attraverso l'intromissione di ostacoli pressoché insormontabili alla sua rielaborazione/riappropriazione individuale. Così si producono conformismo, standardizzazione, livellamento, vengono messi in circolazione *clichés* e ideologie, e – insomma – la cultura (*Kultur*) e la formazione (*Bildung*) tendono a scadere inesorabilmente a *semi-cultura* e *semi-formazione* (*Halbbildung*) di massa. Al punto che Adorno può dichiarare, di fronte a questo stato di cose, che "è giunto il tempo dell'anacronismo che consiste nel tener fermo alla *Bildung*, dopo che la società l'ha privata della sua base" – posto che, chiaramente, essa "non ha altra possibilità di sopravvivenza fuorché quella che consiste nell'autoriflessione critica sulla *Halbbildung* che è necessariamente diventata".²

Ma cosa può significare, oggi, il proposito adorniano di "tener fermo alla *Bildung*"? Come Adorno pensa di poter ovviare a queste difficoltà quasi insuperabili? Pur non avendo esplicitamente scritto nulla sulla didattica in quanto tale (Adorno dichiara apertamente di non essere uno "specialista" in pedagogia),³ mi pare che dai suoi testi a carattere pedagogico e dalle sue lezioni universitarie si possano trarre alcuni utili insegnamenti in vista di una presa di coscienza – e così, forse, anche di una fuoriuscita – da questa tragica *impasse*. Osserviamo inoltre

¹ T.W. Adorno, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa* (1951), a cura di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1979.

² T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung* (1959), Genova, Il melangolo, 2010, p. 51.

³ T.W. Adorno, *Tabù sulla professione dell'insegnante* (1965), in *Parole-chiave. Modelli critici*, Milano, SugarCo, 1974, p. 95.

che, se, nella sua celebre teoria critica della *Bildung* (1959), Adorno non propone alcuna soluzione, nessuna via di uscita in positivo all'attuale crisi della *Bildung*, invece nell'ambito delle sue lezioni universitarie e nella sua quotidiana pratica didattica si possono individuare metodi e principi. Nelle pagine che seguono tenterò perciò di approfondire la "pedagogia" di Adorno, a partire dalla sua *teoria critica della Bildung*, tentando di sviluppare i seguenti aspetti: (1) stato generale della cultura "dopo Auschwitz"; (2) analisi delle strategie riappropriative suggerite da Adorno nell'ambito dei suoi corsi universitari; (3) di fornire alcune rapide osservazioni sulla *didattica* adorniana della filosofia; e (4) di esplicitare alcune tesi *critiche* rispetto alle riserve radicali e pessimiste espresse a più riprese da Adorno: c'è ancora spazio per un ritorno ai valori della *Bildung*, oggi?

Si deve notare infine, in sede introduttiva, che l'interesse per il tema della formazione delle giovani generazioni, al centro delle preoccupazioni dall'Adorno maturo, viene senz'altro sviluppato anche in ragione della posizione istituzionale dominante che aveva assunto al momento del suo ritorno in Germania (1949-1969), dove è nominato, nel giro di pochi anni e per "riparazione",⁴ prima professore ordinario di Filosofia e Sociologia all'Università di Francoforte (1957), poi Direttore dell'Istituto per la ricerca sociale (1958) e infine Presidente della Società tedesca di sociologia (1963). A tale proposito, Müller-Doohm ha sottolineato che:

Adorno trascorse gli ultimi vent'anni della sua vita – morì infatti poche settimane prima di compiere il suo sessantaseiesimo compleanno – prevalentemente in Germania, dove non soltanto esercitò un'influenza accademica incomparabile, ma, grazie all'efficacia della sua azione di intellettuale pubblicamente impegnato, svolse anche un ruolo di guida per il processo di identificazione culturale e politica della Repubblica federale e per la costruzione della propria immagine da parte delle generazioni del dopoguerra. In quanto rappresentante della Scuola di Francoforte, Adorno ebbe una parte fondamentale nella "fondazione intellettuale della Repubblica federale", che vent'anni dopo la fondazione istituzionale dello Stato formava il nucleo dell'identità politico-culturale del paese. [...] Adorno, in breve, ha contribuito a formare la cultura politica della Germania.⁵

Eppure, anche al di là di questi lusinghieri riconoscimenti, resta il fatto che non si è prestata ancora sufficiente attenzione, da parte degli interpreti, alla *dimensione pedagogica*, che invece mi sembra assolutamente essenziale per la riflessione dell'Adorno maturo⁶ – e contribuisce *inoltre* a delineare un abbozzo di risposta a quella che è senza dubbio una delle sue *questioni* capitali, e cioè la scissione insanabile che nel moderno si è generata tra *ricerca teorica* e *prassi concreta*. Nelle conclusioni tenterò perciò di *dislocare* questa problematica sul terreno

⁴ Sulla questione delle "cattedre di riparazione" nella Germania del dopoguerra cfr. R. Wiggershaus, *La Scuola di Francoforte*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, pp. 480-481.

⁵ S. Müller-Doohm, *Theodor W. Adorno. Biografia di un intellettuale*, Roma, Carocci, 2003, p. 431.

⁶ Come hanno osservato anche i curatori italiani degli scritti pedagogici di Adorno. Secondo G. Sala, infatti, "La *Theorie der Halbbildung* [...] non è stata però sufficientemente riconosciuta in tutta la sua portata critico culturale" (G. Sala, *Postfazione* a T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., p. 59), mentre Stefano Orofino ha sottolineato che tra gli "aspetti poco noti, o comunque sottovalutati, della teoria di Adorno [c'è] la sua visione pedagogica" (S. Orofino, *Postfazione* a T.W. Adorno, *Educazione, società e cultura. Saggi sociologici e pedagogici*, Roma, Aracne, 2015, p. 187).

della *teoria* e della *prassi didattica*: se il tema centrale dell'ultimo Adorno viene correttamente individuato in una tormentata riflessione sul difficile rapporto tra teoria e prassi, e sull'insanabile frattura che lo caratterizza, *dove* è ancora possibile operare oggi, e *come*?

2. Crisi della *Bildung*

Ma prima di procedere oltre conviene indagare più a fondo la caratterizzazione adorniana della *Bildung*. Adorno dichiara che oggi ci troviamo nell'epoca della radicale *crisi* della *Bildung*, in quanto "la *Bildung* [è] diventata *Halbbildung* socializzata".⁷ Il panorama è quello, desolante, di un'"universale *Halbbildung*",⁸ nessuno escluso. Ma cos'è esattamente la *Bildung* – o meglio – che cosa è *stata* nell'epoca della sua massima fioritura? Adorno osserva che "la *Bildung* non è altro che la *Kultur* (cultura) dal lato della sua appropriazione soggettiva".⁹ Al suo apogeo, infatti, alla fine del XVIII secolo, "L'idea filosofica di *Bildung* voleva [...] dar forma all'esistenza naturale, e così proteggerla. Essa si era proposta sia di infrenare l'animalità degli uomini adattandoli gli uni agli altri, che di salvare la natura opponendosi alla pressione dell'ordine caduco, creato dagli uomini".¹⁰ Questo ideale tuttavia è stato realizzato (se pure lo è stato) soltanto per un breve periodo e durante una stagione molto felice per il pensiero, l'idealismo tedesco, e non è detto che si debba o che si possa ripetere oggi. Perché la *Bildung* "non è affatto una costante; non è solo diversa nelle diverse epoche per il suo contenuto e le sue istituzioni, ma la sua stessa idea non può essere spostata a piacere"; si tratta quindi di un ideale interamente *storico*, situato: "La sua idea si è emancipata con la borghesia. Caratteri sociali del feudalesimo come il *gentilhomme* e il *gentleman*, ma soprattutto l'antica erudizione teologica si staccarono dalla loro esistenza tradizionale e dalle loro determinazioni specifiche, divennero autonomi rispetto ai contesti vitali in cui erano prima collocati. Acquistarono carattere riflesso, divennero coscienti di sé e furono trasposti sull'uomo tout court". Pertanto "La *Bildung* doveva essere ciò che spetterebbe all'individuo libero, fondato nella propria coscienza, ma che opera durevolmente nella società e sublima i suoi impulsi, puramente come suo proprio spirito. Essa era tacitamente intesa come condizione di una società autonoma: quanto più chiara la mente

⁷ T.W. Adorno, *Introduzione a una discussione a proposito della "Teoria della Halbbildung"* (1960) in Id., *Teoria della Halbbildung*, cit., p. 53.

⁸ *Ivi*, p. 55.

⁹ T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., p. 9.

¹⁰ *Ivi*, p. 11. Il rapporto con la natura è descritto efficacemente da Horkheimer (*Sul concetto di Bildung* (1952), in A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 2006, p. 234): "Il concetto di cultura (*Bildung*) è affine a quello del formato (*Geformtes*). Abituamente definiamo incolta una persona che ci appare grossolana, che rappresenta la natura non formata socialmente, non mediata socialmente. Non è solo il termine tedesco *Bildung* a evocare il dar forma (*bilden, formen*) a un materiale naturale; ciò vale per la maggioranza dei termini che nelle diverse lingue designano questa sfera in generale [...] Cultura (*Bildung*) sarebbe dunque la trasformazione della natura informe, primitiva".

dei singoli, tanto più illuminato il tutto”. Sappiamo però che non è andata esattamente così. Le conclusioni di Adorno sono desolanti:

Quanto meno i rapporti sociali, e soprattutto le differenze economiche, mantengono questa promessa, tanto più rigorosamente l'idea di una finalità della *Bildung* viene proibita. Non è lecito toccare la ferita per cui la *Bildung* da sola non garantisce la società razionale. Si continua caparbiamente a coltivare la speranza fin dall'inizio fallace che essa possa, di per sé, dare agli uomini ciò che la realtà loro rifiuta. Il sogno della *Bildung*, la libertà dal dominio dei mezzi, dall'ottusa e avara necessità, viene falsificato nell'apologia del mondo che è organizzato secondo quel dominio. Nell'ideale della *Bildung*, che pone la *Kultur* come assoluta, viene in luce la problematicità della *Kultur* stessa.¹¹

La problematicità della *Kultur* si manifesta nel suo nucleo antinomico, nel suo “doppio carattere” (*Doppelcharakter*). Da un lato, infatti, essa risente della sua origine borghese, dell'essere stata, anche nei tempi migliori, riservata a pochi, in quanto ha sempre richiesto materialmente il tempo e l'agio necessari per appropriarsela, e quindi conserva lo stigma di un privilegio di classe. Così facendo tuttavia, la cultura dello spirito ipostatizzata a valore culturale, a cultura “alta”, manifesta la sua “antitesi con la prassi”, riflettendo “la separazione socialmente imposta di lavoro fisico e lavoro intellettuale”. Morale: “la *Kultur* è diventata autosufficiente, e infine un ‘valore’”. Ma, osserva Adorno, “in questa spiritualizzazione della *Kultur* è già virtualmente confermata la sua impotenza, e la vita reale degli uomini è abbandonata ai rapporti che ciecamente sussistono e ciecamente si muovono”.¹² Dall'altro lato, viceversa, Adorno nota che “quando la *Kultur* si è considerata come organizzazione della vita reale, ha sottolineato unilateralmente il momento dell'adattamento, ha indotto gli uomini a smussare le proprie asperità adattandosi gli uni agli altri”.¹³ Questi due momenti, quello del *privilegio* di classe e dell'*adattamento*, hanno conseguito un equilibrio molto precario durante la grande stagione dell'idealismo tedesco (Schiller, Goethe, Hegel) eppure – ed è la tesi di Adorno – “Nel tempo questa tensione produttiva si è smorzata”.¹⁴ L'esito di questa scissione è una universale *Halbbildung*.

3. La cultura nell'epoca della sua riproducibilità tecnica (*Halbbildung*)

E che cos'è allora la *Halbbildung* oggi dilagante? Come può essere caratterizzata? Adorno dichiara che “Nel clima della *Halbbildung* le datità reificate e mercificate della *Bildung* sopravvivono a spese del suo contenuto di verità e del suo rapporto vivente coi soggetti viventi”, e che “Ciò potrebbe corrispondere alla sua definizione”.¹⁵ Perciò “La *Halbbildung* è lo spirito

¹¹ T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., pp. 13-15.

¹² *Ivi*, p. 9.

¹³ *Ivi*, p. 10.

¹⁴ T.W. Adorno, *Introduzione a una discussione a proposito della “Teoria della Halbbildung”*, cit., p. 54.

¹⁵ T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., p. 22.

colpito dal carattere feticistico della merce”.¹⁶ In linea con quanto aveva sostenuto nel celebre capitolo sull’“Industria culturale” della *Dialettica dell’illuminismo* (1947), per Adorno la *Halbbildung* è il destino della cultura nell’epoca della sua riproducibilità tecnica. I contenuti di verità diventano *beni culturali*, e il loro valore viene regolato dal mercato, mentre la conoscenza decade a *informazione* puntuale, avulsa da ogni contesto significativa. In tal modo vengono meno tutti i *presupposti* per un rapporto vivente con il passato, rendendone irripetibile l’esperienza. Per Adorno si tratta di una tendenza storica irreversibile, che manifesta una sorta di *dialettica* della *Bildung*: nel momento in cui realizza l’ideale egualitario che la anima dall’interno, attraverso la sua diffusione universale, con la massificazione automaticamente decade, si adegua al basso, soccombe: “Nelle condizioni dominanti la diffusione inconsiderata della *Bildung* si identifica direttamente con la sua distruzione”;¹⁷ “la diffusione cambia ampiamente, in ciò che è diffuso, proprio quel senso che ci si vanta di diffondere”;¹⁸ “Lo strumento della diffusione sabotava [...] ciò che è diffuso”.¹⁹

L’universale *Halbbildung* diffonde la richiesta sociale di un “bisogno pseudoformativo” suscitando il *tipo* umano capace di perpetuarla, che è il tipo dell’individuo “pseudoformato” (*Halgebildete*), di colui che “pratica un’autoconservazione senza soggetto”²⁰ mancando completamente il momento della riflessione. In lui si manifestano due *patologie* opposte e complementari che investono la percezione del tempo e l’elaborazione del concetto. Per quanto concerne il primo aspetto (come hanno insegnato sia Benjamin che Bergson)²¹ è *l’esperienza* viva a essere compromessa: “L’esperienza, e cioè la continuità della coscienza, in cui perdura ciò che non è più presente, in cui l’esercizio e l’associazione creano, nel singolo, la tradizione, viene sostituita dall’informazione puntuale, slegata, sostituibile ed effimera [...] Al posto del *temps durée*, della connessione di una vita relativamente coerente, che sfocia nel giudizio, subentra un ‘ecco’ privo di giudizio”.²² Per quanto concerne invece il secondo (il *deficit concettuale* dell’individuo pseudoformato), Adorno osserva che nel tipo “Il concetto viene sostituito dalla sussunzione autoritaria sotto qualcuno di quei clichés già pronti, sottratti alla correzione dialettica, che rivelano il proprio pernicioso potere nei sistemi totalitari: anch’essi hanno la forma isolante, atomistica, senza pretese dell’‘ecco’”.²³ Si tratta di veri e propri “sistemi deliranti”, che tuttavia ricoprono un’indispensabile funzione *rassicurante*, in quanto “Chi manca della continuità di giudizio e dell’esperienza, è rifornito da tali sistemi di schemi per dominare la realtà, che, se è vero che non la raggiungono affatto, compensano però l’angoscia

¹⁶ *Ivi*, p. 31.

¹⁷ *Ivi*, p. 34.

¹⁸ *Ivi*, p. 35.

¹⁹ *Ivi*, p. 39.

²⁰ *Ivi*, p. 41.

²¹ Cfr. W. Benjamin, *Di alcuni motivi in Baudelaire* (1939) in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1995, pp. 89-130; H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza* (1889), Milano, Raffaello Cortina, 2002.

²² T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., p. 42.

²³ *Ivi*, p. 43.

dell'incomprensione".²⁴ Ci troviamo di fronte a un modo preconconcetto di incasellare, di inserire ogni fenomeno all'interno di un sistema di pensiero rigido, dicotomico, schematico, che è sintomo di una totale *insensibilità per le differenze* e utile soltanto ad appagare una sorta di "narcisismo collettivo"²⁵ in base a cui gli uomini *credono*, si persuadono, di partecipare a un mondo superiore (quello della *Kultur* irrimediabilmente dissolta) mentre subiscono ogni giorno di più le conseguenze della loro reale impotenza. Si tratta di sistemi psicotici, allucinatori, deliranti, paranoici, sintomo di una *patologia sociale* diffusa (l'incapacità di esperienza e di concetto) che può essere indagata con gli strumenti della psicoanalisi (Freud) e curata attraverso la pedagogia.²⁶

Come uscire dunque da questa tragica *impasse*? Spetta all'individuo, soltanto al singolo.²⁷ Di conseguenza Adorno si mostra assai scettico nei confronti delle soluzioni istituzionali all'attuale crisi della *Bildung*, perché di fronte all'universale *Halbbildung* non bastano le riforme pedagogiche: "Le riforme pedagogiche isolate da sole non servono, anche se sono inevitabili"²⁸ – nota Adorno – in quanto "la *Halbbildung* è tendenzialmente sorda e refrattaria alla parola altrui: [ed è] ciò che rende così difficile la sua correzione pedagogica. Essa potrebbe essere combattuta efficacemente solo a condizione di operare sul nucleo profondo della psiche: di sciogliere le sue sclerotizzazioni fin dalle prime fasi evolutive, e rafforzare la capacità di riflessione critica".²⁹

Eppure, paradossalmente, nonostante e al di là di queste riserve, Adorno continua a insistere, sulla necessità di "tener fermo alla *Bildung*" anche "dopo che la società l'ha privata della sua base".³⁰ Se è vero infatti che "Misura del nuovo male è unicamente l'antico",³¹ allora "la funzione di antitesi alla *Halbbildung* socializzata può essere svolta solo da quel concetto tradizionale di *Bildung* che è esso stesso passibile di critica, e da nessun altro",³² e quindi – conclude Adorno – "la preoccupazione per la *Bildung* nel momento storico presente è giustificata".³³

²⁴ *Ivi*, p. 44.

²⁵ *Ivi*, p. 40.

²⁶ Sulla pedagogia come "cura" cfr. G. Sala, *Postfazione*, cit., p. 83: "Pertanto, il problema della *Halbbildung* richiede una cura. E questa cura è un compito della pedagogia".

²⁷ Nel dibattito *Educazione – a che scopo?* (1966), Adorno dichiara che "Solo l'individuo oggi sopravvive come centro di resistenza" (T.W. Adorno, *Educazione, società e cultura*, cit., p. 149. La traduzione è modificata).

²⁸ T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, cit., p. 7.

²⁹ *Ivi*, p. 47.

³⁰ *Ivi*, p. 51.

³¹ *Ivi*, p. 22.

³² *Ivi*, p. 21.

³³ *Ivi*, p. 50.

4. Scuola di resistenza

Che la preoccupazione per la *Bildung* fosse giustificata ne fanno fede i numerosi colloqui radiofonici a cui Adorno ha partecipato in compagnia di Hellmut Becker (1913-1993, all'epoca presidente dell'Università popolare tedesca) proprio sui temi legati all'educazione delle giovani generazioni.³⁴ Nella conversazione intitolata (per volontà dello stesso Adorno e in maniera assai significativa) *Educazione – a che scopo?* (1966), Becker sollecita Adorno a intervenire sul rapporto tra *teoria e prassi didattica*, delineando una possibile via di uscita da quel “rinvio” o da quella “scissione” (Krahl) tra teoria e prassi di cui era stato spesso imputato.³⁵

Becker intende perciò discutere con Adorno del problema di come possa essere orientata una “prassi educativa giusta”, e a tale proposito Adorno ribadisce energicamente il nesso tra educazione e libertà, dichiarando che il fine dell'educazione non può essere altro che l'emancipazione dell'uomo. Pertanto, in una fase storica in cui l'adattamento alla realtà prevale sulla creatività dei soggetti, divenuti incapaci di esperienza e difettosi in termini concettuali, l'obiettivo di una sana pratica educativa dovrà essere quello di contrastare l'adattamento passivo *irrobustendo la resistenza*, agendo sulle forze ancora non-formate, non deturpate dalla civiltà. Adorno afferma che “la realtà è diventata così strapotente sugli individui fin dall'inizio della loro esistenza, che quel processo di adattamento viene eseguito piuttosto automaticamente”, e che perciò “In questo momento dell'onnipervasivo conformismo, l'educazione nella casa paterna, nella misura in cui essa è cosciente, quella scolastica, quella universitaria, dovrebbero avere anzitutto più il compito di irrobustire la resistenza che quello di incrementare l'adattamento”.³⁶

Il che comporta, nella società dell'informazione, nei confronti dei *media* e dell'industria culturale nel suo complesso, la necessità dello sviluppo delle capacità *critiche* degli individui, di una presa di distanza dalle rappresentazioni dominanti, l'esercizio di una “scuola del sospetto” permanente. A tale proposito, durante un dibattito sul ruolo educativo della televisione, Adorno osserva che:

L'insegnamento [...] non dovrebbe consistere solo nel fatto che si impari a scegliere ciò che è giusto e a guardare mediante categorie; si dovrebbero bensì sviluppare prima di tutto anche le capacità critiche; il suddetto insegnamento dovrebbe portare gli uomini a guardare, per così dire, attraverso le ideologie; esso dovrebbe preservarli da identificazioni false e problematiche, e soprattutto dovrebbe preservarli dal ricadere

³⁴ I testi pedagogici di Adorno sono raccolti in T.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1970.

³⁵ Sull'aspra polemica che ha visto coinvolti Adorno e Krahl negli anni 1968-1969, cfr. H.J. Krahl, *La contraddizione politica della Teoria Critica di Adorno* (1969) in *Costituzione e lotta di classe*, Milano, Jaca Book, 1973, pp. 313-319; G. Fierro, *La rivoluzione nel tardocapitalismo*, Roma, ManifestoLibri, 2014, pp. 87-118.

³⁶ T.W. Adorno, *Educazione – a che scopo?*, cit., p. 139.

nella *réclame* per il mondo che è fornita direttamente, prima di qualsivoglia contenuto, già dalla forma dei media.³⁷

L'ostacolo principale alla realizzazione di questo ideale educativo, la figura che oggi drammaticamente *manca*, è appunto il *soggetto* dell'emancipazione, l'individuo autonomo, dall'io stabile (come abbiamo visto Adorno definisce l'universale *Halbbildung* come un'"autoconservazione senza soggetto").³⁸ E venendo meno il soggetto come centro di gravità stabile, autofondato, l'individuo si trova in balia delle forze sociali, così come il mero bisogno dell'autoconservazione lo spinge verso un cieco *adattamento* alla realtà. Secondo Adorno, infatti, "l'emancipazione è caratterizzata da una determinata stabilità dell'io [...] [mentre la] possibilità di adattarsi a situazioni sempre cangianti, invece di formare un io stabile, quale oggi viene richiesta di frequente e che – lo ammetto – è inevitabile, armonizza coi fenomeni della debolezza dell'io". Perché accade questo? "La causa fondamentale di tale fenomeno – continua Adorno – è naturalmente la contraddizione sociale consistente nel fatto che l'ordinamento della società sotto il quale viviamo oggi è come sempre eteronomo, cioè che nessun uomo nella società attuale può esistere realmente in base alla propria determinazione", e che quindi "fintanto che le cose stanno così la società forma gli uomini attraverso innumerevoli canali e istanze mediatrici [...] pertanto essi, all'interno di questa forma di coscienza eteronoma, estraniata a se stessa, ingoiano e accettano tutto". Insomma, "l'autentico problema dell'emancipazione è oggi se e come si possa reagire – e chi sia questo 'si'".³⁹

Bisognerebbe pertanto *predisporre* le condizioni, attraverso la pratica educativa e con un'attenzione speciale rivolta al momento della prima infanzia, per la costituzione di un *soggetto della resistenza* – ma si tratta evidentemente di un compito rivolto al futuro. Così Adorno può sostenere che l'emancipazione, come l'Illuminismo kantiano, è un'uscita (*Ausgang*) dallo stato di minorità, ma si tratta di un'uscita processuale, che non si attua in un momento, poiché è "riforma del modo di pensiero" che per sua natura richiede tempo, maturazione, sviluppo. La sola cosa da fare, nella disperata situazione presente, è quella di agire sulle *condizioni*, sui *presupposti* della *Bildung*, così da *tener fermo* al suo concetto. Per tutti questi motivi l'educazione dovrà essere in primo luogo *educazione alla resistenza e all'opposizione* – in una parola, educazione alla *critica*:

³⁷ T.W. Adorno, *Televisione e formazione* (1963) in *Educazione, società e cultura*, cit., p. 116. – A proposito dell'*ideologia della televisione*, dove "agli uomini viene rifilata una serie di valori come validi in modo positivo, assoluto, dogmatico", Adorno sostiene che "la formazione di cui parliamo consisterebbe proprio nel fatto che di tali concetti, che in televisione vengono proposti come positivi, venga ben ponderata la problematicità, e in tal modo si giunga a un giudizio autonomo e indipendente su di essi" (ibidem). Adorno precisa anche che "la televisione non può essere studiata isolatamente, poiché essa è solo un elemento della cultura di massa contemporanea, dirigistica e pilotata industrialmente, alla quale gli uomini sono esposti in modo ininterrotto [...] in innumerevoli canali della vita: il modellamento complessivo della coscienza avviene solo mediante la totalità di questi *media*" (*Ivi*, p. 125)

³⁸ Sul punto si vedano gli scritti raccolti in T.W. Adorno, *La crisi dell'individuo*, Reggio Emilia, Diabasis, 2010.

³⁹ T.W. Adorno, *Educazione all'emancipazione* (1969) in *Educazione, società e cultura*, cit., pp. 179-181.

Direi, a rischio di farmi rimproverare da voi di ragionare troppo da filosofo, quale in effetti sono, che la forma in cui si concretizza oggi l'emancipazione, che non può essere affatto presupposta senz'altro, perché in tutti, ma veramente in tutti i momenti della nostra vita in generale prima dovrebbe essere prodotta –, che dunque la sola reale concretizzazione dell'emancipazione consista nel fatto che quei pochi uomini che sono intenzionati a realizzarla puntino con tutte le loro energie a far sì che l'educazione sia educazione all'opposizione e alla resistenza.⁴⁰

5. Sulla didattica adorniana della filosofia

L'abituale riluttanza di Adorno a esprimersi su questioni di ordine pratico trova un'eccezione di rilievo in ambito educativo. Come ha osservato anche S. Orofino, qui “Adorno abbandona per una volta il piano della ‘negatività’, spingendosi a fornire indicazioni molto dettagliate, anche sul piano didattico, sulla praxis da seguire [...] limitatamente alla sfera pedagogica. Si può constatare anzi, a tal proposito, che si trova nello studioso francofortese anche un tentativo concreto di indicare quale impostazione debba seguire un modello educativo che abbia il suo fondamento nella teoria critica”.⁴¹ E qual è precisamente questo modello educativo critico? Per scoprirlo è importante fare riferimento alle trascrizioni dei corsi che Adorno ha tenuto regolarmente presso l'università di Francoforte negli ultimi vent'anni della sua vita.⁴² In questa sede mi limiterò al più completo di questi corsi, quello dedicato alla *Terminologia filosofica* (1962-1963),⁴³ dove Adorno fornisce importanti precisazioni sul suo stesso metodo di insegnamento. Egli afferma infatti di utilizzare un metodo che definisce come “insegnamento per esemplificazione”⁴⁴ – anche se forse sarebbe più corretto “insegnamento per modellizzazione” (come vedremo subito). Si tratta di una metodologia che fa largo uso di “modelli storici”⁴⁵ e che Adorno intende impiegare per chiarire i concetti più importanti della storia della filosofia (idealismo/realismo, razionalismo/empirismo, spiritualismo/materialismo), in modo da “utilizzare la terminologia per dar[e] un'introduzione alla filosofia”.⁴⁶ Il punto di partenza dell'esposizione adorniana della filosofia non è dunque costituito da una concezione vagamente *metafilosofica*, da una generica “filosofia della filosofia” (come invece ha tentato di fare Dilthey, espressamente criticato),⁴⁷ bensì dalle filosofie *concrete*, dove i concetti fondamentali

⁴⁰ *Ivi*, p. 182.

⁴¹ S. Orofino, *Postfazione*, cit., p. 198.

⁴² Per una panoramica cfr. S. Müller-Doohm, *Theodor W. Adorno*, cit., pp. 675-681.

⁴³ Per un'analisi dettagliata di questo corso mi permetto di rimandare a F. Domenicali, *Il pensiero come prassi*, Ferrara, Volta la carta, 2018.

⁴⁴ T.W. Adorno, *Terminologia filosofica* (1973), a cura di S. Petrucciani, Einaudi, Torino, 2007, p. 4.

⁴⁵ *Ivi*, p. 401.

⁴⁶ *Ivi*, p. 513.

⁴⁷ Cfr. W. Dilthey, *L'essenza della filosofia* (1907), Milano, Rusconi, 1998. Sulla differenza tra filosofia e *Weltanschauung* Adorno insiste nelle lezioni VIII e X (T.W. Adorno, *Terminologia filosofica*, cit., rispettivamente pp. 88-99, 112-123).

possono essere colti *in atto*, nella loro connessione dinamica all'interno di un determinato disegno architettonico, riacquistando così una "vita" che gli viene negata dalle ricostruzioni sistematiche. Pertanto Adorno può dichiarare, rivolgendosi direttamente ai suoi studenti, che "io vorrei che questi concetti di cui stiamo parlando vi insegnassero a filosofare",⁴⁸ e perciò "ve ne dò il modello, per mettervi in grado di fare lo stesso con altri concetti e quindi di capire da soli, in una maniera semplicissima, quale atteggiamento deve tenere la filosofia verso i concetti, poiché a rigore posso spiegarvi il significato del concetto di filosofia solo filosofando".⁴⁹

L'uso dei modelli è un principio metodologico di cui Adorno si avvale anche per redigere la terza parte della *Dialettica negativa* (1966) in relazione alla questione della libertà, dello spirito universale, della storia naturale e del destino della metafisica. A tale proposito, Adorno precisa che i "modelli" si oppongono all'uso degli esempi:

[I modelli] non sono esempi, non sono semplicemente delle illustrazioni di considerazioni generali. Mentre conducono il materiale, vorrebbero al tempo stesso essere all'altezza dell'intenzione contenutistica di ciò che inizialmente, per stato di necessità, è stato trattato in termini generici, e ciò in antitesi all'uso degli esempi come un qualcosa d'indifferente in sé, introdotto da Platone e che da allora la filosofia ha ripetuto. Mentre i modelli hanno il compito di chiarire che cos'è la dialettica negativa e la fanno entrare, conformemente al suo concetto, nella regione reale, essi discutono, non diversamente dal cosiddetto metodo esemplare, concetti chiave delle discipline filosofiche, per intervenire in modo centrale.⁵⁰

I modelli perciò si oppongono all'uso degli esempi, in quanto, come osserva efficacemente Adorno in una delle lezioni dedicate all'*Introduzione alla dialettica* (1958), "sono veri solo quei pensieri che comunicano con gli altri in virtù della loro stessa gravità intrinseca, mentre non lo sono quelli che vengono colti attraverso un superficiale concetto generale, meramente classificati e sussunti sotto un universale astratto, e che quindi può essere già determinato come un 'caso particolare' o un semplice esempio di universale in cui perdono il sale che trasforma la conoscenza in conoscenza autentica".⁵¹ In tal modo, il particolare non deve essere concepito come fine a se stesso, come semplice "esempio" atomizzato, disorganico, ma deve gettare una luce, per così dire, oltre di sé, sulla totalità. Perciò l'idea di modello si contrappone parimenti alla nozione di *sistema*, in quanto costituisce il modo (l'unico, secondo Adorno) per elaborare una filosofia frammentaria, che ha abbandonato l'ambizione di comprendere il tutto. E quindi, nelle lezioni dedicate a *Storia e libertà* (1964-1965), rivolgendosi ai suoi studenti, Adorno può precisare che:

Se ritenete che non sia possibile fornire un sistema basato sulla filosofia dell'identità, vale a dire un sistema in cui l'esistenza viene dedotta in qualche modo, oppure da altre forme di coscienza, allora è difficile resistere all'attrazione dell'idea di modello. Un modello prevede l'analisi di un complesso di problemi specifici, selettivi

⁴⁸ T.W. Adorno, *Terminologia filosofica*, cit., p. 226.

⁴⁹ *Ivi*, p. 178.

⁵⁰ T.W. Adorno, *Dialettica negativa* (1966), Torino, Einaudi, 2004, p. 4.

⁵¹ T.W. Adorno, *An Introduction to Dialectics* (1958), Cambridge, Polity Press, 2017, p. 170.

e, se preferite, limitati, in maniera tale che la luce cada su tutti gli aspetti che non possono essere trattati completamente, se qualcuno è riluttante come lo sono io a elaborare un sistema totale, globale.⁵²

Il concetto di modello si lega infine all'idea di *costellazione* (*Konstellation*), che Adorno ha attinto da Benjamin. In *Dialettica negativa*, tipicamente, egli ha osservato che “Il linguaggio non offre solo un sistema di segni per funzioni conoscitive. Dove si presenta essenzialmente come linguaggio, dove diventa esposizione, non definisce i suoi concetti. Esso procura loro oggettività tramite il rapporto in cui li pone, centrandoli attorno a una cosa” tanto che “Come costellazione il pensiero teorico accerchia il concetto, che desidera aprire, sperando che scatti come le serrature di casseforti ben custodite: non per mezzo di una sola chiave o di un solo numero, ma di una combinazione di numeri”.⁵³ L'impiego metodologico dei modelli corrisponde pertanto, nella maniera migliore, a un pensiero frammentario, asistematico, per “costellazioni”, come è caratteristico del filosofare adorniano.

E ancora, per avvicinarsi nella maniera corretta allo studio alla filosofia, bisogna assumere il giusto atteggiamento, che si attua attraverso un difficile gioco di equilibrio tra *ingenuità* e *non ingenuità* (la filosofia stessa è caratterizzata da Adorno come “una quanto mai singolare combinazione di ingenuità e non ingenuità”).⁵⁴ Ma si tratta ancora una volta di una richiesta paradossale: “Si dà così il paradosso che la filosofia, che è in primo luogo l'esigenza di considerare il fenomeno senza ingenuità, d'altro lato è anche l'esigenza di ingenuità, nel senso che non ci si lascia gabbare, non si prende per buono quello che il mondo dice, ma si insiste, si tiene fermo a quello che si è visto coi propri occhi, vorrei quasi dire con l'ostinazione del bambino”⁵⁵ – perché il suo concetto, come sappiamo, è inscindibilmente legato all'*esperienza*:

Un comportamento filosofico non si lascia scoraggiare dal fare esperienze, dal vedere coi propri occhi; poiché quello che si vede dapprima non è affatto dimostrato, non è affatto fissato e istituzionalizzato. Vorrei quasi dire che in un primo momento bisogna comportarsi in modo ingenuo, se si vuole vedere davvero che cosa accade, se si vuole imparare qualcosa di nuovo; un fattore costitutivo della filosofia è l'ingenuità, ma non nel senso di una coscienza semplice e puerile, ma nel preciso senso che si ha nuovamente un rapporto immediato con le cose per cui non si lascia che i meccanismi collettivi in cui si è inseriti ci scoraggino preliminarmente dal vedere i fenomeni coi propri occhi.⁵⁶

Vedere i fenomeni con i propri occhi può significare, come si è detto, tentare di recuperare l'esperienza autentica, vissuta, e con essa una certa sensibilità verso il lato *qualitativo* del reale, per delle *differenze piccolissime*. Così facendo, ci si accorgerà che: “Se si entra nelle filosofie, le differenze che viste dall'esterno appaiono come enormi contrasti di blocchi massicci

⁵² T.W. Adorno, *History and Freedom (1964-1965)*, Cambridge, Polity Press, 2006, p. 184.

⁵³ T.W. Adorno, *Dialettica negativa*, cit., pp. 146-148. Cfr. W. Benjamin, *Il dramma barocco tedesco* (1928), tr. it. E. Filippini, Torino, Einaudi, 1971, p. 11. Sul concetto adorniano di costellazione cfr. M. Jay, *Theodor W. Adorno* (1984), Bologna, il Mulino, 1987, p. 10.

⁵⁴ T.W. Adorno, *Terminologia filosofica*, cit., p. 93.

⁵⁵ *Ivi*, p. 81.

⁵⁶ *Ivi*, p. 198.

fra loro opposti diventano molto piccole; diventano differenze assolutamente minime, e la capacità filosofica consiste sia nel percepire queste differenze piccolissime, che nel ricondurle nello stesso tempo, attraverso questa percezione, alla loro misura razionale, senza assottizzarle”.⁵⁷

6. Ricominciare dalla lettura

Ma la strategia più efficace per sviluppare la capacità filosofica, secondo Adorno, passa per la riabilitazione dell'*arte della lettura*. Numerosi sono infatti i suggerimenti e le indicazioni, intercalate tra le sue lezioni, che Adorno rivolge direttamente ai suoi studenti in vista di un ripensamento dell'“arte ermeneutica”, della capacità cioè di avvicinarsi e di ristabilire le condizioni per una lettura e una comprensione efficace, dall'interno, del pensiero dei grandi autori della storia della filosofia, riprendendo contatto con quella venerabile tradizione che l'organizzazione sociale e la semicultura dominante ostacolano insidiosamente. Si tratta di un compito teoretico e pratico a cui Adorno si stava dedicando, proprio in concomitanza con le sue lezioni dedicate alla *Terminologia filosofica* (1962-1963), anche nel terzo dei suoi *Studi su Hegel*, intitolato appunto “Skoteinos ovvero come si debba leggere”.⁵⁸ Qui Adorno tenta di fornire le coordinate per un ripensamento dell'arte ermeneutica, tematizzando esplicitamente la questione del nostro rapporto con i “classici”, con i monumenti della *Bildung* perduta, che passa, ora come sempre, attraverso la lettura impegnata. È questo un settore della didattica in cui si può ancora intervenire attivamente attraverso la formazione, e che può costituire un concreto fronte di lotta alla barbarizzazione incombente, un atto concreto di “debarbarizzazione” che ha ancora qualche *chance* di essere tangibile ed efficace. E allora quali sono i principi per una corretta lettura di Hegel? E, più in generale, per una buona lettura filosofica? Mi pare che l'ermeneutica adorniana del testo filosofico possa essere chiarita attraverso i seguenti concetti-chiave: *valore di posizione, intenzione, fantasia, micrologia e critica*. Vediamo come.

In primo luogo, Adorno raccomanda di eseguire la lettura filosofica tenendo conto del *valore di posizione* (*Stellenwert*) dei termini in riferimento al contesto (*Zusammenhang*) in cui appaiono. Questo perché “il vero non si coglie in nessuna tesi singola [...] Niente si può comprendere isolatamente, ma solo nell'intero”.⁵⁹ Considerare il valore di posizione di un termine in relazione al contesto è perciò la più costante regola di lettura enunciata da Adorno: tentare di ricavare il significato di un termine dalla sua posizione strutturale nella *costellazione* in cui si presenta. Si tratta – osserva Adorno nella *Terminologia filosofica* – di “ciò che è più importante

⁵⁷ È un aspetto su cui Adorno insiste anche nel colloquio radiofonico con Canetti del 1962: “In generale la fecondità di una teoria sta essenzialmente nelle differenze microscopiche, per le quali si distacca da teorie contigue” (T.W. Adorno, E. Canetti, *Colloquio* (1962), a cura di U. Fadini, in T.W. Adorno, E. Canetti, A. Gehlen, *Desiderio di vita. Conversazioni sulle metamorfosi dell'umano*, Milano, Mimesis, 2017, p. 72).

⁵⁸ Cfr. T.W. Adorno, *Tre studi su Hegel* (1963), Bologna, il Mulino, 2014, pp. 115-167.

⁵⁹ *Ivi*, p. 117.

per l'uso della terminologia filosofica, vale a dire la qualità strutturale delle parole o il loro valore di posizione. Si impara così che queste parole non hanno un significato costante, immutabile, ma si modificano anche secondo il contesto di pensiero e linguistico in cui compaiono".⁶⁰ Così, rispetto a Hegel, "In certi casi, Hegel tratta i termini così come il linguaggio non filosofico fa senza problemi con molte sue parole e classi di parole: secondo l'occasione. Mentre queste parole mantengono costanti certi strati di significato, ne ricevono altri sulla base del contesto. Il linguaggio filosofico si modella su quello ingenuo nella misura in cui, scettico nei confronti del linguaggio scientifico, ne fluidifica i rigidi sistemi di definizione mediante il contesto".⁶¹

In secondo luogo, si deve tenere conto delle *intenzioni* dell'autore. Per quanto concerne ancora la lettura di Hegel, Adorno nota che "la comprensione di Hegel si scompone nei suoi momenti reciprocamente mediati e tuttavia contraddittori. L'accesso a Hegel è sbarrato per chi non ha alcuna familiarità con la sua intenzione complessiva. Essa si deve evincere anzitutto dalla sua critica delle filosofie del passato e a quelle del suo tempo. Occorre aver presente ogni volta, anche solo provvisoriamente, dove Hegel sta andando a parare; illuminarlo per così dire a ritroso".⁶² Ed è appunto quanto Adorno consiglia di fare anche ai suoi studenti: "Se di fronte a un testo volete comportarvi filosoficamente, allora non è affatto sufficiente segnare con la matita blu le carenze e incoerenze di questa argomentazione – come tende a fare facilmente colui che possiede quella che si dice una formazione filosofica" perché "tale pensiero può essere compreso solo a partire dalle sue intenzioni" dato che "La cosiddetta piattezza di tale pensiero può essere valutata esattamente solo se si tiene anche conto delle esperienze molto profonde che gli stanno alla base".⁶³ Si tratta, ancora una volta, di riattivare il contenuto dell'*esperienza* filosofica condensata nel testo. Ma non di ritrovare un preteso "senso" perduto, perché, nota Adorno, "la fedeltà immanente all'intenzione esige che per capire il testo lo si completi o lo si sorpassi".⁶⁴

Superare il testo, andare oltre la lettera, implica che ci si rappresenti ogni volta concretamente i contenuti trattati, ed è una regola che fa appello direttamente alla *fantasia* del lettore, esigendo un'appropriazione *personale* del pensiero filosofico. In altri termini, la lettura non deve essere un'operazione solo contemplativa, ma richiede invece una certa attività, il che è inerente al suo carattere di "arte". Si deve *fare* qualcosa di fronte al testo, non restare inerti, e tutto ciò richiede uno sforzo dell'immaginazione produttiva:

Hegel va letto contropelo, anche facendo in modo che ogni operazione logica, per quanto formale sia il suo modo di darsi, venga ricondotta al suo nucleo d'esperienza. Nel lettore l'equivalente di tale esperienza è l'immaginazione. Se egli volesse limitarsi a constatare ciò che un passo significa, o addirittura inseguire la chimera di indovinare ciò che l'autore ha voluto dire, gli si volatilizzerebbe il contenuto alla cui certezza filosofica egli si attacca. Nessuno può estrarre da Hegel più di quanto ci mette. Il processo della comprensione è

⁶⁰ T.W. Adorno, *Terminologia filosofica*, cit., p. 30.

⁶¹ T.W. Adorno, *Tre studi su Hegel*, cit., p. 136.

⁶² *Ivi*, p. 117.

⁶³ T.W. Adorno, *Terminologia filosofica*, cit., p. 253.

⁶⁴ T.W. Adorno, *Tre studi su Hegel*, cit., p. 152.

l'autocorrezione progressiva di questa proiezione attraverso il confronto con ciò che sta scritto. La cosa stessa contiene, come legge formale, l'esigenza di una fantasia produttiva da parte del lettore. Ciò che nel testo è esperienza registrata deve escogitarlo a partire dalla propria. Proprio nella frattura fra esperienza e concetto deve agganciarsi la comprensione. Dove i concetti si rendono indipendenti come apparato (e solo un folle entusiasmo potrebbe assolvere Hegel dall'accusa di disattendere talvolta il suo stesso canone), vanno riportati all'esperienza spirituale che li motiva, resi tanto vivi quanto vorrebbero essere e fatalmente non possono essere.⁶⁵

Dal lettore Hegel – e l'opera filosofica in generale – si attendono il rispetto di due massime: “sprofondarsi minuzioso e libera distanza”.⁶⁶ Sprofondarsi minuzioso significa *micrologia*, “la più granitica insistenza sul dettaglio”. “Geneticamente – osserva Adorno –, essa dovrebbe venir prima; solo là dove fallisce categoricamente può correggerla l'atteggiamento di dinamica distanza da parte del lettore”.⁶⁷ Da queste due massime scaturisce un duplice comportamento:

Dal lettore Hegel si attende un duplice comportamento, che si addice abbastanza all'essenza della dialettica stessa. Egli deve fluire con lui, farsi portare dalla corrente, non costringere il momentaneo a fermarsi. Altrimenti lo modificherebbe, malgrado e a causa della sua massima fedeltà. D'altro lato però si deve sviluppare un procedimento intellettuale al rallentatore: moderare il tempo nei punti nebulosi così che non evaporino, ma si lascino osservare in quanto mossi. Quasi mai i due procedimenti riescono allo stesso atto di lettura. Come il contenuto, anch'esso dovrà scomporsi nelle sue opposizioni.⁶⁸

Infine, *sperimentalismo e critica*. Sperimentalismo: “Leggere Hegel sarebbe pertanto un procedimento sperimentale: farsi venire in mente interpretazioni possibili, proporre ipotesi, metterle in contrasto con il testo e con ciò per cui si ha già un'interpretazione affidabile [...]”.

⁶⁵ *Ivi*, p. 160.

⁶⁶ *Ivi*, p. 120.

⁶⁷ *Ivi*, p. 149. La micrologia rimanda alla struttura e all'analisi strutturale del testo: “Il compito di immergersi nel dettaglio richiede una riflessione sulla struttura interna dei testi hegeliani” (*Ivi*, p. 153). Nelle lezioni sulla *Terminologia filosofica* Adorno si spinge a consigliare perfino l'ordine in cui dovrebbero essere affrontati i testi di Hegel: “Io ritengo che la *Logica* abbia una supremazia su tutte le parti della filosofia hegeliana che hanno carattere materiale, esecutivo, come si dice, e che tutta la filosofia di Hegel debba essere interpretata sulla base della *Logica* ed eventualmente della *Fenomenologia*, e non delle parti cosiddette esecutive o di applicazione. [...] Se volete capire veramente Hegel, dovete addentrarvi nella *Fenomenologia* e nella *Logica*, mentre anche i testi hegeliani più affascinanti, come l'*Estetica* e la *Filosofia del diritto*, da soli non sono sufficienti” (T.W. Adorno, *Terminologia filosofica*, cit., p. 506). La *Propedeutica* di Norimberga è invece altamente sconsigliata, pur trattandosi di un testo che era stato pensato originariamente per le scuole: “Io posso solo sconsigliarvi caldamente dall'usare questo testo come un'introduzione alla filosofia hegeliana, poiché si tratta di un condensato della logica hegeliana che in realtà è più difficile della stessa *Logica*, e che in certo modo può essere capito solo se si è già compresa l'intera filosofia di Hegel. Che cosa possano aver capito i ragazzi di questa *Propedeutica*, lo sanno gli dei” (*Ivi*, p. 501).

⁶⁸ T.W. Adorno, *Tre studi su Hegel*, cit., p. 145.

Leggerlo sperimentalmente significa commisurarlo al suo proprio criterio”. Ed è appunto il metodo della *critica immanente*:⁶⁹

Questo però vuol dire, nientemeno, che nessuna lettura di Hegel può rendergli giustizia senza criticarlo. È sempre falsa l'idea, derivata da convenzioni pedagogiche e dal pregiudizio autoritario, che la critica si edifichi sulla comprensione come un secondo strato. La filosofia si attua come tale nella permanente disgiunzione del vero dal falso. La comprensione è la sua riattuazione, e quindi è sempre anche, virtualmente, critica dell'oggetto compreso, non appena la sua attuazione costringa a un giudizio diverso da quello che si deve comprendere.⁷⁰

E perciò: “Non è mai stato il peggior lettore quello che ricopriva il libro di irrispettose glosse a margine”.⁷¹ In sintesi, la strategia didattica ed emancipativa suggerita da Adorno (la sua ermeneutica materialista) è basata sull'esigenza di un confronto *diretto* (non mediato dai commentatori) con le opere filosofiche del passato, concepite come *monumenti a cui* ci si dovrebbe accostare tenendo conto di alcune fondamentali avvertenze, e questa sarebbe già una forma di “rispetto” nei loro confronti. Questo rispetto, tuttavia, non si traduce in una ipostatizzazione a “bene culturale”, tutt'altro. Perché rispettare un testo significa – come precisa Adorno in più punti – soprattutto tentare di farlo rivivere (ridestare la “vita dei concetti” che si è coagulata), e ciò comporta un certo confronto critico, una messa alla prova delle idee che nei testi vengono sostenute,⁷² in una parola: il compenetrarsi di *interpretazione e critica*.

⁶⁹ Cfr. R. Jaeggi, *Per una critica immanente delle forme di vita*, in *Forme di vita e capitalismo*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2016, pp. 119-140.

⁷⁰ T.W. Adorno, *Tre studi su Hegel*, cit., p. 165.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Sul rapporto con l'ermeneutica, Alessandro Bellan ha precisato che: “L'obiettivo di un ripensamento delle tematiche linguistiche presenti nel suo pensiero non può essere una ripresa *simpliciter* della dialettica negativa in chiave ermeneutica, perché è certo che l'interesse di Adorno per il linguaggio non si proponeva né la restaurazione dell'ontologia in chiave storico-ermeneutica di Gadamer, né la decostruzione radicale della metafisica di Derrida (per citare solo due posizioni ben note), nonostante l'affinità spesso riscontrate fra Adorno e questi autori. L'interesse per il linguaggio e l'interpretazione è comunque radicato originariamente nel suo pensiero, come dimostrano gli scritti giovanili (si vedano soprattutto la prolusione del 1931 *Die Aktualität der Philosophie* e l'inedito *Thesen über die Sprache des Philosophen*, risalente ai primi anni Trenta). Non si tratta quindi di una tarda scoperta o della necessità dovuta allo *Zeitgeist*, quanto di un bisogno profondo del pensiero negativo, cui solo il linguaggio può ancora offrire un potenziale critico di resistenza al dominio della ragione strumentale” (A. Bellan, *Trasformazioni della dialettica*, Padova, Il Poligrafo, 2006, pp. 51-52). A proposito del rapporto tra Adorno e Gadamer, e sulla “collaborazione mancata” ai lavori dell'Istituto per la ricerca sociale, cfr. S. Müller-Doohm, *Theodor W. Adorno*, cit., p. 782, nota 32. Adorno resta fedele all'ideale, già espresso negli scritti giovanili dei primi anni Trenta, di una “filosofia interpretante” centrata sul momento della *lettura*: “Il compito della filosofia non è quello di offrire un senso positivo, ossia non è quello di giustificare e spiegare la realtà come se fosse ‘dotata di senso’. Ogni giustificazione dell'ente siffatta è impedita dalla fragilità dell'essere; le nostre immagini percettive possono essere figure, ma il mondo nel quale viviamo, che non è costituito da mere immagini percettive, non lo è mai. Il testo che la filosofia deve leggere è un testo incompleto, colmo di contraddizioni e fragile: molto di tutto ciò può essere attribuito all'irrazionalità cieca del reale. *Forse il nostro compito è la lettura*, proprio leggendo riconosciamo meglio la violenza dell'irrazionalità e impariamo a bandirla” (T.W. Adorno, *L'attualità della filosofia* (1931), Mi-

7. Democrazia e educazione

In tal modo, nell'ultimo dei *Tre studi su Hegel*, si definisce meglio anche il *compito* dell'insegnante: "Spetta all'insegnante proteggere il compenetrarsi di interpretazione e critica dal pericolo di degenerare in vacuità pretenziosa" perché, osserva Adorno, "Non c'è altro modo per entrare in contatto con la cosa" – cioè con i contenuti culturali e i sedimenti d'esperienza. Insegnare l'arte ermeneutica, fornire istruzioni per la lettura dei testi filosofici significa, rispetto a un autore come Hegel, "estrarre il contenuto oggettivo dei suoi testi anziché filosofare dall'esterno sulla sua filosofia".⁷³ Si tratta, ancora una volta, di agire in favore dell'ideale illuministico dell'autonomia, mettendo i discenti nella condizione di essere indipendenti, di non essere più bisognosi della "guida di un altro" davanti al testo, di non rimanere passivi. Una comprensione autentica obbliga infatti alla riattivazione dell'esperienza spirituale coagulata nelle opere e nei concetti, e ciò comporta (come si è visto) un ampio ricorso alla fantasia produttiva e alle capacità dell'immaginazione, così gravemente compromesse dalla *Halbbildung* massificata.

Così si comprende meglio anche il proposito adorniano di "tener fermo alla *Bildung*", che in questo caso significa *ripartire dalla lettura diretta dei testi*. Come accade nella musica, si dovrebbe imparare a "rieseguire" un testo come si deve, apprendendo la prassi in grado di dischiudere l'esperienza che incorpora, il suo "contenuto di verità": "si deve leggere Hegel tracciando con lui le curve del movimento spirituale, seguendo i pensieri come con l'orecchio speculativo, come se fossero note".⁷⁴ A maggior ragione se pensiamo che ogni esecuzione ben fatta non si limita alla ripetizione di uno spartito, della "lettera", ma passa attraverso una miriade di piccole variazioni infinitesimali che le conferiscono una qualità *sui generis*, un colore specifico, al punto che l'autentica finalità di una pratica educativa orientata all'emancipazione sarebbe proprio quella di mettere i discenti nella condizione di "fare da sé", di fornire loro gli strumenti metodologici e concettuali (una "cassetta degli attrezzi") in base a cui comporre liberamente (per così dire) sullo spartito della vita. La lettura si presenta pertanto come uno dei pochi spazi in cui sia ancora possibile impostare una strategia di resistenza al conformismo dominante. E così costituisce un *compito* rispetto a cui l'insegnante ha una *responsabilità*, non solo didattica, ma anche civile e politica.

Per questo Adorno nei suoi testi a sfondo pedagogico si richiama così di frequente a Kant, individuando il compito dell'educazione appunto nel "rischiaramento", nell'emancipazione, in linea con un ideale dell'autonomia che è stato definito magistralmente dal filosofo di König-

lano, Mimesis, 2009, p. 48, corsivo mio). Sull'"Ermeneutica materialistica" del primo Adorno, cfr. I. Testa, *Doppia svolta. L'ontologia allegorica del primo Adorno e l'ombra di Heidegger* in L. Cortella, M. Ruggenini, A. Bellan (a cura di), *Adorno e Heidegger*, Roma, Donzelli, 2005, pp. 174-175.

⁷³ T.W. Adorno, *Tre studi su Hegel*, cit., p. 165.

⁷⁴ *Ivi*, p. 145.

sberg nel suo opuscolo sull'Illuminismo (1784). In positivo, si tratta di ispirarsi all'idea di un uomo autonomo, emancipato, qual è formulata in modo insuperato da Kant, nell'esigenza che l'umanità ha di liberarsi dalla sua minorità da se stessa causata". E così si chiarirebbe il vero fine dell'educazione: "non la cosiddetta formazione degli uomini, poiché non si ha alcun diritto di formare l'uomo dal di fuori, ma neanche la semplice trasmissione del sapere, una cosa al cui proposito da più parti è stato mostrato a sufficienza quanto vi sia di morto, di reificato, bensì la *produzione di una coscienza retta*" – cioè la formazione di un "soggetto" caratterizzato dalla stabilità dell'io, capace di esperienza e giudizio – questo solo sarebbe un risultato all'altezza della *Bildung* perduta. Infine, e per concludere, Adorno sottolinea che tutto ciò "avrebbe anche un eminente significato politico; l'idea di una coscienza retta [...] è richiesta da un punto di vista politico. Cioè: una democrazia che non deve solo funzionare, ma lavorare in conformità al proprio concetto, esige degli uomini emancipati [perché] Ci si può immaginare una reale democrazia solo come società di individui emancipati".⁷⁵

8. Bibliografia

- Adorno, T.W., *An Introduction to Dialectics (1958)*, eng. tr. N. Walker, ed. C. Ziermann, Cambridge, Polity Press, 2017
- Adorno, T.W., Canetti E., Gehlen A., *Desiderio di vita. Conversazioni sulle metamorfosi dell'umano*, a cura di U. Fadini, Milano, Mimesis, 2017².
- Adorno, T.W., *Dialettica negativa (1966)*, tr. it. P. Lauro, Torino, Einaudi 2004².
- Adorno, T.W., *Educazione, società e cultura. Saggi sociologici e pedagogici*, a cura di S. Orofino, Roma, Aracne, 2015.
- Adorno, T.W., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1970.
- Adorno, T.W., *History and Freedom (1964-1965)*, eng. tr. R. Livingstone, ed. R. Tiedemann, Cambridge, Polity Press, 2006
- Adorno, T.W., *L'attualità della filosofia (1931)*, a cura di M. Farina, Milano, Mimesis, 2009.
- Adorno, T.W., *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa (1951)*, a cura di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1979².
- Adorno, T.W., *Parole-chiave. Modelli critici*, tr. it. M. Agrati, introduzione di T. Perlini, Milano, SugarCo, 1974.
- Adorno, T.W., *Scritti sociologici*, a cura di A. Marietti Solmi, Torino, Einaudi, 1976.
- Adorno, T.W., *Teoria della Halbbildung*, a cura di A. Marietti Solmi, postfazione di G. Sala, Genova, Il melangolo, 2010.
- Adorno, T.W., *Terminologia filosofica (1973)*, tr. it. A. Solmi, a cura di S. Petrucciani, Torino, Einaudi, 2007².

⁷⁵ T.W. Adorno, *Educazione – a che scopo?* (1966), in *Educazione, società, cultura*, cit., pp. 135-136.

- Adorno, T.W., *Tre studi su Hegel* (1963), tr. it. F. Serra, G. Zanotti, Bologna, il Mulino, 2014.
- Anderson P., *Il dibattito nel marxismo occidentale* (1976), tr. it. F. Moretti, Roma-Bari, Laterza, 1977.
- Bellan, A., *Trasformazioni della dialettica. Studi su Theodor W. Adorno e la teoria critica*, Padova, Il Poligrafo, 2006.
- Benjamin, W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1995.
- Bergson, H., *Saggio sui dati immediati della coscienza* (1889), tr. it. F. Sossi, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Cambi, F., *Critica e utopia. Appunti per una lettura pedagogica della Scuola di Francoforte*, in "Rassegna di pedagogia", 4, 1988, pp. 221-270.
- Cortella, L., Ruggenini, M., Bellan A. (a cura di), *Adorno e Heidegger. Soggettività, arte, esistenza*, Roma, Donzelli, 2005.
- Dilthey, W., *L'essenza della filosofia* (1907), a cura di G. Penati, Milano, Rusconi, 1998.
- Domenicali, F., *Il pensiero come prassi. Guida alla lettura della "Terminologia filosofica" di T.W. Adorno*, Ferrara, Volta la carta, 2018.
- Fierro, G., *La rivoluzione nel tardocapitalismo. L'agenda critica di Hans Jürgen Krahl*, Roma, ManifestoLibri, 2014.
- Horkheimer, M., Adorno, T.W., *Dialettica dell'illuminismo* (1947), tr. it. R. Solmi, Torino, Einaudi, 1997².
- Jaeggi, R., *Forme di vita e capitalismo*, a cura di M. Solinas, Torino, Rosenberg & Sellier, 2016.
- Jay, M., *Theodor W. Adorno* (1984), tr. it. S. Pompucci Rosso, Bologna, il Mulino, 1987.
- Kaiser, A. (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 2006².
- Kant, I., *Risposta alla domanda: cos'è l'illuminismo?*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 45-53.
- Krahl, H.J., *Costituzione e lotta di classe* (1971), tr. it. S. de Waal, Milano, Jaca Book, 1973.
- Mantegazza, R., *Color di lontananza. Educazione e utopia in Theodor W. Adorno*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Müller-Doohm, S., *Theodor W. Adorno. Biografia di un intellettuale* (2003), tr. it. B. Agnese, Roma, Carocci, 2003.
- Schäfer, A., *Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim, Beltz, 2004.
- Vacatello, M., *T.W. Adorno. Il rinvio della prassi*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Wiggershaus, R., *La Scuola di Francoforte. Storia, sviluppo teorico, significato politico* (1986), tr. it. P. Amari, E. Grillo, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 08, 2020/February 08, 2020

Accepted: April 03, 2020