

ARIANNA ALPINI

Law Art Humanities

Creative Connections Methodology

Metodologia di Connessioni Creative



Con la collaborazione di
In collaboration with

P. Buongiorno, F. Castellani, C. Danani, F. Ferretti, E. Frontoni
V. Gaballo, A. Hanna, E. McNulty, A. Mengoni, E.R. Meschini
E.M. Musso, L. Romeo, S. Santuccio, P. Sernani, F. Stara, G. Vulpiani



Edizioni Scientifiche Italiane

ARIANNA ALPINI

Law Art Humanities
Creative Connections Methodology
Metodologia di Connessioni Creative

Con la collaborazione di
In collaboration with

**P. Buongiorno, F. Castellani, C. Danani, F. Ferretti, E. Frontoni,
V. Gaballo, A. Hanna, E. McNulty, A. Mengoni, E.R. Meschini,
E.M. Musso, L. Romeo, S. Santuccio, P. Sernani, F. Stara, G. Vulpiani**



Edizioni Scientifiche Italiane

Il volume è stato pubblicato con il contributo della ricerca scientifica “Diritto, Arte e Discipline umanistiche: metodologia di connessioni creative”, 2022-2023, Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università degli Studi di Macerata

The volume was published with the contribution of scientific research “Law, Art and Humanities: methodology of creative connections”, 2022-2023, Department of Law, University of Macerata

Il disegno della copertina e i disegni interni al volume sono opera di Salvatore Santuccio.

ALPINI, Arianna
Law Art Humanities
Creative Connections Methodology
Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2024
pp. 436; 24 cm
ISBN 978-88-495-5558-5

© 2024 by Edizioni Scientifiche Italiane s.p.a.
80121 Napoli, via Chiatamone 7

Internet: www.edizioniesi.it
E-mail: info@edizioniesi.it

I diritti di traduzione, riproduzione e adattamento totale o parziale e con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall’art. 68, comma 4 della legge 22 aprile 1941, n. 633 ovvero dall’accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

*Ai Colleghi che hanno partecipato a questo progetto,
in segno di amicizia e di stima*

*A Francesca e Paolo, sempre pronti a sostenermi
e a promuovere l'idea*

*A Salvatore, con i suoi disegni ha dato un senso profondo
a questa esperienza*

Indice

PARTE PRIMA / PART ONE

1. L'idea centrale: la filosofia <i>nel</i> diritto/ <i>The Core Idea: Philosophy in Law</i>	9
2. La rilevanza giuridica delle contaminazioni/ <i>Legal Significance of Contamination</i>	11
3. La 'teoria impura del diritto' e la missione del diritto privato/ <i>The 'Impure Theory of Law' and the Mission of Private Law</i>	13
4. Dalla certezza del diritto alla 'sicurezza' della conoscenza/ <i>From Legal Certainty to 'Security' of Knowledge</i>	15
5. La forma giuridica: diritto e arte/ <i>The Legal Form: Law and Art</i>	16
6. 'Cultura positiva' e 'cultura ideale'/' <i>Positive Culture' and 'Ideal Culture'</i>	17
7. L'impatto dell'Estetica e del 'Positivismo inclusivo' nelle Scienze giuridiche/ <i>The Impact of Aesthetics and 'Inclusive Positivism' in Legal Sciences</i>	19
8. Materia e forma. Le dimensioni del diritto/ <i>Matter and Form. The Dimensions of Law</i>	21
9. Metodologia/ <i>Methodology</i>	23
10. Gruppo di ricerca/ <i>Research Group</i>	32

PARTE SECONDA / PART TWO

1. Apprendimento/ <i>Learning</i>	37
2. Codice/ <i>Code</i>	89
3. Creatività/ <i>Creativity</i>	133
4. Dati/ <i>Data</i>	171
5. Dimensione/ <i>Dimension</i>	207
6. Fatto/ <i>Fact</i>	245
7. Interpretazione/ <i>Interpretation</i>	275
8. Istituzione/ <i>Institution</i>	315
9. Libertà/ <i>Liberty-Freedom</i>	355
10. Volontà/ <i>Will</i>	397
11. Considerazioni conclusive/ <i>Concluding Remarks</i>	429

si tantum rationale esset, pertransire non posset; si tantum sensuale, nec a ratione accipere nec in rationem deponere potuisset”. On the other hand, Thomas Aquinas had already written that it is natural for man to produce signs, to signify; however, signs are conventional. If the language is connatural to the human, the signs that express and convey it are conventional and, therefore, disparate according to the times and the places: “significare conceptus suos est homini naturale; sed determinatio signorum est secundum humanum placitum”.

This is why the activity of the teacher is also expressed with the Italian verb “insegnare”, that is, “to imprint signs” on the listener.

As an iconographic-iconological icon of what has been said, we can choose Filippo Lippi’s Announcement (1440), in the church of San Lorenzo in Florence. Both the angel Gabriel and the Virgin descend from their respective steps: learning is relationship and does not create a hierarchy at all.

*EMANUELE MASSIMO MUSSO (LUMSA di Roma)

BIBLIOGRAFIA/REFERENCES: [1] J.P. TORRELL, *Initiation à Saint Thomas d’Aquin. Sa personne et son œuvre*, Cerf, Paris, 2015. [2] J.P. TORRELL, *Saint Thomas d’Aquin. Maître spirituel*, Cerf, Paris, 2017. [3] T. D’AQUINO, *De magistro*, in E. DUCCI (a cura di), Anicia, 2003. [4] D. ALIGHIERI, *De vulgari eloquentia* I, in E. FENZI (a cura di), Salerno Editrice, 2021. [5] T. D’AQUINO, *Summa theologiae* II-II, q. 85, a. 1 ad 3, *Studio Domenicano*, 2014. [6] T. MONTANARI, *L’ora d’arte*, Torino, Einaudi, 2019. [7] S. BARBAGALLO, *L’Annunciazione nell’Arte. Iconologia e iconografia del Rimorso e della Redenzione*, Città del Vaticano, Edizioni Musei Vaticani, 2013.

Filosofia morale/Moral Philosophy*

Parole chiave: *processo continuo, metodo di apprendimento, abito mentale, esperienze, tecnologie, ambiente, discriminazioni*

Il termine apprendimento, ed il rispettivo verbo apprendere, derivano dal latino apprehendere, composto di ad (particella che conferisce intensità e direzione) e prehendere, prendere. L’apprendimento può attivarsi sia in un contesto formale, come l’istituzione scolastica a più livelli, sia in contesti non formali, in modo programmato e/o non programmato. Non si tratta di un processo lineare e meccanico; non è l’attività di riempimento di uno spazio vuoto con nozioni, idee, concetti e gesti pre-confezionati, bensì qualcosa di complesso che non coinvolge solo la dimensione cognitiva ma anche – tra le altre – quella emotiva e disposizioni sensori-motorie (basti pensare all’importanza del gioco). Esso non concerne solo “argomenti”: come John

Dewey aveva rilevato parlando di “apprendimento sottostante”, quando si acquisiscono conoscenze c’è sempre in atto anche un apprendimento collaterale che riguarda “abiti mentali” [1]. Si deve a Gregory Bateson l’aver messo l’accento sull’esistenza di più livelli di apprendimento, da non confondere. In particolare egli ha insistito non tanto sul primo, detto proto-apprendimento, che sarebbe una modificazione semplice del comportamento o della struttura cognitiva basata sull’esperienza, ma sul c.d. “apprendimento dell’apprendimento”, introducendo al proposito l’idea di deuteroapprendimento. Questo è legato alla strutturazione di abitudini mentali, di modi di vedere, pensare. Bateson faceva notare che la struttura del carattere dell’individuo, la sua attitudine verso se stesso e la sua interpretazione dell’esperienza sono condizionate non soltanto da ciò che impara, ma anche dal metodo di apprendimento. Se un individuo è cresciuto con l’abitudine di imparare a memoria, ad esempio, il suo carattere sarà profondamente differente da quello che sarebbe risultato dall’abitudine ad apprendere con l’intuito. Bateson considerava problematico quello che chiamava poi “apprendimento 3”, ovvero quel terzo livello che consente di rielaborare gli abiti mentali del deutero-apprendimento, e si può presentare in psicoterapia, nelle conversioni religiose o nei casi in cui avvengono delle profonde “riorganizzazioni del carattere” [2]. Si può infatti creare disorientamento. Zygmunt Bauman, però, lo ha dichiarato centrale nell’odierna epoca “liquida”, interpretandolo come l’«apprendimento a violare la conformità alle regole, a liberarsi dalle abitudini e a prevenire la loro formazione, a ricostruire esperienze frammentarie in modelli precedentemente sconosciuti e nel contempo a considerare accettabili tutti i modelli solo ‘fino a nuovo avviso’» [3]. Oggi si è compreso che apprendere non è un’attività circoscrivibile in un certo periodo della vita, e si parla con insistenza di Lifelong Learning, o apprendimento permanente: come processo continuo e multidimensionale, incessante dalla nascita fino alla morte e che ha come obiettivo l’accrescimento di conoscenze, abilità e competenze [4]. Seppure il concetto non è certo nuovo, ed è presente nella storia dell’educazione dei più diversi Paesi e delle più diverse culture, il riferimento per il concetto odierno di Lifelong Learning viene individuato nel 1926, quando Eduard Lindeman affermava che «tutta la vita è apprendimento, quindi l’educazione non può avere fine. Questa nuova impresa si chiama educazione degli adulti – non perché sia limitata agli adulti, ma perché l’età adulta, la maturità, ne definisce i limiti» [5]. Da una concezione fortemente ampia di apprendimento derivano i quattro pilastri indicati dal Rapporto Delors: “imparare a conoscere”, “imparare a fare”, “imparare a vivere insieme” e “imparare a essere” (Learning: the treasure Within, UNESCO 1996).

La rapida comparsa delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (ICT) sta molto influenzando le modalità di apprendimento, moltiplicando gli strumenti e i supporti ma esigendo al contempo competenze

digitali in continua evoluzione e solo apparentemente semplici. Le richieste della società nei confronti delle persone intanto mutano con una velocità che rende difficile pianificazione, organizzazione, preparazione degli stessi processi di apprendimento. Le società democratiche, che dovrebbero garantire le stesse opportunità di apprendimento a tutte e a tutti, senza discriminazioni, indipendentemente dalle condizioni fisiche, intellettuali e sensoriali, si trovano di fronte a questioni inedite, dovendo ripensare a come offrire questa possibilità. Si deve imparare a tener conto anche di difficoltà diverse: non solo economiche ma architettoniche, curriculari e sociali, e di eventuali bisogni speciali.

Molto rilevante, nell'apprendimento, è l'influenza esercitata dall'ambiente, in particolare sullo sviluppo fisico e psichico del bambino. Gli studiosi hanno messo in evidenza che diversi elementi influiscono sul comportamento e sulle azioni e permettono – oppure inibiscono – di instaurare relazioni significative. Si tratta di elementi fisici e sociali che offrono occasioni per acquisire – o inibire – nuove conoscenze, esercitare abilità, esprimere la propria creatività, fare ipotesi e compiere scoperte, che possono consentire di sperimentare e trarre conclusioni, ovvero di migliorare le proprie competenze e, contemporaneamente, favorire il senso di appartenenza al luogo e al gruppo sociale. L'ambiente è stato definito da Loris Malaguzzi come “terzo educatore” insieme ai propri pari ed a educatori e genitori [6]. La configurazione di un certo ambiente dipende dal modo di intendere l'apprendimento: se il tradizionale metodo d'insegnamento basato sulla trasmissione delle conoscenze suggerisce una organizzazione “disciplinare”, l'enfatizzazione sull'apprendimento come processo attivo e costruttivo nel quale ognuno ha un ruolo di “protagonista” indirizza a configurazioni cooperative, flessibili, più marcatamente relazionali e sensibili all'intervento di coloro che apprendono, più simili a un atelier ed a un laboratorio. Si deve a Maria Montessori l'insistenza sull'importanza che la scuola sia costruita a misura del bambino, con arredi e materiali a portata di mano: il luogo deve offrire stimoli e occasioni per attualizzare ed esprimere le potenzialità di ciascuna e ciascuno, facilitare il movimento, proporre attività per accompagnare gradualmente lo sviluppo cognitivo, stimolare il senso estetico e l'amore per l'ambiente. Basata su queste idee nacque nel 1907 a Roma la prima Casa dei bambini [7]. Anche Rudolf Steiner, creatore delle scuole Waldorf, considerava l'ambiente un fattore importante: sia quello interno che quello esterno, da costruire con materiali naturali quali legno, lana, piante, materiali di recupero [8]. Grande attenzione agli elementi fisici e sociali dell'ambiente, all'ascolto attivo ed alla leadership democratica, secondo una impostazione cooperativa e creativa, è inoltre riservata all'apprendimento dall'approccio sviluppato dalla *Philosophy for/with children and community*, che va ripensando la fondamentale riflessione di Matthew Lipman e si offre come risorsa innovativa e genera-

tiva per tutte le età della vita (cfr. tra gli altri ConSiderAzioni, gruppo di ricerca-azione attivo presso l'università di Macerata) [9].

English Version

Keywords: *continuous process, learning method, mental habit, experiences, technologies, environment, discriminations*

The Italian word “apprendimento” (learning), and the corresponding verb “apprendere” (to learn), derive from the Latin apprehendere, compound of ad (particle giving intensity and direction) and prehendere (to take). Learning can take place both in formal contexts, such as multi-level educational institutions, and in non-formal contexts, in planned and/or unplanned ways. It is not a linear and automatic process; it is not the activity of filling an empty space with pre-packaged notions, ideas, concepts and gestures, but a complex experience that involves not only the cognitive dimension but also – among others – the emotional and sensory-motor dispositions (just think of the importance of play!). It does not only concern “topics”: as John Dewey had pointed out speaking of “deep learning”, when acquiring knowledge there is always also a collateral learning taking place which concerns “mental habits” [1]. Gregory Bateson emphasised several levels of learning, not to be confused. In particular, he insisted not so much on the first one, called proto-learning, which is a simple modification of behaviour or cognitive structure, based on experience, but on “learning of learning”, introducing the idea of deutero-learning in this regard [2]. This is related to the formation of mental habits, ways of seeing and of thinking. Bateson pointed out that on individual’s character, one’s attitude towards oneself and one’s interpretation of experience are conditioned not only by what one learns, but also by the method of learning. If an individual is brought up with the habit of learning by rote, for example, the character will be profoundly different from that which would have resulted from the habit of learning by intuition. Bateson considered what he called “learning 3” problematic. “Learning 3” is that third learning level which allows the mental habits of deutero-learning to be reworked, and can occur in psychotherapy, in religious conversions or in cases where profound “character reorganisations” take place. It is problematic because it can provoke disorientation. Zygmunt Bauman, however, considered it central in today’s “liquid” age, interpreting it as the «(tertiary learning) – learning how to break the regularity, how to get free from habits and prevent habitualization, how to rearrange fragmentary experiences into heretofore unfamiliar patterns while treating all patterns as acceptable solely ‘until further notice’» [3]. Nowadays, it has

been realised that learning is not an activity that can be circumscribed within a certain period of life, and we are insisting on Lifelong Learning: as a continuous and multidimensional process, unceasing from birth until death and aiming to improve knowledge, skills and competences [4]. Although the concept is certainly not new, and is present in the history of education in the most diverse countries and cultures, the reference for today's concept of LifeLong Learning is located in 1926, when Eduard Lindeman stated that «the whole of life is learning, therefore education can have no end. This new enterprise is called adult education – not because it is limited to adults, but because adulthood, maturity, defines its limits» [5]. From a very broad conception of learning derive the four pillars indicated by the Delors Report: “learning to know”, “learning to do”, “learning to live together” and “learning to be” (Learning: the treasure Within, UNESCO 1996). The rapid spread of information and communication technologies (ICT) is greatly influencing the ways people learn: by multiplying the tools and media but at the same time demanding ever-changing and only apparently simplified digital skills. Society's demands on people in the meanwhile change with a speed that makes it difficult to plan, organise and prepare learning processes themselves. Democratic societies, which should guarantee the same learning opportunities to all – without discrimination, regardless of physical, intellectual and sensory conditions – are faced with unprecedented issues, having to rethink how to provide this possibility. They must also learn to take into account a variety of constraints: not only economic but architectural, curricular and human, and also many special needs. Of great importance in learning is the influence exerted by the environment, particularly on the physical and psychic development of children. Scholars have pointed out that different elements influence behaviour and actions and enable – or inhibit – meaningful relationships. These are physical and social elements, which provide the opportunities to acquire – or inhibit – new knowledge, exercise skills, express creativity, make hypotheses, make discoveries, which may allow one to experiment and draw conclusions, to improve one's skills and, at the same time, foster a sense of belonging to a place and a social group. The environment has been defined by Loris Malaguzzi as the “third educator” along with friends, teachers and parents [6]. Of course, the configuration of a certain environment depends on the way learning is understood. If more traditional teaching methods based on the transmission of knowledge suggest a “disciplinary” organisation, the emphasis on learning as an active and constructive process in which everyone has a “leading role” point towards cooperative, flexible, more markedly relational configurations which are sensitive to the intervention of the learners, and are more similar to an atelier and a workshop. We owe to Maria Montessori [7] the insistence on the importance of the school being built on a child-friendly scale, with furniture

and materials easy to reach: the environment must offer stimuli and opportunities to realise and express the potential of each and every one, facilitate movement, propose activities to gradually accompany cognitive development, promote aesthetic sensitivity and appreciation for the environment. Based on these ideas, the first Casa dei bambini (Children's House) was founded in Rome in 1907. Rudolf Steiner [8], creator of the Waldorf schools, also considered the environment to be an important factor, both the interior and exterior: to be built with natural materials such as wood, wool, plants and recycled materials. Great attention to the physical and social elements of the environment, to active listening and democratic leadership, in line with a cooperative and creative approach, is also given to learning by the approach developed by the Philosophy for/with children and community, which revisits Matthew Lipman's fundamental reflection and offers innovative and generative resources for learning in all ages of life (cfr. for example, ConSiderAzioni, the research-action group at the University of Macerata) [9].

*CARLA DANANI (Università di Macerata)

BIBLIOGRAFIA/REFERENCES: [1] J. DEWEY, *Experience and Education*, New York, Macmillan, 1959 (trad. it. *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014). [2] G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, 1977 (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1979). [3] Z. BAUMAN, *The individualized Society*, Cambridge, Polity Press Ltd, 2001 (trad. it. *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2010). [4] Consiglio dell'Unione Europea, Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente, in *eur-lex.europa.eu.*; Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C189/01), in *eur-lex.europa.eu.* [5] E.C. LINDEMAN, *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York, 1926. [6] L. MALAGUZZI, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2010. [7] M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2000. [8] R. STEINER, *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, Rudolf Steiner Verlag, 2020 (trad. it. *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Milano, Editrice antroposofica, 2010). [9] M. LIPMAN, *Philosophy for Children*, in *Metaphilosophy*, 1976, 1, pp. 17-23.

Storia dell'arte contemporanea/History of Contemporary Art*

Parole chiave: *istruzione, accademia, bottega, creatività, cultura, tradizione, lavoro manuale, lavoro intellettuale, istituzionalizzazione, potere politico ed economico, individuo, collettività*