

# Cqia Rivista

(Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

L'idea di cultura nella tradizione pedagogica

Numero 1 – Novembre 2010

Università degli studi di Bergamo - Bergamo  
Pubblicazione semestrale  
ISSN – 2039-4039

La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review

**Direttore scientifico:** Giuseppe Bertagna – Direttore Cqia (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Comitato direttivo:** Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta Cqia, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta Cqia, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta Cqia, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta Cqia, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta Cqia

**Redazione:** Andrea Potestio, Fabio Togni (Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

**Comitato scientifico:** è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Fulvio De Giorgi, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

**Comitato di referinaggio:** Sergio Angori, Salvatore Agresta, Mirca Benetton, Luigino Binanti, Barbara Bruschi, Franco Cambi, Hervé Cavallera, Michele Caputo, Giorgio Chiosso, Sandra Chistolini, Michele Corsi, Vincenzo Costa, Maria Luisa De Natale, Silvano Facioni, Ferracuti Mario, Natale Filippi, Angelo Gaudio, Claudio Giardini, Enrico Gagnoli, Cosimo Laneve, Serennella Macchietti, Sante Maletta, Giuseppe Mari, Alessandro Mariani, Anna Marina Mariani, Mario Martinelli, Lorena Milani, Luigina Mortari, Paolina Mulè, Angelo Nobile, Fabrizio Palombi, Nicola Paparella, Anna Maria Passaseo, Simonetta Polenghi, Andrea Porcarelli, Agostino Portera, Rosa Romano, Caterina Sindoni, Concettina Sirna, Carlo Vinti, Giuseppe Spadafora, Giuseppe Zanniello, Carla Xodo

**INDICE*****Presentazione della Rivista***

Giuseppe Bertagna

p. 6

***Introduzione***

Andrea Potestio

p. 7

**SAGGI*****L'idea di cultura: una questione rilevante per la riflessione pedagogica***

Maria Giovanna Fantoli

p. 10

***Cultura e interdisciplinarietà: quali legami e quali opportunità***

Angelo Vescovi

p. 21

***Giovanni Calò e la pedagogia della «Cultura filosofica»***

Evelina Scaglia

p. 27

***L'idea di cultura nell'Emilio di Rousseau***

Andrea Potestio

p. 39

***Alle origini di un'idea innovativa: il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana***

Valentina Arcomano

p. 50

**RECENSIONI****Per una pedagogia a difesa dell'umano****Lettura critica di Giuseppe Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice la scuola, Brescia 2010**

p. 64

**Robert Spaemann, *Rousseau cittadino senza patria. Dalla polis alla natura*, Ares edizioni, Milano 2009**

Andrea Potestio

p. 87

**Massimiliano Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Eum, Macerata 2009**

Andrea Potestio

p. 91

**Fabio Toscano, *La formula segreta*, Sironi editore, Milano 2009**

Francesca Bonenti

p. 95

**Robert Comte, *Le courage de se construire. L'identité entre don et promesse*, préface de Nicolas Capelle, Salvator, Paris 2009**

Andrea Potestio

p. 97

---

## L'idea di cultura nell'*Emilio* di Rousseau

Andrea Potestio

### Abstract

*In a classical perspective, culture is often thought in opposition to nature. Rousseau has considered culture like a central category in many of his works. The purpose of this paper is to show the main characteristics of culture in Rousseau's educational project, as it is presented in Emilio. The category of culture has been interrogated in the light of some twentieth-century interpretations, particularly Derrida's one, who analyzes Rousseau's texts in the second part of Grammatology. Those readings demonstrate culture isn't in opposition to nature in Rousseau's writings, but it has a different meaning, because it is like an additional continuous of reality.*

### Natura e cultura: una classica opposizione

L'idea di cultura è una categoria centrale nell'intera riflessione di Rousseau. Essa si dispiega in diverse forme all'interno di tutta la sua opera come opposizione all'idea di natura. Lo scopo di questo scritto è mostrare le caratteristiche che il concetto di cultura assume all'interno del progetto educativo di Rousseau che viene presentato nell'*Emilio*. Si cercherà di interrogare la categoria di cultura alla luce di alcune interpretazioni novecentesche, in particolare quella di Derrida che analizza i testi di Rousseau nella seconda parte della *Grammatologia*. L'obiettivo è sottolineare che la parola cultura non rappresenta nei testi di Rousseau solamente una classica opposizione rispetto al concetto di natura, ma assume un significato autonomo e stratificato che può essere letto, seguendo la via indicata da Derrida, come un supplemento continuo del reale.

L'idea di supplemento che Derrida suggerisce può essere utile per superare l'opposizione ideologica natura-cultura e per indicare vie feconde di riflessione per la pedagogia al di là delle prese di posizione a favore di una educazione naturale o più mediata dai condizionamenti della società. La logica che l'idea di supplemento derridiana sviluppa permette anche di rileggere l'opposizione natura-cultura di Rousseau non come semplice opposizione di due concetti, ma come una costante relazione tra due istanze che si intrecciano l'una nell'altra<sup>1</sup>. Derrida considera l'opposizione natura-cultura non un dato auto-evidente da cui è necessario partire, ma un effetto che si è originato

---

<sup>1</sup> Derrida, nella seconda parte della *Grammatologia*, utilizza la categoria di supplemento per spiegare il rapporto tra natura e cultura all'interno dei testi di Rousseau. L'idea di supplemento implica una reciproca dipendenza tra i due principi in quanto ciò che viene supplito presenta una mancanza che rende possibile il supplemento. Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, Les Editions de Minuit, Paris 1967; tr. it. *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1998<sup>2</sup>, pp. 143-225.

all'interno di determinate condizioni storiche della tradizione metafisica. Un effetto che, come tale, deve essere decostruito per poterlo comprendere in profondità e per mostrare le ideologie e gli impensati che lo costituiscono.

Anche se il concetto di cultura attraversa l'intera produzione di Rousseau e in particolare il suo progetto educativo, è però complicato arrivare a una definizione precisa di cosa significhi cultura all'interno dell'*Emilio*. A volte l'idea di cultura rappresenta la classica opposizione a tutto ciò che è naturale e si mostra come una perversione delle inclinazioni positive dell'uomo, altre volte il termine cultura può essere associato alla società in generale e a tutto ciò che è prodotto dall'uomo. Nell'*Emilio* spesse volte il concetto di cultura è legato a quello di lingua e all'influenza dei testi scritti nel percorso formativo di Emilio.

Le diverse accezioni del termine cultura si intrecciano sia tra loro sia con gli obiettivi dell'intero testo. La finalità dichiarata dallo stesso Rousseau nello scrivere l'*Emilio* è di elaborare un sistema ideale che possa formare l'uomo nei suoi tratti essenziali e universali:

avete ben ragione di dire che è impossibile formare un Emilio (reale): ma potete davvero credere che sia stato questo il mio scopo e che il libro così intitolato sia un vero trattato sull'educazione? È un'opera di carattere piuttosto filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè *il principio che l'uomo è naturalmente buono*<sup>2</sup>.

Rousseau nega di voler scrivere un trattato sull'educazione, ossia un testo sistematico che parte da una realtà determinata e si propone di trovare delle soluzioni concrete al contesto educativo. Egli definisce il proprio scritto come un'opera di carattere filosofico che si basa e cerca di dimostrare un principio universale: la bontà naturale dell'uomo. Questo è il principio che fa da sfondo all'intero testo e allo stesso tempo risulta un tema che deve essere ancora dimostrato. A una prima lettura la naturale bontà dell'uomo può essere considerata come opposizione di ciò che intendiamo per cultura, società o tradizione. L'uomo conserva la propria bontà originaria quando si trova a vivere lontano dalla società che rappresenta una cultura degenerata che perverte la naturale bontà umana:

tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo. Egli costringe un terreno a nutrire i prodotti di un altro, un albero a portare frutti non suoi; mescola e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; mutila il cane, il cavallo, lo schiavo; tutto sconvolge, tutto sfigura, ama la deformità, le anomalie; nulla accetta come natura lo ha fatto, neppure il suo simile: pretende di ammaestrarlo per sé come un cavallo da giostra, dargli una sagoma di suo gusto, come ad albero di giardino<sup>3</sup>.

Le righe iniziali del primo libro dell'*Emilio* sembrano sottolineare in modo chiaro e inequivocabile che la cultura umana, le sue tradizioni, le sue abitudini e la sua formazione hanno rotto l'armonia originaria tra uomo e natura. Un'armonia garantita da Dio che ha donato a tutte le creature umane la bontà, come qualità più importante ma anche più difficile da conservare. Queste prime righe

<sup>2</sup> J.J. Rousseau, *Lettre a Philibert Cramer*, (13 ottobre 1764) in *Correspondance complète de Jean Jacques Rousseau*, XXI, The Voltaire Foundation, Banbury Oxfordshire 1974, p. 248.

<sup>3</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* in *Oeuvres complètes*, Gallimard, Paris 1959-69, vol. IV; tr. it. *Emilio o dell'educazione*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1997, p. 7.

sembrano giustificare una lettura tradizionale di Rousseau – e di buona parte del pensiero moderno – come autore che contrappone un principio buono originario, garantito in modo trascendente, all'incapacità dell'uomo di riconoscere questo principio che risiede al suo interno. Ma le righe successive del testo evidenziano immediatamente una complicazione:

pure, se così non fosse, tutto sarebbe ancora peggiore: la nostra specie non ammette di essere formata a metà. La situazione è ormai tale che un uomo, abbandonato a se stesso fin dalla nascita in mezzo ai suoi simili, sarebbe il più deforme di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali in cui ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura senza nulla sostituirle<sup>4</sup>.

L'uomo, nel contesto attuale, non può nemmeno abbandonarsi totalmente alla natura perché avrebbe un'educazione a metà che lo renderebbe un essere deforme. Rousseau complica immediatamente le cose perché rende il secondo principio, ossia la cultura-società, necessario per la formazione dell'uomo. Non è sufficiente abbandonare la società, rifugiarsi in campagna per poter sviluppare pienamente la bontà naturale che costituisce l'essenza dell'uomo. Appare, quindi, subito evidente che il rapporto tra natura e cultura non può essere inteso come una pura opposizione in cui i due termini sono uno indipendente dall'altro. L'uomo deve essere educato perché, se venisse abbandonato, la sua natura più autentica non potrebbe mostrarsi. La cultura diviene così indispensabile alla natura e si mostra come via necessaria per far emergere la vera essenza umana.

La cultura costituisce il supplemento necessario per mostrare la natura dell'uomo e la sua autentica essenza. In questo modo risulta già evidente dalle prime righe dell'*Emilio* la reciproca interdipendenza e co-implicazione delle due categorie. Rousseau sembra giustificare questa interpretazione quando afferma all'inizio del *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* l'impossibilità di stabilire uno stato di natura:

parlavano dell'uomo allo stato selvaggio e dipingevano l'uomo civilizzato. Alla maggior parte dei nostri autori non è neppure venuto in mente di mettere in dubbio l'esistenza dello stato di natura, mentre dalla lettura dei libri sacri risulta evidente che neanche il primo uomo, avendo ricevuto direttamente da Dio dei lumi e delle norme, era in tale stato e che, prestando ai libri di Mosè la fede che esigono da ogni filosofo cristiano, bisogna negare che, anche prima del diluvio, gli uomini si siano mai trovati nel puro stato di natura, a meno si esservi ricaduti per qualche avvenimento straordinario: paradosso molto difficile a difendersi e del tutto impossibile a provarsi<sup>5</sup>.

La possibilità di stabilire uno stato di natura ideale genera già un concetto paradossale poiché l'essere umano non può pensare una situazione nella quale, dopo la creazione, non si è mai trovato e della quale non ha mai avuto esperienza. Rousseau rifiuta di pensare lo stato di natura come una sorta di utopica età dell'oro in cui l'uomo può godere dei frutti della natura senza lavorare e senza provare dolore. Lo stato di natura non è un luogo reale che

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Flammarion, Paris 1992; tr. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in *Rousseau*, vol II, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2009, pp. 665-666.



l'uomo può realizzare e nemmeno costituisce un modello formale per lo sviluppo della società. Al contrario l'idea di natura di Rousseau deve fare i conti, da subito, con le diverse forme culturali che le si oppongono e che la trasformano.

La negazione dello stato di natura come modello o luogo fisico, non ha come conseguenza necessaria la rinuncia alla comprensione dell'essenza dell'uomo. Ogni individuo, seguendo le indicazioni che corrispondono alla sua coscienza, può cogliere, secondo Rousseau, la propria essenza. L'idea di natura rousseauiana opera all'interno della società dando delle indicazioni precise all'uomo che riesce ad ascoltarle. Da questo consegue l'enorme importanza dell'educazione all'interno di tutto il sistema di pensiero di Rousseau in quanto 'educare' non significa solamente produrre un individuo capace di vivere nel proprio contesto sociale, ma riuscire a generare una persona che sappia ascoltare la propria essenza umana:

nell'ordine naturale, poiché gli uomini sono tutti eguali, la loro vocazione comune è la condizione umana; e chiunque sia stato bene preparato a tale condizione, non può non assolvere egregiamente i compiti che ne derivano. Che il mio alunno sia destinato alle armi, alla Chiesa o alla toga, poco m'importa. Prima che i genitori scelgano per lui una professione, la natura lo chiama alla vita umana. Ed io intendo insegnargli l'arte di vivere. Uscendo dalle mie mani, lo ammetto, egli non sarà magistrato, né soldato, né sacerdote; sarà innanzi tutto uomo: a tutti i doveri propri di un uomo egli sarà in grado di far fronte al pari di qualsiasi altro e, per quanto la fortuna possa fargli mutar condizione, egli si sentirà sempre al suo posto.<sup>6</sup>

L'educazione naturale ha il compito di costruire l'uomo al di là dei singoli contesti nei quali è inserito. Nel testo il termine 'naturale' è contrapposto a 'sociale' poiché l'educazione sociale non pensa a formare l'uomo in generale, ma a costruire diverse posizioni che possono essere utili al sistema professionale. Si può osservare che anche questa opposizione che Rousseau costruisce tra naturale e sociale non porta a una netta separazione tra i due termini in quanto l'educazione naturale vuole realizzare un uomo che vive all'interno della società attraverso i rapporti con gli altri individui. Anzi l'uomo che segue correttamente i principi dell'educazione naturale sarà in grado di occupare ogni posto nella società e di rispettare il ruolo degli altri. Il termine 'naturale' assume il significato di garanzia del corretto funzionamento del 'sociale'. Ma allo stesso tempo l'educazione naturale si deve giocare all'interno dei contesti sociali attraverso processi di formazione culturale.

Rousseau nega la possibilità di educare alla solitudine e afferma l'importanza di una formazione che costruisca un uomo capace di rispettare la propria essenza nelle più diverse situazioni contingenti:

considerate in primo luogo che voler formare l'uomo secondo natura non significa farne un selvaggio e relegarlo nel fondo di una foresta; basterà invece che, pur trovandosi tra i vortici della vita sociale, non si lasci travolgere dalle passioni o dalle opinioni degli uomini; basterà che veda con i suoi occhi, che senta col suo cuore, che nessuna autorità lo governi tranne quella della ragione<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 14.

<sup>7</sup> Ivi, p. 343.

---

L'educazione naturale ha come proprio fine implicito la relazione con gli altri in quanto l'essenza dell'uomo si gioca, secondo Rousseau, nella relazione con gli uomini. Il problema è che la società che costituisce il luogo più adatto per mettere in atto le azioni umane risulta, agli occhi di Rousseau, una continua deformazione della natura umana. L'educazione naturale, quindi, si propone la finalità di permettere all'uomo di vivere nella società senza esserne travolto, conservando la capacità di portare se stesso nella relazione con l'altro. Rousseau non ha come obiettivo la formazione di un uomo isolato che vive come un selvaggio al di fuori del proprio contesto storico. Al contrario la natura dell'uomo può e deve esprimersi al meglio proprio nella società e nella cultura gli appartengono. L'uomo educato secondo i principi dell'*Emilio* avrà però la capacità di mostrare la propria essenza che coincide con la bontà:

così nasce la pietà, il primo sentimento di relazione che tocca il cuore umano secondo l'ordine della natura. Per diventare sensibile e pietoso, bisogna che il fanciullo sappia che esistono esseri simili a lui che soffrono ciò che egli ha sofferto, che sentono i dolori che egli ha sentito ed altri ancora di cui deve farsi un'idea, pensando che potrebbe un giorno sentirli a sua volta. E in effetti come potremmo provar pietà, se non trasferendoci fuori da noi e identificandoci con colui che soffre, abbandonando, per così dire, il nostro essere per assumere il suo? Soffriamo in ragione dell'idea che ci facciamo del suo soffrire: non è in noi, è in lui che soffriamo. Non v'è uomo perciò che divenga sensibile fin quando, col destarsi dell'immaginazione, non comincia a proiettarsi fuori di sé<sup>8</sup>.

La pietà è il primo sentimento di relazione dell'uomo. Rousseau ne parla nel quarto libro del suo testo sull'educazione quando Emilio è già adolescente e comincia a comprendere cosa significa la relazione con gli altri uomini. L'educazione ha il compito di stimolare l'inclinazione naturale di ogni uomo a proiettarsi fuori da sé e a interessarsi degli altri. L'adolescenza è il momento adatto per equilibrare 'l'amore di sé' che tende alla conservazione dell'individuo con il bisogno degli altri che trova la sua massima espressione nella ricerca di una compagna.

L'amore di sé che ha guidato la fanciullezza non deve trasformarsi in un sentimento assoluto di orgoglio e di superiorità nei confronti dell'umanità. Il ragazzo non deve concentrarsi su di sé e non deve rafforzare il proprio egoismo. Al contrario ogni sforzo educativo si deve concentrare sul senso di umanità e sulla bontà che riposano nel cuore di ogni uomo:

insegnate al vostro allievo ad amare tutti gli uomini, anche quelli che disprezzano i loro simili; fate in modo che non si rinchioda in nessuna classe sociale, ma si ritrovi in tutte; dinanzi a lui parlate del genere umano con tenerezza, con pietà, ma giammai con disprezzo. O uomo, non disonorare l'uomo<sup>9</sup>.

Risulta evidente che il fine educativo dell'*Emilio* non è la solitudine, ma lo sviluppo di un sentimento universale di condivisione nei confronti degli altri individui. Una condivisione che prende la forma della pietà verso l'altro e che è resa possibile dalla naturale inclinazione alla bontà dell'uomo. La società e le diverse forme culturali non assumono, nel testo di Rousseau, solo il senso di una possibile perversione dell'inclinazione positiva naturale, ma risultano

---

<sup>8</sup> Ivi, pp. 294-295.

<sup>9</sup> Ivi, p. 299.

essere la condizione determinata che permette la realizzazione di questa inclinazione. La cultura non rappresenta una semplice opposizione alla natura, ma costituisce la massima espressione di ciò che è naturale attraverso la relazione all'altro.

È possibile affermare che l'idea stessa di natura proposta da Rousseau necessita al suo interno di un supplemento, che si può chiamare di volta in volta cultura, società, contesto, tradizione, che le permette di prendere forma e di realizzarsi all'interno dei vari contesti del reale. La cultura diviene così il supplemento alla mancanza naturale originaria. È opportuno, per verificare questa tesi, approfondire cosa Rousseau intende con il termine cultura nell'*Emilio* in particolare attraverso l'analisi di un elemento fondamentale di ogni costruzione culturale: la lingua.

### La lingua come costruzione culturale

Il tema della lingua riveste un'indubbia importanza nella riflessione di Rousseau che dedica un testo dal titolo *Saggio sull'origine delle lingue*<sup>10</sup> proprio a questo tema. La lingua assume nella prospettiva di Rousseau una grande importanza come elemento di identificazione culturale e di formazione della tradizione. In particolare la riflessione del filosofo francese parte dalle differenze geografiche tra popoli del nord e del sud per evidenziare i diversi sviluppi che le società hanno avuto grazie alla formazione linguistica. Rousseau afferma che ogni evoluzione linguistica è stata caratterizzata da una costante degenerazione perché la lingua ha perduto la propria musicalità originaria nel momento in cui la grammatica e la strutturazione razionale si sono evolute.

All'interno dell'*Emilio* Rousseau riprende alcuni elementi della riflessione sulla lingua presenti nel *Saggio sull'origine delle lingue* per affrontare il problema della scrittura e della lettura in ambito educativo. L'*Emilio* sembra riproporre una schema oppositivo classico tra la lingua razionale tipica della cultura illuminista del suo tempo e la natura originaria dell'uomo basata su sentimenti, istinti e musicalità. In qualche modo la società razionale sembra identificarsi con la propria lingua, in particolare quella scritta, che rappresenta una degenerazione artificiale dell'essenza naturale dell'uomo. Allo stesso modo il bambino innocente viene pervertito attraverso l'educazione eccessivamente razionalista e pedante tipica della cultura illuminista:

tutte le lingue sono creazioni artificiali. (*Toutes nos langues sont ouvrages de l'art*) Per molto tempo si è cercato di scoprire se ve ne fosse una naturale e comune a tutti gli uomini; senza dubbio una ve n'è, quella che i bambini parlano prima di sapere. Questa lingua non è articolata, ma ricca di intonazioni, sonora, intelligibile. L'uso delle nostre ce l'ha fatta trascurare al punto da dimenticarla del tutto. Studiamo i bambini piccoli, e presto torneremo a impararla accanto a loro.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Cfr. J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues* in *Oeuvres complètes*, cit.; tr. it. *Saggio sull'origine delle lingue*, Guida, Napoli 1984.

<sup>11</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit, p. 50. Il traduttore italiano Paolo Massimi rende il francese '*ouvrages de l'art*' con 'creazioni artificiali' discostandosi dalle precedenti traduzioni italiane di Roggerone e De Anna che avevano tradotto in modo più letterale 'opere d'arte'. Massimi giustifica in nota la sua scelta affermando che «considerato il senso corrente

---

La lingua naturale secondo Rousseau coincide con la lingua dei bambini prima della ragione e prima della costruzione di un'articolazione compiuta. È una lingua musicale, costituita da un'intonazione che ha un forte impatto comunicativo e che riesce a essere intesa dalle nutrici che conoscono bene i bisogni dei bambini. Questa lingua naturale permette la comunicazione almeno nella forma dei bisogni primari. L'esempio della lingua dei bambini come pratica comunicativa, non artificiale e non ancora contaminata dalla ragione, ci permette di comprendere cosa Rousseau intende per lingua naturale.

La lingua naturale non è qualcosa di utopico o un obiettivo comunicativo, ma è ciò che si avvicina maggiormente all'istinto primario dell'uomo. In questo caso un istinto di comunicazione dei propri bisogni che si manifesta non attraverso la ragione, ma attraverso i suoni e le emozioni. La lingua dei bambini è comunicativa e caratterizza l'originaria e necessaria apertura al mondo dell'essere umano che nasce in uno stato di bisogno e chiede aiuto agli altri prima ancora di avere consapevolezza della loro esistenza.

Rousseau sottolinea, in questo modo, la sua distanza dagli eccessi razionalistici dell'Illuminismo che pensa il linguaggio come costruzione concettuale. Egli, al contrario, concepisce la lingua come un'istanza comunicativa che appartiene all'uomo prima di una formazione razionale vera e propria. Per questa ragione egli nega alla scrittura e alla lettura un valore educativo almeno durante la fanciullezza. È facile trovare nel testo una serie di citazioni che confermano questa impostazione teorica di Rousseau che si pone in contrasto polemico con l'eccesso razionalista dell'Illuminismo e nega ai testi e alla lettura una funzione educativa:

elimino gli strumenti che maggiormente li rendono infelici: i libri. La lettura è il flagello dell'infanzia e quasi la sola occupazione che si è capaci di assegnarle. Soltanto a 12 anni Emilio saprà che cosa sia un libro. Ma è pur necessario, si dirà, che sappia leggere. Ne convengo: sarà necessario quando la lettura gli sarà utile; fino allora non può che annoiarlo<sup>12</sup>.

Trasformiamo pure le nostre sensazioni in idee, ma non saltiamo di colpo dagli oggetti sensibili a quelli puramente mentali. È mediante i primi che dobbiamo giungere ai secondi. Nelle sue prime operazioni, la mente sia sempre guidata dai sensi: non abbia altro libro che il mondo, né altra fonte d'istruzione che i fatti. Il fanciullo che legge non pensa: si limita a leggere; e non s'istruisce, ma impara parole<sup>13</sup>.

Non credo proprio che abbia bisogno di sussidi didattici. È forse il caso che io passi ora a parlare di scrittura? No, ho vergogna di gingillarmi con inezie del genere in un trattato sull'educazione<sup>14</sup>.

---

dell'espressione 'opera d'arte'. Preferiamo tradurre 'creazioni artificiali', per meglio rendere l'antitesi qui posta dal Rousseau con la lingua naturale, che è quella dei bambini». Se la scelta linguistica di Massimi è certamente condivisibile stilisticamente, dal punto di vista concettuale la decisione di utilizzare 'creazioni artificiali' accentua la sfumatura negativa e privativa dell'artificiale sul naturale, forse anche, al di là delle intenzioni del testo di Rousseau.

<sup>12</sup> Ivi, p. 132.

<sup>13</sup> Ivi, pp. 212-213.

<sup>14</sup> Ivi, p. 133.

Queste citazioni evidenziano uno spirito polemico verso l'eccessivo entusiasmo illuminista nei confronti della ragione, ma mostrano anche una particolare accusa nei confronti della scrittura che rappresenterebbe l'estremo grado di degenerazione del linguaggio contemporaneo. La società illuminista si comprende a partire dalla propria scrittura e perde, secondo Rousseau, tutta la spontaneità originaria data dal dialogo e dalla voce. Derrida, analizzando l'opera di Rousseau, sottolinea la preferenza costante che egli accorda all'oralità e la interpreta come un processo che da un lato comprende il ruolo della scrittura nella costruzione dell'identità culturale e dall'altro, nello stesso momento, lo svisisce riducendone il significato.

Rousseau, secondo l'interpretazione derridiana, coglie l'importanza della scrittura nella costruzione dell'identità culturale della società. La scrittura produce una memoria collettiva che permette un'identificazione culturale e la costruzione di concetti razionali attraverso la ripetitività dei segni che sono sempre disponibili ai vari atti di lettura. Però l'atto di scrittura è sia generativo di una memoria culturale sia un'azione deformante che agisce sulla tradizione precedente attraverso le possibili interpretazioni dei lettori. Rousseau ripetendo un gesto tipico della metafisica – secondo Derrida – vuole limitare il potere deformante della scrittura e per questa ragione le consegna un ruolo poco significativo nell'educazione di Emilio:

all'interno di questa epoca della metafisica, tra Descartes e Hegel, Rousseau è sicuramente il solo o il primo che faccia un tema e un sistema della riduzione della scrittura, quale era profondamente implicata da tutta l'epoca. Egli ripete il movimento inaugurale del *Fedro* e del *De interpretazione* ma questa volta a partire da un nuovo modello della presenza: la presenza a sé del soggetto nella coscienza o nel sentimento. Ciò che egli escludeva più violentemente di altri doveva, beninteso, affascinarlo e tormentarlo più di altri<sup>15</sup>.

Secondo Derrida l'idea di scrittura che affascina e tormenta Rousseau è in grado di mettere in discussione la classica impostazione della metafisica che vede nella presenza a sé del soggetto la caratteristica principale della propria ricerca. Non è possibile in questa sede analizzare l'intera riflessione di Derrida sul tema della soggettività e della presenza in Rousseau, ma può essere interessante sottolinearne alcuni snodi significativi per comprendere come la categoria derridiana di supplemento possa essere utile per analizzare la relazione natura/cultura in Rousseau.

### La logica del supplemento

Nella seconda parte della *Grammatologia* Derrida riflette sul significato dell'opposizione natura/cultura e sul tema della scrittura all'interno dell'opera di Rousseau. L'idea di natura rousseauiana rappresenta bene uno snodo tipico del pensiero metafisico in quanto la natura è pensata come presenza a sé del soggetto. In Rousseau tutto ciò che è naturale e originario non coincide con uno stato utopico, ma con la coscienza del soggetto che può intuire senza mediazioni la propria essenza. Questa idea di soggetto riprende l'impostazione

<sup>15</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 144.

metafisica cartesiana di *res cogitans*, ma vi apporta anche una significativa differenza. Il soggetto di Rousseau non si auto-comprende attraverso un processo razionale, ma attraverso un'intuizione. Il soggetto coincide con la propria coscienza e con il sentimento della propria presenza.

L'auto-comprensione intuitiva di Rousseau – secondo l'interpretazione di Derrida – è naturale quando il sentimento di sé è privo di mediazioni e completamente trasparente a se stesso. Questa intuizione pura accompagna la vita dell'uomo, ma viene costantemente dimenticata e negata dai contesti sociali e culturali che l'essere umano costruisce. Ogni forma di cultura sembra così essere la costante negazione della pura intuizione naturale e il compito dell'educazione consiste nel recuperare il senso originario dell'essenza umana. Derrida sottolinea che il tema della scrittura e della mediazione in generale viene a mettere in crisi questo classico schema oppositivo.

La scrittura e il segno in generale si pongono come mediazione costante che agisce continuamente sul soggetto impedendone ogni relazione, anche intuitiva, con se stesso. Per questa ragione Rousseau e diversi pensatori del XVII secolo tendono a ridurre l'importanza della scrittura e a escluderla come tema di riflessione generale. Ma allo stesso tempo il tema della scrittura ritorna in modo costante nella riflessione di Rousseau come obiettivo polemico:

avendo in un certo modo, dicevamo, riconosciuto la potenza che, inaugurando la parola, disloca il soggetto che essa costituisce, gli impedisce di essere presente ai suoi segni, lavora dentro il linguaggio con tutta una scrittura, Rousseau ha tuttavia più fretta di scongiurarla che di assumerne la necessità. È la ragione per cui, teso verso la ricostruzione della presenza, egli valorizza e squalifica ad un tempo la scrittura. Ad un tempo: cioè con un movimento diviso ma coerente. Bisognerà cercare di non perderne l'unità. Rousseau condanna la scrittura come distruzione della presenza e malattia della parola. La riabilita nella misura in cui permette la riappropriazione di ciò di cui la parola si era lasciata spossessare. Ma da che cosa, se non già da una scrittura più vecchia di essa e già installata al suo posto<sup>16</sup>?

Derrida sottolinea il modo di procedere per antitesi di Rousseau. Egli condanna e valorizza la scrittura nello stesso tempo attraverso un gesto coerente anche se apparentemente contraddittorio. L'unità di questo gesto racchiude secondo Derrida la possibilità di comprendere in profondità le classiche opposizioni del pensiero di Rousseau.

Rousseau afferma la degenerazione della scrittura che impedisce attraverso i suoi segni la presenza della parola viva, del dialogo e testimonia l'imporsi di una cultura sempre più astratta e concettuale che dimentica l'essenza naturale dell'uomo. Il segno tracciato su un libro che indica un oggetto non coincide con l'oggetto stesso e, in un certo senso, nasconde e impedisce al lettore l'esperienza diretta di questo oggetto. Ma allo stesso tempo la scrittura restituisce alla presenza, grazie alla possibilità di reiterazione, ciò che l'esperienza diretta non può donare o ha perduto. Il segno dell'oggetto nomina e spiega, attraverso il tempo e il concetto, ciò che la presenza diretta dell'oggetto non riesce a fare.

Starobinski analizza in modo mirabile nel suo testo *La trasparenza e l'ostacolo* il rapporto tra assenza e presenza nell'opera e nella vita di Rousseau.

---

<sup>16</sup> Ivi, pp. 197-198.

Un gioco che mostra una legge interna di disposizione nei testi di Rousseau che governa lo stesso rapporto autobiografico del filosofo francese con la propria scrittura:

in che modo supererà il malinteso che gli impedisce di esprimersi secondo il suo vero valore? Come sfuggire ai rischi della parola improvvisata? A quale tipo di comunicazione ricorrere? Con quale altro mezzo manifestarsi? Jean-Jacques sceglie di essere assente e di scrivere. Paradossalmente si celerà per mostrarsi meglio e si affiderà alla parola scritta: «amerei la società come gli altri, se non fossi sicuro di apparirvi, oltre che in luce sfavorevole, addirittura diverso da quel che sono. Il partito che ho preso di scrivere e di nascondermi è precisamente quello che mi conveniva. Me presente, non si sarebbe mai saputo quanto valevo». (*Confessioni*). Vale la pena di sottolineare questa singolare confessione: se Jean-Jacques rompe con gli altri, lo fa per presentarsi loro nella parola scritta. Protetto dalla solitudine volterà e rivolterà le frasi finché lo vorrà<sup>17</sup>.

Il movimento che lo stesso Rousseau confessa è duplice e paradossale. Per affermare il proprio valore, la propria essenza più autentica diventa necessario utilizzare la scrittura e, quindi, rinunciare alla presenza. L'atto di scrittura assume il significato simbolico di un sacrificio della propria vita in nome di una presenza più autentica e veritativa. Questo rapporto tra presenza/assenza, che Starobinski descrive in modo esaustivo attraverso l'esperienza che porta Rousseau a divenire scrittore, è centrale anche nell'opposizione tra natura e cultura che domina l'*Emilio*.

La presenza e la prossimità a sé del soggetto rappresenta l'essenza dell'idea di natura che si mostra senza mediazioni e in modo trasparente. Nell'*Emilio* la lingua dell'infante e la sollecitudine materna costituiscono i modi di espressione più naturale che non possono essere sostituiti da altro. Ma allo stesso tempo, fin da subito, nelle prime manifestazioni naturali qualcosa si intromette nella natura a causa della sua deficienza. L'irruzione della mediazione culturale è necessaria proprio per la manifestazione della natura. Il bambino viene al mondo in uno stato di totale mancanza e bisogno e questo lo porta a dover comunicare con una lingua fatta di emozioni ed espressioni. Allo stesso tempo è spesso necessario che la madre possa essere sostituita da una nutrice più sana. Derrida sottolinea che l'intera pedagogia dell'*Emilio* è descritta come un sistema di supplenza:

e nondimeno tutta l'educazione, parte fondamentale del pensiero rousseauiano, verrà descritta o prescritta come un sistema di supplenza destinato a ricostituire nel modo più attuale possibile l'edificio della natura. Il primo capitolo dell'*Emilio* annuncia la funzione di questa pedagogia. Benché la sollecitudine materna non si supplisca, «è meglio che il fanciullo poppi il latte di una sana nutrice che di una madre malaticcia, se egli avesse da temere qualche nuovo male insito nel sangue stesso che lo ha generato» (*Emilio*). È proprio la cultura che deve supplire una natura deficiente, di una deficienza che non può essere, per definizione, che un accidente ed uno scarto dalla natura. La cultura viene chiamata qui abitudine: essa è necessaria ed insufficiente dal momento che la sostituzione delle madre non è più vista 'solo dal lato fisico'<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971; tr. it. *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 201.

<sup>18</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 202-203.

---

La cultura, secondo l'interpretazione di Derrida, coincide con il supplemento che mostra una logica paradossale in quanto ha, nello stesso tempo, una funzione di aggiunta e di sostituzione. La cultura, che di volta in volta nel testo rousseauiano può coincidere con l'arte, la scrittura, la tecnica o l'educazione, non si mostra semplicemente come una modalità di riempimento di una mancanza attraverso un'aggiunta di pienezza, ma, per sua natura, nel momento in cui si aggiunge produce una sostituzione. Si insinua nella presenza perché vi è un vuoto anteriore che va a colmare generando una nuova differenza. La cultura, nelle sue differenti forme, va a supplire una natura che non si può colmare da sé, ma può solo lasciarsi riempire attraverso un segno che è sempre supplemento (aggiunta e sostituzione) della cosa stessa:

il supplemento si aggiunge, è un sovrappiù, una pienezza che arricchisce un'altra pienezza, il *colmo* della presenza. Cumula ed accumula la presenza. È così che l'arte, la *techne*, l'immagine, la rappresentazione, la convenzione, ecc., vengono a supplemento della natura e sono ricche di tutta questa funzionalità di cumulo [...] Ma il supplemento supplisce. Non si aggiunge che per sostituire. Interviene o si insinua *al-posto-di*; se riempie, è come si riempie un vuoto [...] Da qualche parte qualcosa non si può riempire da sé, non si può compiere se non lasciandosi colmare per segno e procura. Il segno è sempre il supplemento della cosa stessa<sup>19</sup>.

La natura, che dovrebbe per definizione bastare a se stessa, si manifesta attraverso diverse che hanno bisogno di supplemento. L'infanzia infatti, sottolinea Derrida, è la prima manifestazione della mancanza della natura che richiede una supplenza e il sistema dell'*Emilio* rappresenta un tentativo di ricostruire la natura originaria perduta. La riflessione di Derrida pensa l'opposizione natura/cultura non come semplice polarizzazione di due concetti in opposizione, ma come una co-implicazione costante che si rende necessaria a partire dalla manifestazione privativa della natura.

L'infanzia rappresenta al meglio la mancanza della natura e la sua necessità di supplemento. È il momento di massima vicinanza all'essenza naturale che costituisce l'origine dell'uomo e, allo stesso tempo, si mostra come il momento in cui il pericolo della perversione è più elevato. La cultura che prende la forma dell'educazione rappresenta così, nello stesso momento, la massima possibilità dell'uomo di appropriarsi della propria essenza e il più grande pericolo di perversione.

L'interpretazione di Derrida mette in evidenza il movimento contraddittorio e paradossale che è all'opera nei testi di Rousseau e, in particolare, nell'*Emilio*. Una contraddizione che non porta alla netta separazione tra un principio naturale positivo e uno culturale negativo, ma che propone di pensare l'unità e la co-implicazione tra queste due forze. In questo senso il compito del sistema educativo dell'*Emilio* risiede proprio nella possibilità di pensare la natura e la cultura, l'ideale e il reale, il positivo e il negativo come momenti necessari e generativi del procedere dell'individuo e della società.

Andrea Potestio

---

<sup>19</sup> Ivi, p. 202.