

Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XXVIII, 2-2025

PRESIDENT AND FOUNDER

Franco Cambi (University of Florence, IT, 0009-0002-0672-5865)

SCIENTIFIC DIRECTION - EDITOR IN CHIEF

Alessandro Mariani (University of Florence, IT, 0000-0001-9466-6003)

MANAGING EDITOR

Cosimo Di Bari (University of Florence, IT, 0000-0002-3278-3519)

EDITORIAL BOARD

Daniela Sarsini (University of Florence, IT, 0009-0002-1964-6883)

Rossella Certini (University of Florence, IT, 0000-0003-4931-5196)

Alessandro Cambi (Publishing Consultant, IT, 0009-0003-6786-0080)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

MASSIMO BALDACCI (UNIVERSITÀ DI URBINO, IT, 0000-0003-3558-0431); GERT BIESTA (UNIVERSITY OF KILDARE, IR, 0000-0001-8530-7105); ELSA BRUNI (UNIVERSITÀ DI CHIETI-PESCARA, IT, 0000-0002-0705-1797); MARIO CALIGIURI (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0003-4841-1987); MIREIA CANALS BOTIN (UNIVERSITAT DE VIC, ES, 0000-0003-4481-4447); CRISTIANO CASALINI (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-4364-061X,); MAURO CERUTI (IULM, IT, 0000-0002-7729-361X); ENRICO CORBI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0002-2087-1757); CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-4539-8548); ANTONIA CUNTI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-5615-457); MARCO ANTONIO D'ARCANGELI (UNIVERSITÀ DE L'AQUILA, IT, 0000-0003-2856-1515); ANDREA ENGLISH (UNIVERSITY OF EDINBURGH, UK, 0000-0002-1351-0507); MAURIZIO FABBRI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-9775-6546); SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS (UNIVERSITÀ DI MALAGA, ES, 000-0002-5926-1876); MONICA FERRARI (UNIVERSITÀ DI PAVIA, IT, 0000-0002-2448-9109); MASSIMILIANO FIORUCCI (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-9927-6095); MARIO GENNARI (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9015-3996); MARCO GIOSI (UNIVERSITÀ DI ROMA, IT, 0000-0002-9689-9457); TERESA GONZÁLEZ-AJA (UNIVERSITÀ DI MADRID, ES, 0000-0002-0413-6373); BUDD HALL (UNIVERSITY OF VICTORIA, CA, 0000-0003-0478-4546); CHRIS HIGGINS (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-2443-0369); ANNA KAISER (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-6273-1437); IRYNA KOHUT (UNIVERSITY OF POLTAVA, UA, 0000-0002-0856-7074); ANNA LAZZARINI (UNIVERSITÀ DI BERGAMO, IT, 0000-0002-9644-4356); EMILIANO MACINAI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE, IT, 0000-0002-8566-7074); ELENA MADRUSSAN (UNIVERSITÀ DI TORINO, IT, 0000-0002-4332-3542); PIERLUIGI MALAVASI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0001-8178-967X); EMILIANA MANESE (UNIVERSITÀ DI SALERNO, IT, 0000-0003-3115-4793); DANIEL MARA (UNIVERSITY OF SIBIU, RO, 0000-0002-1211-1504); LUCIANA PEDROSA MARCASSA (UNIVERSITÀ DI FLORIANÓPOLIS, BR, 0000-0001-5313-1002); PAOLO MOTTANA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0003-3932-729X); FRITZ OSTERWALDER (UNIVERSITÀ DI BERNA, CH, 0000-0002-3275-7417); GIUSEPPE PEZZINI (UNIVERSITY OF OXFORD, UK, 0000-0001-9845-864X); TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-3932-5721); AGOSTINO PORTERA (UNIVERSITÀ DI VERONA, IT, 0000-0002-6356-5688); MARIA GRAZIA RIVA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0002-5909-2902); ROSALIA ROMERO TENA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ES, 0000-0001-9886-8403); MILENA SANTERINI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0009-0001-3747-7764); OTTO J. SCHANTZ (UNIVERSITY OF KOBLENZ-LANDAU, DE, 0000-0001-7762-7504); GIANCARLA SOLA (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9407-921X); GIUSEPPE SPADAFORA (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0001-6091-2915); FLAVIA STARA (UNIVERSITÀ DI MACERATA, IT, 0000-0003-2235-1939); MAURA STRIANO (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-7398-3288); MARIA SEBASTIANA TOMARCHIO (UNIVERSITÀ DI CATANIA, IT, 0000-0002-2501-1799).

NEWSROOM

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

Published by **Firenze University Press**, Università degli Studi di Firenze, via Cittadella, 7, 50144, Firenze, Italy, <http://www.fupress.com>.

The journal is available online with open access at the following address: <http://www.fupress.com/sf>

The published contributions are always previously evaluated by a committee of internal and external experts, according to the method of "double-blind peer review".

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2025 Author(s) Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated, and a URL link is provided to the license. Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>)

INDICE

EDITORIALE	5
DOSSIER - Filosofia dell'educazione	
Contributi teorici	
ANGELA ARSENA, <i>Oltre il sapere disabilitato: verso un'ermeneutica formativa nell'era dell'intelligenza meccanica</i>	7
ELSA MARIA BRUNI, <i>Oltre la norma, dentro la persona. Educazione come arte, educazione come regola</i>	21
FRANCO CAMBI, <i>Due frontiere della filosofia educativa oggi: il compito plurale e il modello più critico</i>	33
ENRICOMARIA CORBI, <i>Immaginazione e relazione nel dialogo (im)possibile con l'algoritmo. Interrogativi, dubbi e visioni educative</i>	45
MARIAROSARIA DE SIMONE, <i>'Dove guardare' e 'cosa fare': il contributo delle neuroscienze educative nella promozione di percorsi etici significativi</i>	53
MARIO GENNARI, <i>Lebensphilosophie e la filosofia dell'educazione</i>	59
ANNA KAISER, <i>La teoreticità tra etica e tempo del pensiero</i>	75
ELENA MADRUSSAN, <i>Il «sentimento della vita» e l'intelligenza sensibile. Per una filosofia dell'educazione estetica</i>	83
PIERLUIGI MALAVASI, <i>Per una filosofia dell'educazione, Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali</i>	95
STEFANO MALTESE, <i>Dalla categoria concettuale alla modalità esistenziale: ripensare la maschilità in chiave filosofico-educativa</i>	103
PAOLO MOTTANA, <i>L'educazione di fronte al disastro: che fare?</i>	111
GILBERTO SCARAMUZZO, CHIARA MASSULLO, <i>La complessità poetica dell'educare: il ruolo della partecipazione estetica per promuovere empatia, solidarietà e umanazione</i>	121
FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, GABRIELE BORGHESE, <i>La centralità della paideia alle origini del rapporto pedagogia-politica</i>	127
GIANCARLA SOLA, <i>Martin Heidegger e il suo celebre Spiegel Gespräch: "Ormai soltanto un Dio ci può salvare"</i>	131
GIOVANBATTISTA TREBISACCE, <i>Antonio Banfi e la pedagogia critica. Razionalismo, educazione e nuove sfide nell'era digitale</i>	141

DOSSIER - Contributi storico-tematici

MARIA FRANCESCA D'AMANTE, <i>L'educabilità umana. Sulla filosofia dell'educazione di Edda Ducci</i>	151
FARNAZ FARAHI, <i>Complessità e laicità come fondamenti della pedagogia contemporanea</i>	159
SOLEDAD FERNÁNDEZ INGLÉS, <i>A través del tul: mediación universitaria en la experiencia estética en el museo</i>	165
ANITA GRAMIGNA, PAOLA BASTIANONI, <i>Civilizzazione e razzismo. La Pedagogia decoloniale di Aimee Césaire</i>	171
FRANCESCA MARCONE, <i>La Filosofia dell'Educazione in Paul Ricoeur, tra Semiotica e Ermeneutica</i>	181
IVANO SASSANELLI, <i>Il desiderio e la fantasia. Per una "filosofia del rischio educativo" alla luce del pensiero di J.R.R. Tolkien</i>	197
MICHELE ZEDDA, <i>Spunti pedagogici nella filosofia di Carlo Michelstaedter</i>	203

ARTICOLI

CHIARA DALLEDONNE VANDINI, FULVIA ANTONELLI, <i>Riflessioni pedagogiche a partire dalle mense scolastiche: l'importanza di ascoltare le voci dei bambini</i>	213
TOMMASO FRATINI, <i>Il giovane Holden: del disagio scolastico, dell'adolescenza. Critica della società e pensiero autonomo</i>	229
EMILIANO MACINAI, ZORAN LAPOV, <i>Dalla progettualità territoriale al mondo della ricerca: l'esperienza fiorentina di inclusione scolastica in prospettiva interculturale</i>	239
ELISABETTA MUSI, <i>"L'università (de)situata" nei contesti di apprendimento dei servizi alla persona: una proposta di didattica innovativa</i>	249
LUCIANA PEDROSA MARCASSA, <i>L'imprenditorialità educativa e i suoi effetti sulle politiche educative in Brasile</i>	257
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>Emergenza sensoriale, "non-azione" e lentezza come moniti pedagogici</i>	265
NICOLÒ VALENZANO, <i>Direttività e dialogo nella pedagogia di Freire. Una diade emancipatrice</i>	277

RECENSIONI	283
-------------------	-----

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	289
--	-----

Lebensphilosophie e filosofia dell'educazione

MARIO GENNARI (0000-0002-9015-3996)

Professore emerito di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: mario.gennari@emeriti.unige.it

Abstract. The article explores the relationship between Lebensphilosophie – the philosophy of life – and the philosophy of education. After tracing the historical-conceptual origins of Lebensphilosophie, the essay delves into its connection with the philology of life, including through the Nietzschean analysis of German culture and Bildung. Furthermore, it examines its link with the hermeneutics of life, highlighting the role of comprehension and interpretation in the construction of human knowledge. The article converges on the tension between humanism and nihilism, as well as on the urgency of a philosophy capable of restoring meaning and dignity to the human experience of formation, education and instruction.

Keywords. Lebensphilosophie - Philosophy of Life - Bildung - Hermeneutics - Humanism.

1. Filosofia della vita: storia, cultura, teoresi

Gli ultimi tre decenni dell'Ottocento esprimono il *deutscher Kanon* di una filosofia orientata a indirizzare il pensiero alla volta di un'inedita categoria: *das Leben* (cfr. Felmann, 1933; Grosse, 2010) – la vita. Già nel 1772 lo storico lusaziano Gottlob Benedikt Schirach aveva messo a stampa per i tipi del Richter Verlag – presso Altenburg, in Turingia – lo studio *Über die moralische Schönheit und Philosophie des Lebens* (Sulla bellezza morale e filosofia della vita). Figlio di un teologo, docente privato a Halle, professore di filosofia a Helmstedt nella Bassa Sassonia, von Schirach aveva ricevuto da Maria Theresia d'Austria il titolo nobiliare. Era il 1776. Simpatizzante dell'*Aufklärung*, gli eccessi rivoluzionari lo avevano indotto a maturare una visione politica più moderata, che gli era valsa però l'intensa polemica con Adolf Freiherr Knigge (cfr. Gennari, 2018-20, vol. III) – affiliato all'*Illuminatenorden*: una società segreta di matrice illuminista e vocazione massonica.

Se l'opera di von Schirach aveva ricondotto l'idea di vita all'etica, sarà il *Neuhumanismus* tedesco, tra Sette e Ottocento, a infondere nella *filosofia della vita* i tratti elementari di una *Weltanschauung* atta a congiungere l'esperienza del vivere con l'essere umano che la esperisce. Friedrich Schlegel ne discuterà nel saggio del 1827 intitolato appunto *Philosophie des Lebens*, conducendo quest'ultima alla volta della *Lebenskunst* – l'arte della vita –, ormai entro una *Stimmung* culturale influenzata dai primi esiti della filosofia

di Schopenhauer, e che presto si mostrerà ricettiva verso il darwinismo. Vengono così spalancandosi le contrade di quel *vitalismo* che enfatizza sia l'*Erlebnis* (esperienza vissuta) sia l'*Erfahrung* (esperienza creatrice) fino a guidarle nelle scorribande del disincanto – la *Ernüchterung* assunta quale moneta corrente del relativismo lasciato interdetto da Nietzsche non tanto sulla soglia goethiana dell'«attimo» quanto piuttosto al cospetto del *nihilismo*: vero archetipo di un'Età sospinta dal vento del nazionalismo fino al bordo abissale del primo conflitto mondiale.

La *Lebensphilosophie* aveva ripreso consistenza non a caso proprio nel tempo della Belle Époque – francese e presto europea – degli ultimi tre decenni del XIX secolo. Era stata una reazione composta al Positivismo europeo, all'Idealismo tedesco, al militarismo guglielmino. A meglio interpretarla è l'esperienza vitale che si sprigiona nell'*Impressionisme* con le sfumature *en plein air* delle albe di Monet, dei *boulevards* di Pissarro, delle colazioni sull'erba di Manet, fino al gioioso *Bal au moulin de la Galette* di Pierre-Auguste Renoir – ove i sussurri coprono sereni il suono dell'orchestra. Si tratta tuttavia di un tempo zavorrato di contraddizioni. Vi spiccano i segni sinistri del patriottismo prussiano, gli eleganti palazzi neobarocchi accanto alle stentoree architetture neoclassiche, la eco del *Parsifal* nell'ultimo Wagner, così come l'*Impressionismus* pittorico di Max Liebermann a corollario della Berlino luccicante di fine Ottocento. Ma è appunto questa l'Epoca in cui il tempo storico – insieme alla storicità del tempo – scorta la riflessione filosofica sino all'immanenza della vita. Qui, nel rifiuto del riduttivismo proprio di un'oggettività deterministica, si accorda nel *soggetto* lo spirito tensionale della *Neuzeit*: quella modernità che, tra spinta al progresso e freno della tradizione, fa della vita stessa il luogo e l'èvo dell'*Unbestimmtheit*: l'indeterminatezza. Avvertitela nell'esperienza, la filosofia – sia in Dilthey che in Simmel – s'attesta quale trasgressione ai moralismi, alle ortodossie, ai dogmatismi (religiosi o laici che siano). Il loro superamento – una *Überwindung* che non rinuncia all'indole, agli impulsi, all'istinto, alla volontà – cerca l'originarietà della vita nel soggetto e trova il soggetto nelle trasformazioni del vivere. *Ursprünglichkeit* e *Verwandlung* – originarietà e trasformazione (cfr. Sola, 2016) – offrono all'orizzonte vitale dell'essere umano il paradigma pedagogico della “formazione” – che non si rinverrà nella dicotomia fra *Zivilisation* e *Kultur* discussa da Mann con le *Betrachtungen eines Unpolitischen*, né in *Der Untergang des Abendlandes* di Oswald Spengler. Certo non è un caso che entrambe le opere appaiano nell'anno 1918.

Anche al culmine del conflitto l'albero della *menschliche Bildung* mantiene tuttavia le proprie radici nella *göttliche Bildung* di Meister Eckhart, dimensiona ancora il tronco nella *Neuhumanistische Bildung* di Goethe, Schiller e Pestalozzi, getta infine le ramificazioni nella *bürgerliche Bildung* di fine Ottocento e inizi Novecento.

Senonché, nazionalismo e militarismo erano stati le cause principali che avevano condotto la Germania e l'Austria, la Mitteleuropa e l'Europa alla Prima Guerra Mondiale, quando il *Nihilismus* era prevalso sull'*Humanismus*, la *Bildung* era diventata *Unbildung*, al soggetto era stato imposto di farsi soldato, mentre il razionalismo illuminista e l'irrazionalismo romantico ancora una volta non avevano saputo andare a sintesi. Spetterà all'*Expressionismus* mostrare le deformazioni dei corpi e le parodie degli eroismi, attraverso le astrazioni di *Die Brücke* o nelle esposizioni di *Der Blaue Reiter*. Ci penserà il nazionalsocialismo a dichiararle arte degenerata: *Entartete Kunst*, perché non patriottica, non pura, non ariana, non tedesca.

Aver portato a significazione l'esperienza vitale del soggetto assume il valore di una riscoperta delle dimensioni plurali dell'*Anthropos* (cfr. Cambi, 2018; Mariani, 2006) – con il loro carico di emozioni, affezioni e (leopardiane) «avventure storiche» dell'animo. Ma contemporaneamente induce la filosofia della vita al cospetto della morte. Quindi, anche di una filosofia della morte, sebbene controbilanciata dalle tradizioni dell'*inwendiges Lebens* – la vita interiore –, del *gesammeltes Lebens* – la vita raccolta –, della *Weltweisheit* – la saggezza mondana –, Essi paiono i legati nell'eredità del *Neuhumanismus* e della *Goethezeit*, quando e dove l'*ars vivendi* aveva sussunto il vivere la vita senza mai distogliersi da una riflessione filosofica pedagogicamente vivificante (cfr. Kaiser, 2013).

Mossa dunque dalla *Popularphilosophie* del primo XVIII secolo, passata attraverso il razionalismo settecentesco dell'*Aufklärung* tedesca, guarnita dal movimento romantico, rigenerata nel contributo antistoricista di Nietzsche, la *Lebensphilosophie* incontrerà – dopo l'arricchimento ermeneutico operato da Dilthey – la sua rielaborazione profonda nella *Phänomenologie* di Husserl. L'esperienza della realtà è qui condotta fino all'essenza e all'esistenza del soggetto immerso nella propria vita, tuttavia sempre entro le connessioni con la *Lebenswelt*: il mondo della vita. Ben sapendo che non si dà intersoggettività senza il soggetto – e che è falso il contrario –, Husserl supera la soggettività empirica e i fenomeni come appaiono alla coscienza, sperando la trascendentalità dell'esperienza vivente. Lo può fare poiché Dilthey ha chiarito, una volta per tutte, che il *Verstehen* – la comprensione – non deve essere conseguito psicologicamente, bensì assegnando all'*ermeneusi* il passaggio decisivo per la conoscenza della vita nell'essere umano e nei suoi *mondi* della quotidianità.

Tale è il compito dell'*Auslegung* – dell'interpretazione – al cospetto del soggetto, della storia, del mondo e della vita, ripensati da Heidegger nei termini della costituzione ontologica del *Dasein* (cfr. Gennari, 2023a). Con ciò, la *Philosophie des Lebens* di Dilthey, divenuta *Phänomenologie des Lebens* con Husserl, si appresta a mostrarsi nei termini di una *Ontologie des Daseins*: vale a dire, quale heideggeriana ontologia dell'essente – *das Seiende* – pensato nella temporalità di quell'essere esistente che chiamiamo *Mensch*: l'essere umano. L'importanza epocale di *Sein und Zeit*, del 1927, consiste appunto nell'aver distinto l'essere metafisico (dove “essere” è tutto ciò che è) dall'essere ontologico (dal greco *on* al latino *ens* fino al tedesco *das Seiende*: l’“ente”), conferendo a ogni *Dasein* (cioè all’“essenza esistente” di ogni essere) il suo essere nel mondo, e affidando al *Dasein* dell'essere umano la duplice relazione con l’“essere” metafisico e con tutti gli altri “enti” che sono parte dell'essere, cogliendo infine l'essere metafisico e l'ente ontologico nella loro dimensione temporale. Essa pervade sia tutto ciò che è (l'essere) sia l'esistere di quell'essere che è (l'ente) e che possiamo nominare davvero *Mensch* se il suo modo di essere e di esistere e di vivere si contrassegna dell'autenticità: *die Eigentlichkeit*. La vita autentica diviene l'epicentro pedagogico di una *Bildungsphilosophie* ove si decide il senso umano del vivere la vita. E questo è esattamente ciò che Martin Heidegger non saprà fare!

Intorno agli esistenzialismi di primo Novecento – atei, cristiani, ebraici e perfino arabi –, il concetto stesso di “vita” viene sostituendosi con quello di “esistenza”, sino all'errore ontologico commesso da Sartre nel credere davvero che l'esistenza «preceda» l'essenza. Del tutto distratto da questa esposizione dei problemi, Wittgenstein – con le *Philosophische Untersuchungen* del 1953 – porterà le cose della vita (*die Tatsachen des Lebens*) alle *Lebensformen*: vale a dire quelle “forme di (o della) vita” che caratterizzano

i modi, le pratiche, i comportamenti (anzitutto linguistici), le convenzioni, le abitudini, i contesti (anche semantici) relativi sia alle soggettività sia alle comunità del vivere umano.

E qui la *Lebensphilosophie* riprende la spinta neoumanistica che aveva contrassegnato buona parte della sua storia, ricevendo dall'ebreo Bergson il contributo dell'*élan vital*: lo «slancio vitale» che supera il nulla nichilista per attribuire alla vita umana il senso del rispetto verso la natura, il significato della dialettica fra le forme sociali del vivere comune, il valore della forza creatrice presente nell'universo, la potenza umana della libertà quale vessillo della vita. Una filosofia – quella bergsoniana – inabile però a cogliere nel nazionalismo – sia tedesco sia francese – il pericolo atavico che graverà ancora una volta sull'Europa. Anche per questo, la forza propulsiva della *Lebensphilosophie* viene esaurendosi proprio negli anni contrassegnati dal fascismo italiano, dal nazionalsocialismo tedesco, dalla persecuzione in Europa del popolo ebraico. Tuttavia, persiste la sua eredità complessiva all'interno della teoria della cultura, della storia delle idee e della filosofia dell'educazione, coinvolgendo i rapporti fra libertà e potere insieme a quelli tra soggetto e società, dimensionati ancora nell'opposizione radicale fra *umanesimo* e *nichilismo*, che continua a distinguere l'assetto culturale e ideale dell'Europa, dell'Occidente e del mondo intero anche in questi primi decenni del XXI secolo. Permane dunque aperta la domanda: sapranno i vincoli di una pedagogia della storia contrassegnare in futuro la consapevolezza *politica* del senso attribuito a ogni vita umana quale simbolo dell'intera umanità?

2. *Lebensphilosophie* e filologia della vita

Aveva scritto Goethe in una lettera a Schiller del dicembre 1798: «Del resto mi è odioso tutto ciò che mi istruisce soltanto, senza accrescere o vivificare immediatamente la mia attività». Nietzsche riprende la citazione goethiana e la pone in apertura alla Seconda delle *Unzeitgemäße Betrachtungen* (Considerazioni inattuali), intitolata *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (Sull'utilità e il danno della storia per la vita). Chiama il suo scritto «inattuale» in quanto rivolto a una *critica della cultura* dell'epoca guglielmina, con il suo duplice carico di *Positivismus* e di *Historismus*. E commenta: «(...) un'istruzione senza vivificazione non può che essere odiosa» (Nietzsche, 1874: 3). L'antistoricismo nietzschiano che permea le pagine della Seconda Inattuale oppone il passato e il senso storico al sentire della vita. Vivificarla è compito dell'educazione e della cultura: «Chi non sa mettersi a sedere sulla soglia dell'attimo dimenticando tutte le cose passate (...) non saprà mai che cosa sia la felicità» (*ibid.*: 8). Per obliare un passato i cui retaggi pesano sul modo di vivere la vita occorre «sapere con esattezza quanto sia grande la *plastische Kraft* (forza plastica) di un uomo, di un popolo o di una civiltà (*einer Kultur*)» (*ibid.*: 8-9). Coloro che non posseggono questa forza e «per un'unica esperienza, per un unico dolore, spesso soprattutto per un unico lieve torto, si dissanguano inguaribilmente» (*ibid.*: 9) lasciando la loro vita – presente e futura – priva di un orizzonte (*eines Horizontes*), costoro non solo mancano di una *Bildung storica* (cfr. *ibid.*: 15), ma ancor più sono privi di «una cultura in divenire» che disponga la storia «al servizio della vita» (*ibid.*: 16). Così Nietzsche distingue la «moderna *Gebildetheit* (culturalità)» dalla «vera *Bildung* (formazione)» (*ibid.*: 34). Nel farlo, indica il pericolo per l'essere umano – e per il Tedesco – di sprofondare «nel deserto accumulato delle cose apprese che non agiscono all'esterno, dell'erudizione che non diventa vita» (*ibid.*: 40).

Per meglio tracciare l'incerto cammino dell'individuo borghese – e, insieme, «l'intima miseria dell'uomo moderno» (*ibid.*: 41) –, Nietzsche persegue una *filologia della vita* che metta in chiaro l'uniformità (poiché «convenzionale», «frettolosa», affetta da «mania di comodità») della *Bildung* borghese, dove «la curiosità, la paura della noia, l'invidia, la vanità, la passione del giuoco» (*ibid.*: 47) tradiscono solo l'assenza di «discernimento» e la mancanza della «calma». Se la scienza domina sulla vita (cfr. *ibid.*: 60), se l'educazione diviene preminentemente storica (cfr. *ibid.*: 65), se la cultura è privata di ogni vitalità (cfr. *ibid.*: 69), allora sarà l'uomo stesso a subire il peso del mondo. Sicché Nietzsche conclude: «Se almeno non si dovesse sentire in eterno l'iperbole di tutte le iperboli, la parola: mondo, mondo, mondo, dato che ognuno dovrebbe, onestamente, parlare solo di uomo, uomo, uomo!» (*ibid.*: 75). Lo scavo filologico può giungere fino all'umano poiché Nietzsche possiede il senso della vita (e, insieme, della storia) che il *Neuhumanismus* ha lasciato in eredità alla Germania e ai Tedeschi. Ma quel senso classico – greco e romano – evoca «il libero uomo colto» (*ibid.*: 91), e non già *der historisch-aesthetische Bildungphilister* (il filisteo storico-estetico della *Bildung*) (cfr. *ibid.*: l.c.). Il Tedesco moderno crede nella propria educazione, nella propria *Art Cultur* (*ibid.*: l.c.). Non sospetta però di essere quel *Bildungsphilister* di cui Nietzsche sborza l'impietoso profilo: «il saccante e aggiornato cicalatore sullo Stato, sulla Chiesa e sull'arte, il sensorio per mille specie di sensazioni, lo stomaco insaziabile, che tuttavia non sa che cosa sia un'onesta fame e sete» (*ibid.*: l.c.). Insomma, il borghese! L'individuo dalla «cultura decorativa (*dekorative Kultur*)» (*ibid.*: 99).

2.1. L'accento nietzscheano nella *Deutsche Kultur*

A Röcken, in Sassonia, il 15 ottobre 1844 era nato Friedrich Nietzsche. Figlio di un pastore luterano, rimane orfano a soli cinque anni; la famiglia si trasferisce a Naumburg, dove il ragazzo frequenta una scuola privata per poi accedere al *Gymnasium* nell'abbazia di Pforta; qui riceve una borsa di studio per le sue alte qualità nelle lingue antiche e nella musica. La cultura classica presto maturata contrasta con l'ambiente domestico piccolo-borghese (e protestante) nel quale vive. Iscrittosi all'Università di Bonn per studiare teologia, si dedica invece agli studi filologici; allievo di F.W. Ritschl prima a Bonn poi a Lipsia, nella città sassone conosce Wagner; il 13 febbraio 1869, all'età di 24 anni, diventa – àuspice Ritschl – professore ordinario nell'Università di Basilea, dove entra in contatto con Jacob Burckhardt – lo storico svizzero celebre per gli studi sulla civiltà del Rinascimento italiano. A Basilea stende le quattro *Unzeitgemässe Betrachtungen*, ma a causa della precaria salute nel 1879 lascia l'ateneo ricevendo una pensione adeguata al suo sostentamento. Engadina, Nizza francese, Venezia, Rapallo e la Riviera ligure, Genova, Torino sono i rifugi di un apolide il cui stato di salute lentamente si aggrava. Amico di Paul Rée, Lou Andreas von Salomé, Hans von Bülow, Malwida von Meysenbug, nel gennaio 1889 la sua patologia neurologica provoca un crollo psichico che sfocia in una crisi di follia: la prima di altre che insieme al progressivo peggioramento (con perdita della memoria, dell'uso delle gambe, della parola stessa) lo accompagneranno fino all'epilogo weimariano. Nella città della Turingia, il 25 agosto 1900 Nietzsche si spegne. Filologo classico, filosofo, musicista, poeta, compositore, è ricordato anche quale critico della cultura – della *Deutsche Kultur* –. Nelle fraglie profonde della sua analisi si scorgono

le tracce di una provenienza borghese – meglio, basso-borghese – invano occultate dalla visione aristocratica della cultura stessa, che avrebbe dovuto forse compensarle.

Ovviamente non si tratta di una nobiltà quale cifra identitaria di ceto, bensì della *Aristokratie des Gedankens* (del pensiero) che distingue la cultura dalle classi e dalle borghesie, dallo Stato e dalle Chiese, dal commercio e dai poteri. «La cultura e lo Stato – scrive Nietzsche in *Götzen-Dämmerung* (Crepuscolo degli idoli), del 1889 – (...) sono antagonisti: “Stato di cultura” è soltanto un’idea moderna. (...) Tutte le grandi epoche della cultura sono epoche di decadenza politica: ciò che è grande nel senso della cultura è stato non politico, addirittura *antipolitico*» (Nietzsche, 1889: 75). Un’idealizzazione della *Kultur* cui fa seguito però il giudizio politico: «Nella storia della cultura europea l’ascesa del “Reich” significa (...) uno spostamento del centro di gravità. (...) I Tedeschi non hanno più peso» (*ibid.*: 76). Sono privi di spiriti come Goethe, Hegel, Heine, Schopenhauer. L’incursione nella pedagogia che – pur senza evocarla – a questo punto Nietzsche compie è decisiva. «Si è dimenticato (...) che la *Bildung* ha il proprio fine in se stessa – e non nel “Reich”» (*ibid.*: l.c.). Il canone nietzschiano non sconta, come presso altri autori, l’eliminazione inconscia della memoria. La coerenza culturale rimane indenne dallo scotomizzare. Una civiltà dell’*Erziehung* persegue quella filologia della vita che nella società dei «migliori» conferma lo scavo ermeneutico dai riflessi profetici, ove solitudine e malattia coinvolgono in un basso continuo la potenza elementare della formazione umana, pur nella «decadenza della cultura tedesca». Così Nietzsche: «C’è bisogno di educatori (...), spiriti superiori, aristocratici, (...) non dei tangheri addottrinatori che il liceo e l’università offrono oggi alla gioventù (...). Mancano gli educatori» (*ibid.*: l.c.) – tra le cui eccezioni Nietzsche segnala il «venerato amico Jacob Burckhardt» (*ibid.*: 77).

Quindi, la prima, radicale, domanda: «Che cosa *determina* il decadimento della cultura tedesca? Il fatto che l’“educazione superiore (*höhere Erziehung*)” – risponde Nietzsche – non è più un *privilegio* – il democratismo della “formazione generale (*der allgemeinen Bildung*)” (...). Nella Germania di oggi – prosegue – nessuno ha più la libertà di dare ai suoi figli un’educazione nobile (*eine vornehme Erziehung*): le nostre scuole “superiori” sono preordinate tutte quante, con i loro insegnanti, programmi e obiettivi d’insegnamento, per la più equivoca mediocrità. E impera ovunque una fretta indecorosa, come se qualcosa andasse perduto qualora il giovanotto non avesse ancora “finito” a 23 anni, e non sapesse ancora rispondere alla “prima tra le domande”: *che professione?*» (*ibid.*: l.c.). L’*Ausübung einer Berufstätigkeit* – l’esercizio di una attività professionale –, che la borghesia antepone alla cultura, privilegia la *Berufsausbildung* – la formazione professionale – rispetto alla *Bildung*, la quale possiede il proprio *Zweck* (fine) in se stessa. I Tedeschi e la cultura tedesca sembrano averlo dimenticato, scortando lontano da ciò gli istituti di istruzione superiore.

2.2. *Bildung e Bildungsanstalten*

In *Menschliches, Allzumenschliches* (Umano, troppo umano), Nietzsche fa ritorno a *Maximen und Reflexionen* e dunque a quanto, per Goethe, possa dirsi “tedesco”, ovvero: «le persone veramente insopportabili (...) che non si accorgono di mancare di *libertà di gusto e di spirito* (...). Ma proprio ciò – soggiunge Nietzsche –, secondo il ben ponderato giudizio di Goethe, è *tedesco*» (Nietzsche, 1878, II: 106). Di seguito, e tuttavia prima

di paragonare il socialismo a una «peste» (*ibid.*: 107), Nietzsche si rivolge alla borghesia: «voi ricchi borghesi, che vi chiamate “liberali”, (...) se voi, così come siete, – ovvero antisocialisti – non aveste il vostro patrimonio e la preoccupazione di conservarlo, questa vostra convinzione farebbe di voi dei socialisti: l'unica differenza tra voi e loro è il possesso» (*ibid.*: 106-107). Voi «propagate il socialismo» – che Nietzsche senza remore o infingimenti definisce «malattia del popolo» (*ibid.*: 107) – e lo fate attraverso «la falsità e l'istrionismo delle vostre gioie (...), le vostre abitazioni, i vostri abiti, le vostre carrozze, le vostre vetrine e le esigenze del vostro palato e della vostra tavola; il vostro chiassoso entusiasmo per l'opera e la musica, e infine le vostre donne, formate e colte, ma di metallo non nobile, dorate, ma senza il suono dell'oro, da voi scelte come pezzi da parata» (*ibid.*: l.c.). Se in non poche pagine nietzscheane i *Deutschen* e il *Bürgertum* – i Tedeschi e la borghesia – sembrano equivalersi, non sarà una sorpresa quando intorno al 1900, la *Deutsche Bildung* e la *bürgerliche Bildung* – la *Bildung* tedesca e la *Bildung* borghese – parranno coincidere. Allorché Ernst Troeltsch, dopo la Grande Guerra, nel suo lavoro del 1919 intitolato *Deutsche Bildung*, riprenderà alcuni termini della questione con esiti sia pur ragguardevoli, egli scriverà in un quadro politico-sociale complessivo interamente mutato. Per comprendere ora meglio quanto accade negli anni intorno alla morte di Nietzsche sia nella borghesia, sia tra i Tedeschi, sia alla *Bildung* stessa è indispensabile non trascurare le posizioni di Nietzsche espresse nelle cinque conferenze tenute nel 1872 e poi raccolte nel saggio del 1887, intitolato *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*.

Il termine *Bildungsanstalten* viene comunemente tradotto in italiano con “Istituti di istruzione”, poiché *die Anstalt* significa “istituto” o “ente (pubblico)”, mentre la parola *Bildung* non dovrebbe richiamare l'istruzione (in tedesco: *Unterricht*) bensì – com'è noto – evocare la “formazione” interiore dell'essere umano (cfr. Gennari, 1995; 2001; 2006; 2017). Ciò anzitutto a partire dalla lezione pedagogica di Goethe, della *Goethezeit* e del *Neuhumanismus* (cfr. Gennari, 2018-20). Tuttavia, quando Nietzsche impiega il concetto di *Bildungsanstalten* mostra di avere in mente l'idea pedagogica degli “istituti educativi” e degli “istituti di cultura”. I primi riassumono in sé tanto i ginnasi-liceo quanto le scuole tecnico-scientifiche; i secondi sono ciò che manca; gli uni rispondono ai «bisogni della vita»; gli altri alle sue indigenze culturali (cfr. Nietzsche, 1887: 88-89). Quanto Nietzsche rimprovera alla scuola e all'università tedesche consiste nel fatto «che lo scopo ultimo della cultura è costituito dall'utilità, o più precisamente dal guadagno, da un lucro in denaro che sia il più grande possibile. In base a questa tendenza – secondo l'analisi avanzata da Nietzsche –, la cultura sarebbe pressappoco da definire come l'abilità con cui ci si mantiene “all'altezza del nostro tempo”, con cui si conoscono tutte le strade che facciamo arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e tra popoli. Il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell'educare uomini quanto più possibile “correnti”, nel senso in cui si chiama “corrente” la moneta» (*ibid.*: 31). Così, della *Bildung*, Nietzsche avvalorava le componenti interiori capaci di «formare per il futuro la parte più intima della nostra anima» (*ibid.*: 23). Di contro, per Nietzsche ha preso a prevalere nella società tedesca «una *rapida* cultura» (*ibid.*: 32) rivolta a esseri umani «capaci di diventare presto individui che guadagnano denaro, (...) *moltilissimo* denaro» (*ibid.*: l.c.), mentre «è malvista ogni cultura che renda solitari, che ponga dei fini al di là del denaro e del guadagno, che consumi molto tempo» (*ibid.*: l.c.). Si è pertanto assistito allo «sfruttamento quasi sistematico di questi anni a opera dello Stato,

che vuole allevarsi quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza, con esami oltremodo faticosi» (*ibid.*: 27), i quali niente hanno a che vedere con la *Bildung*. Tutto questo ha come causa ed effetto insieme la trasformazione nell'università dello «studioso» in «specialista» (cfr. *ibid.*: 34) e dell'«uomo di cultura» in «giornalista» (cfr. *ibid.*: 35). Con il dialogo fra due filosofi approntato da Nietzsche nel suo testo, è «il rullo compressore di questa pseudocultura» (*ibid.*: 36) a mortificare la *Bildung*, l'*Erziehung* e la *Kultur* stessa. Per meglio riconoscere «la povertà spirituale degli insegnanti della nostra epoca» (*ibid.*: 38), per meglio distinguere i «pratici prosaici» che mancano di «vera prassi» (*ibid.*: l.c.), «non si ha che da prendere contatto con la letteratura pedagogica della nostra epoca: bisogna essere completamente corrotti – conclude Nietzsche –, per non spaventarsi, quando si studi tale argomento, della suprema povertà spirituale» (*ibid.*: l.c.).

Al conformismo borghese, all'opportunismo dell'intellettuale di corte e alle più differenti forme dell'ipocrisia pedagogica, Nietzsche risponde già dalla duplice postazione di quell'aristocrazia del pensiero che trascoglierà per se stesso: *turris eburnea ed esistenza clandestina*. Forse solo tentativi per fronteggiare «quella alleanza così frequente tra l'erudizione e la barbarie del gusto, tra la scienza e il giornalismo» (*ibid.*: 52).

Capace di auscultare come nessun altro i sibili e gli scricchiolii della società guglielmina, Nietzsche mette la Modernità sul banco degli imputati chiamando in correo le *Bildungsanstalten* – l'istituzione scolastica a servizio dell'economia politica e delle politiche economiche, insieme all'industria culturale che nell'opinione pubblica crea la pubblica opinione borghese. «Sconfinate schiere di professori» (*ibid.*: 64) divengono le vestali nel grande rito della «formazione del popolo» (*ibid.*: 66) – alla quale Nietzsche oppone la «metafisica del genio» (*ibid.*: 69), finendo per cadere dall'aristocrazia del pensiero nell'iperprofa dell'ego anch'esso elitario quanto «il più forte Stato moderno, la Prussia» con la sua esercitata «suprema tutela sulla cultura e sulla scuola». Ne verrà meno «lo spirito della cultura» (*ibid.*: 79); ne risentirà l'educazione, subordinata alla hegeliana «apoteosi dello Stato» (*ibid.*: 78); ne risulterà infine svilita la *Bildung* poiché gli individui saranno costretti a svolgere le più specifiche funzioni (cfr. *ibid.*: 81) utili allo Stato tedesco e adatte ai «molti milioni di individui, appartenenti a una stirpe che nella grande maggioranza è smodata, egoistica, ingiusta, irragionevole, disonesta, invidiosa, malvagia» (*ibid.*: l.c.). Sicché, l'unica emancipazione dei Tedeschi da se stessi consiste – per Nietzsche – in un ritorno filologico e filosofico alla classicità della cultura (greca e tedesca) esperibile soltanto nel «liberare l'uomo moderno dalla maledizione della modernità» (*ibid.*: 84).

3. *Lebensphilosophie* e ermeneusi della vita nell'orizzonte della *Nachbildung*

Ancóra anno decisivo e insieme di svolta, il 1900 vede giungere a pubblicazione *Die Entstehung der Hermeneutik* (La nascita dell'ermeneutica), in cui Wilhelm Dilthey – nato nel 1833 in una famiglia calvinista d'estrazione borghese a Biebrich, presso Wiesbaden, e deceduto a Siusi allo Sciliar, in Italia, nel 1911 – affronta il tema dell'origine della *comprendione* e dell'*interpretazione*, nonché della conoscenza (filologica) e della coscienza (storica). Insieme alla conoscenza del «mondo umano» (Dilthey, 1900: 11), viene posta in chiaro la questione della conoscenza del mondo soggettivo – vale a dire, «dell'esistenza umana singolare» (*ibid.*: l.c.). Affrontarla equivale a elevare all'oggettività (della scienza

storica e filologica) quanto è insieme soggettivo e singolare (poiché umano). Per questa ermeneusi sono chiamate a operare «le scienze sistematiche dello spirito» (*ibid.*: 12), considerate nel loro differenziarsi dalle scienze della natura. Indagare a proposito del *Geist* significa, per Dilthey, esplorare la «realtà interiore»: dunque, la coscienza. Ma l'esperienza interiore di noi stessi richiede – auspice Goethe e la sua idea di *Bildung* – il confronto con l'esperienza esteriore dell'altro, la cui «interiorità» è avvicicabile attingendo ai «segni» e all'«immagine (*Bild*)» complessiva dell'uomo, che diventa conoscibile solo portando la nostra *Bildung* «alla volta» (*nach*) dell'altro e «verso» (*nach*) la sua *Bildung*, perseguendo un processo – che Dilthey appunto chiama *Nachbildung* – ove spicca il *Verstehen* (il comprendere). Non si tratta di una «imitazione» né di una «riproduzione», bensì dell'intreccio (pedagogico) di due formazioni umane ermeneuticamente distinte e poste in rapporto con la comprensione (*Verstehen*) e l'interpretazione (*Auslegung*).

Chiarisce Dilthey: «Quel processo, nel quale noi conosciamo una interiorità a partire dai segni dati sensibilmente dall'esterno, noi lo chiamiamo *Verstehen*» (*ibid.*: 13). La comprensione riguarda tanto l'«essere» degli altri quanto il nostro; essa mostra «qualcosa di psichico, del quale quei segni sono la manifestazione esterna» (*ibid.*: l.c.). A parlare e a parlarci è però lo *spirito umano* (cfr. *ibid.*: l.c.). Lo fa con il balbettio dei bambini, l'*Amleto* di Shakespeare, la *Critica della ragion pura*, le pietre, il marmo, i suoni, i gesti, le parole, la scrittura, le azioni, gli ordinamenti economici, le Costituzioni (cfr. *ibid.*: l.c.): questi esempi, che Dilthey riferisce domandano una *Auslegung* (in altri termini: una *Interpretation*). Comprensione e interpretazione sono sempre date dal *penetrare* «nell'interiorità», nelle «manifestazioni della vita», nel «linguaggio dell'interiorità umana», nei «documenti scritti», nella «letteratura» (dove esegesi e filologia paiono irrinunciabili) (cfr. *ibid.*: 14). Introdursi nelle espressioni della «vita interiore» equivale a condurre un'opera «vera» di autenticazione e autenticità, «in questa società umana piena di menzogna». La *Hermeneutik* consiste dunque nella «teoria dell'arte dell'interpretazione (*Kunstlehre der Auslegung*)» (*ibid.*: 15), dove l'analisi del comprendere è il presupposto per l'interpretare. Tanto la comprensione quanto l'interpretazione assegnano alle *scienze dello spirito* (cfr. *ibid.*: 15-16) «possibilità» e «limiti» – osserva Dilthey – per la conoscenza della coscienza, di cui la *storia dell'ermeneutica* (cfr. *ibid.*: 16) si è sempre occupata nelle più diverse epoche della vicenda umana.

Con la sua conferenza convertita in scritto nel corso del 1900, Dilthey esplora per rapidi tratti quella storia: da Aristotele con la *Retorica* e la *Poetica* ai filologi alessandrini che raccolgono e ordinano l'eredità greca generando la filologia, e stabiliscono «un canone dell'uso linguistico, dell'orizzonte culturale, della coerenza interna e del valore estetico» (*ibid.*: 18) di un'opera. Simboli e allegorie, storia e grammatica, senso reale e senso pneumatico (vitale, spirituale) impegnano da Origene ad Agostino l'ermeneutica all'interno della teologia. Il Rinascimento vede la filologia quale *ars critica*, edificio dottrinale, esegesi testuale, procedimento *kunstmäßig* (da condursi a «regola d'arte»). Con la *Reformation* cristiano-protestante l'esegesi dei Testi Sacri non prevede più, come secondo la tradizione cristiano-cattolica, un'interpretazione universalmente coerente poiché è il fedele, e non la Chiesa per lui, a cercare la propria e personale verità nella Bibbia. Refutata una *clavis universalis*, l'ermeneutica tedesco-protestante da J.A. Ernesti a S.J. Baumgarten e J.D. Michaelis fino a F.Ch. Baur avvia quella rifondazione che con Schleiermacher giunge al massimo punto di svolta. Non più un'ermeneutica classica e

un'ermeneutica biblica, ma una «ermeneutica generale» (*ibid.*: 24): «essa deve delineare le regole che occorre osservare in ogni interpretazione di segni (...). Non si possono inventare nuove scienze partendo dal punto di vista dell'architettura e della simmetria» (*ibid.*: l.c.). Un'ermeneutica generale per essere efficace necessita di «interpretazione filologica» e «capacità filosofica». Friedrich Schleiermacher le possiede entrambe. Inoltre, opera in un contesto culturale contrassegnato dal classicismo di Winckelmann, dallo storicismo di Herder, dalla filologia di F.A. Wolf, Ch.G. Heyne e L.F. Heindorf. «Tutto questo – commenta Dilthey – si collegava in lui al metodo della filosofia trascendentale tedesca che andando al di là dei dati della coscienza risaliva ad una facoltà creatrice, la quale, operando unitariamente in modo inconscio, produce in noi la forma totale del mondo» (*ibid.*: 25). Dalla «conoscenza» quale «atto intenzionale», Schleiermacher fa derivare l'«analisi del comprendere» da cui desumere «un'interpretazione universalmente valida» (*ibid.*: l.c.). L'opera (letteraria) viene scandagliata fino a intendere «la mentalità del suo autore» (*ibid.*: l.c.), il suo «stile» (*ibid.*: 26), la forma interna ed esterna del testo posta al vaglio della comprensione (prima) e dell'interpretazione (dopo). Il contesto culturale in cui Schleiermacher costruisce la fondazione della propria ermeneutica vede le presenze di Schiller, di W. von Humboldt e dei fratelli Schlegel. E, ancor più, di Goethe e delle sue opere su cui edificare una «scienza della critica» (*ibid.*: 27) letteraria, filologica, ermeneutica.

Al tempo di Dilthey pochi posseggono un'altrettanto chiara conoscenza storica del *Neuhumanismus*, studiato con acume e ripensato attraverso una profonda sensibilità. Dilthey sa che la *Bildung* – la formazione dell'essere umano – è un cammino e non una destinazione. Ed è consapevole che *Verstehen* e *Auslegung* siano sempre relative e mai assolute, poiché il compimento del senso (messo in moto nel *Zirkel* di opera e autore, conoscenza e coscienza, storia e vita, linguaggio e interiorità, soggetto e oggetto, comprensione e interpretazione) non sarà mai «definitivo» (*ibid.*: 29). La *Bildung* stessa possiede qualcosa di *ineffabile*, anche se l'«interprete» attraverso la *Nachbildung* ri-forma in sé la vita dell'interpretato (cfr. *ibid.*: l.c.). Così, «il fine ultimo del procedimento ermeneutico è quello di comprendere l'autore meglio di quanto egli non abbia compreso se stesso» (*ibid.*: 30); la filologia «diventa» ermeneutica così come – ma Dilthey non giunge fin qui, forse perché ancora troppo attratto dalla dimensione psicologica dell'interpretare – la filosofia della *Bildung* finisce per interrogare la *Pädagogik* quale scienza dello spirito.

3.1. *Geist e Natur nell'epistemologia diltheyana*

Quanto attraverso Dilthey viene posto in evidenza riguarda il *Geist* e la *Natur*: spirito e natura che due differenti tradizioni della scienza (*Wissenschaft*) considerano attraverso metodi e modi fra loro opposti. Le *Geisteswissenschaften* – le scienze dello spirito – indagano lo spirito e la storia del soggetto: ossia, dell'uomo. Verranno perciò chiamate *scienze umane*, mentre per Dilthey restano scienze del mondo spirituale che vanno innervate di un pensiero ermeneutico orientato alla comprensione e all'interpretazione. Al contrario, le *Naturwissenschaften* – le scienze della natura – ricorrono per l'analisi di ogni fenomeno naturale alla spiegazione scientifica, la quale chiede l'impiego di un metodo empirico, rigoroso e oggettivo che non lasci alla soggettività e alla storicità dell'uomo considerato qui come individuo alcun margine di conoscenza filosofica, meta-

fisica o ermeneutica. Al *Verstehen* e all'*Auslegung* si sostituisce l'*Erklärung* (spiegazione), che ha nel metodo empirico-sperimentale la sua ragion d'essere gnoseologica – ossia conoscitiva.

È a una fondazione appunto gnoseologica che Dilthey guarda a proposito delle scienze dello spirito, considerate in termini logici e metodologici, e aperte a una critica della ragione storica. Fondazione gnoseologica che assume l'*essere umano* nella sua duplice dimensione interna ed esterna, con riflessi antropologici e psicologici, storici, sociali e culturali. Dilthey cerca l'*uomo intero*, con il suo spirito e la sua natura, con la sua costituzione psichica e storica, con il suo mondo sociale e culturale. Per questo, avvia un'ampia ricognizione sulla storia dello *spirito tedesco*, posto tra Kantismo, Illuminismo, Classicismo, Romanticismo, Idealismo e Positivismo (criticando di quest'ultimo la pretesa d'imporre il metodo di ricerca empirico, impiegato per l'indagine sulla natura, anche nello studio delle scienze storiche). Nel precisare la distinzione fra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften*, con l'*Einleitung in die Geisteswissenschaften* – pubblicata nel 1883 – Dilthey considera la differenza tra l'*Erlebnis* intesa quale esperienza (vissuta) dell'interiorità umana e l'*Erfahrung* considerata come esperienza (immediata) del conoscere empirico.

Mentre Dilthey stabilisce un ruolo fondativo per la psicologia, alla distinzione diltheyana tra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften* viene contrapposta da W. Windelband un'altra distinzione: quella tra *scienze nomotetiche* (orientate a determinare delle leggi generali normando la realtà nella costruzione dei saperi) e *scienze idiografiche* (tese a descrivere singoli fenomeni assunti nella loro specificità singolare e descrittività particolare). Applicata alla psicologia, la distinzione tra *nomothetisch* e *idiographisch* le conferisce lo statuto epistemico proprio delle scienze naturali (attente all'oggettività nomotetica piuttosto che alla soggettività idiografica), facendole perdere sia il significato filosofico di teoria critica sia il significato etico di teoria valoriale. Pur confermando che le scienze della natura si muovono alla ricerca di leggi generali e le scienze dello spirito si volgono verso la conoscenza di singolarità fenomeniche, Dilthey si trova costretto a compiere una torsione epistemologica con cui attribuire all'ermeneutica (quale scienza interpretativa di testi, autori, storie) anziché alla psicologia quel carattere fondativo di cui le scienze dello spirito appunto necessitano. È il lavoro su *Die Entstehung der Hermeneutik* ad assumersi questo compito così decisivo.

Forse più di ogni altro filosofo, Dilthey accompagna il passaggio del Secolo. Permangono vivide in lui le tracce del *Neuhumanismus* – a ricordarlo sono i suoi studi su Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin (cfr. Dilthey, 1906) – e probabilmente anche la responsabilità di inaugurare – dopo l'esteso ciclo della filosofia classica tedesca, da Kant a Hegel, ma anche da Marx a Nietzsche – una rinnovata epoca di studi filosofici. Nato sul fare degli anni Trenta dell'Ottocento (dunque oltre cento anni dopo Kant), Dilthey è di ventisei anni più giovane di Husserl, di venticinque rispetto a Simmel e di quindici nei confronti di Windelband. Non solo per questo, sia la Fenomenologia, sia lo Storicismo, sia il Neocriticismo muoveranno dai suoi studi o li assumeranno criticamente come pietra di paragone.

Riassumendo: il nucleo fondativo della filosofia e dell'ermeneutica diltheyane è dato dalla vita nei rapporti con il genere umano, il mondo storico e la coscienza soggettiva ove prendono forma tanto la *Stimmung* (intesa quale disposizione interiore) quanto l'*Erleben* (considerato come esperienza vissuta). Se l'interiorità è davvero coinvolta nell'at-

mosfera culturale esterna al soggetto, il vivere s'intreccia con la realtà storico-sociale. Un legame che unisce vita (*Leben*) e storia (*Geschichte*) transita attraverso lo spirito dell'uomo, il quale a sua volta è storia della vita e vita della storia. Niente le trascende. Tutto le interconnette con la cultura (*Kultur*). In esse vi sono le tracce del tempo passato, di cui il presente è l'erede atto a generare il futuro secondo una continuità della storia, della vita e della cultura stessa. Per Dilthey, l'uomo è un essere storico dimensionato nel proprio esistere, la cui temporalità va dalla nascita alla morte. Posto fra tempo e spazio, l'uomo matura una visione o intuizione del mondo – una *Weltanschauung* – in virtù della quale l'esperienza della vita può dischiuderlo alla comunità, i cui riflessi culturali attraversano l'arte, la religione, la filosofia. La *Lebensphilosophie* – la filosofia della vita –, a cui l'analisi storicista di Dilthey perviene, possiede un carattere antipositivista, kantiano, fenomenico, vitalistico. Dalla vita diparte la filosofia che si esplica nei termini della *Historizität* (storicità) di ogni essere umano.

4. La filosofia dell'educazione per una filosofia della vita

Nella sua storia secolare – che attraversa Settecento, Ottocento e Novecento – la filosofia della vita ha manifestato tre componenti di spicco. In primo luogo il *vitalismo* che Nietzsche, su tutti, pone in evidenza innervandolo del richiamo sia all'essere umano sia alla sua costituzione formativa; quindi il riverbero dell'*interpretazione* che si staglia, muovendo da Dilthey, sui processi della conoscenza ermeneutica del mondo – non solo culturale –; infine l'intreccio sottile tra *Lebensphilosophie* e *Erziehungsphilosophie*, dove quest'ultima – la filosofia dell'educazione – decide un quadro variegato di accessi categoriali atti a infondere nella vita una direzione antinichilista.

Alla rilevanza assegnata all'essere umano – colto in una prospettiva neoumanistica – fa riferimento il molteplice semantizzarsi del concetto di educazione. Esso si arricchisce dei processi relazionali che appartengono all'intersoggettività, all'interetnicità, alla transculturalità (cfr. Levrero, 2016), trovando nel divario fra *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* – tra comunità e società – non la dicotomia bensì una provocazione culturale di taglio apertamente umanistico. Risemantizzare l'educazione per riumanizzare i rapporti sociali coinvolge la riflessione su quei modi d'essere contrassegnati da arroganza, volgarità e cinismo, così propri di una società sempre più contraddistinta dalla *maleducazione*. Riordinando – a partire dalla famiglia per giungere alla scuola e alla società civile (cfr. Borghi, 1953) – la *semantica dell'educazione*, si può forse influire anche su quella *sintassi della vita* caratterizzata dal rispetto dell'alterità, dalla comprensione tollerante, dall'armonizzazione delle condotte interpersonali.

Semantica e sintassi che possono muovere dalla difesa della *natura* quale compito dello *spirito* europeo. A tutto ciò va conferita quella dimensione giuridica che soltanto una *Costituzione* europea saprebbe rendere diffusiva e riconoscibile, presente e accettata. I valori della storia europea debbono finalmente essere posti all'interno di un testo costituzionale che sappia integrare la dimensione religiosa ebraico-cristiana e cattolico-protestante con la dimensione laica illuministico-romantica, nonché antinazionalista, antifascista, antinazista, senza trascurare di stabilire tanto i doveri quanto i diritti per i soggetti e le comunità della *migrazione* nel loro inserimento sociale. Qui la dialettica fra identità e differenza non può che essere posta sotto il segno dell'*ordine* nelle condotte

e della *disciplina* nei comportamenti (privati e pubblici). Prende perciò sostanza vitale, esistenziale ed essenziale per ogni essere umano la categoria filosofico-pedagogica della *libertà*, per la quale non solo «la mia libertà finisce dove inizia la Tua», ma anche «Tu puoi essere chi vuoi, ma non puoi fare ciò che vuoi».

Solo nella libertà la *conditio humana* assume in sé la *dignitas hominis* (cfr. Sola, 2016).

Soltanto nella libertà possono trovare soluzione i nessi presenti fra corpo e mente, natura e tradizione, ragione e sentimento, specie e genere, amore e amicizia, originarietà e trasformazione (cfr. Barbieri Wurtz, 2025).

Solamente nella libertà giunge a sintesi il processo della formazione interiore, intima, profonda, irripetibile e armoniosa (cfr. Marcone, 2022) nell'essere umano.

L'opposizione tra etica del conflitto ed estetica della concordia può essere discussa all'interno di una *Lebensphilosophie* contrassegnata dalla *Liebesphilosophie*: vale a dire, da una radicale ridefinizione del concetto di *amore umano* (comprensivo del rispetto per ogni sua forma, manifestazione e sensibilità). Subentrano allora sia una filosofia della *Gelassenheit* – della “placida pacatezza” – con cui l'essere umano si educa anche al *Sorge* – l'“avere pensiero per l'altro” – sia una *Anschaung* eudemonistica che rilegge la questione della *felicità* entro il cammino della vita umana. *Terminus a quo* e *Terminus ad quem* – punto di partenza e punto di arrivo – fra i quali tanto la *damnatio memoriae* quanto la *deprecatio temporum* – la condanna della memoria e quella dei tempi – siano pedagogicamente sostituite dalla *cupiditas sciendi et inveniendi*: il desiderio di sapere e scoprire. La dimensione stoica che si dispone all'origine di ogni *Gelassenheit* – anche heideggeriana (cfr. Sola, 2010) – apporta nell'educazione l'*atarassia* e l'*aponia*, intese quali pedagogie della imperturbabilità e della serenità esistenziali. Qui il valore della prolessi – ove l'esperienza passata si anticipa nella futura – dimora nella disambiguazione tra vero e falso, giusto e ingiusto, nonché fra il bene e il male, il bello e il brutto. E ciò non perché essi abbiano un irriducibile profilo anagogico che li ponga *sub specie aeternitatis*, ma affinché entrino a far parte – fin dalla prima infanzia – dell'orizzonte cognitivo di ogni soggetto, che con la lingua materna riceve anche l'insegnamento isotopico – ovvero il percorso interpretativo – proprio delle distinzioni logiche, morali, estetiche e culturali che rendono partecipi di se stessi entro una comunità di pensiero e di vita.

E poiché si assume presto nella vita la sensazione di essere parte di comunità differenti, l'*intersezionalità* diventa un tema centrale per la filosofia dell'educazione affinché il soggetto apprenda a riflettere sulle proprie e plurali forme di identità – ad esempio in ordine a questioni come il genere, l'etnia di appartenenza, il ceto sociale, l'orientamento sessuale. In una società in cui populismo, razzismo, sessismo, antisemitismo, classismo e suprematismo insidiano i diritti umani, un'*educazione antidiscriminatoria* favorisce i processi di aggregazione sociale anziché ledere i principi della convivenza civile. Ostacolare quel congedo dall'orizzonte politico che ha assunto proporzioni smisurate in Europa significa avviare lo sforzo per recuperare un congruo *orizzonte interpretativo* circa il vivere sociale, aggredito dalla banalità mediatica, dal consumo di sostanze (a partire dalla preadolescenza), dalla tecnologizzazione delle condotte comunicative, dall'implosione valoriale, dal riduttivismo critico assediato dal «semplicismo» (cfr. Martini Welbergen, 2025). Sono l'efficienza e la produttività, la competizione e la velocizzazione a incrementare quell'*inquietudine* di cui hanno a suo tempo parlato i filosofi francofortesi. Ed è la devastante ignoranza orgogliosa di se stessa ad aumentare il tasso di frivola e vanito-

sa scipitezza proprio di una società sostanzialmente stupida (anziché complessa), dove il denaro e il potere, le droghe e le dipendenze, la corruzione e una diffusa disonestà (non solo mafiosa) minano le fondamenta del vivere democratico istituito sui diritti costituzionali e lo Stato di diritto.

La retorica sugli “eventi culturali” del tutto privi di *Cultura*, il ritualismo della “spettacolarizzazione” dove non c’è traccia alcuna di *Arte*, la tecnologizzazione presuntuosa del comunicare di là da ogni logica dell’*Episteme*, ebbene tutto ciò contribuisce al tramonto del buon senso, del buon gusto e del senso stesso del limite. Una gigantesca pulsione al successo incrina in modo insanabile la *formazione*, l’*educazione* e l’*istruzione culturale* (cfr. Gennari – Sola, 2016) sia nel soggetto sia nella scuola, ipostatizzando – e cioè trasformando dei predicati in sostanze – l’*apparenza* quale corollario dell’*inautenticità* della vita.

Ed è appunto sulla *Eigentlichkeit* che devono saper convergere il discorso, la critica e la ricerca in filosofia dell’educazione facendo tesoro della lezione storico-storiografica della *Lebensphilosophie*. Ciò affinché la *Bildung* e l’*Erziehung* – la formazione umana e l’educazione all’umanità – possano trovare posto nel disegno preparatorio di un affresco costituzionale europeo. Sinòpia a cui la *Erziehungsphilosophie*, in quanto scienza, offre un contributo umanistico aristotelicamente e husserlianamente *noematico*, ove assumono distinzione sia la conoscenza intellettuale elementare, sia la presa di coscienza del mondo, sia la libertà intesa però quale antidoto al narcisismo debordante.

Riferimenti bibliografici

- Albert K., *Lebensphilosophie*, Alber, Freiburg i.B., 1995.
- Barbieri Wurtz I., *Tertium Comparationis. Pedagogie Comparete, crisi sociale, Pedagogia Clinica*, Roma, Anicia, 2025.
- Bertagna G. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018.
- Borghi L., *L’educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- Dilthey W., *Die Entstehung der Hermeneutik*, in AA.VV., *Philosophische Abhandlungen, Christoph Sigwart zu seinem 70. Geburtstag, 28. März 1900 gewidmet*, Tübingen, S. 185-202, 1900 (tr.it. *Le origini della ermeneutica*, in *Hermeneutica e religione*, ed. G. Morra, Bologna, Patron, 1970, pp. 47-91).
- Id., *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Leipzig, 1906; Göttingen, 1965¹⁴ (tr.it. *Esperienza vissuta e poesia. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Genova, Il Melangolo, 1999).
- Fellmann F., 1993 *Lebensphilosophie. Elemente einer Theorie der Selbsterfahrung*, Hamburg, Rowohlt, 1993.
- Gennari M., *Storia della Bildung. Formazione dell’uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Id., *Filosofia della formazione dell’uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Id., *L’Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.

- Id., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017.
- Id., *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Genova, Il Melangolo, voll. III, 2018-20.
- Id., *Sul concetto di Dasein*, in «Studi sulla Formazione», XXVI, n.2, pp. 245-248, 2023a.
- Id., *La Bildung neoumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, Napoli, La Scuola di Pitagora – Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 2023b.
- Gennari M., Marcone F., *Allegorie dell'infanzia*, Genova, Il Melangolo, 2025.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Grosse J., *Lebensphilosophie. Eine Einführung*, Stuttgart, Reclam, 2010.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Kozljanic R., *Lebensphilosophie*, Stuttgart, Kohlhammer, 2004.
- Levero P. (ed.), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2027.
- Id., *Transculture mediterranee. Pratiche pedagogiche tra immigrazione e integrazione*, Roma, Aracne, 2016.
- Marcone F., *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Roma, Anicia, 2022.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Martini Welbergen M., *Pensiero vs semplicità*, Diss., Università di Genova, 2025.
- Molnár F., *A Pál utcai fiúk*, Budapest, 1907 (tr.it. *I ragazzi della via Pál*, Milano, Mondadori, 1967; 1997).
- Nietzsche F., *Unzeitgemässe Betrachtungen. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, E.W. Leipzig, Fritsch, 1874; Leipzig, Naumann, 1899; Leipzig, Kroner, 1930; Stuttgart, Reclam, 1982; Stuttgart, Klett, 1993; in *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli, M. Montinari, Berlin, De Gruyter, Bde.5 (tr.it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli, M. Montinari, Milano, Adelphi, 1973, voll.8).
- Id., *Menschliches, Allzumenschliches*, Schmeitzner, Chemnitz, 1878; Leipzig, Fritsch, 1886 (tr.it. *Umano, troppo umano*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli, M. Montinari, Milano, Adelphi, 1964-75, vol. IV, t.2; Milano, Adelphi, 1979, voll.2).
- Id., *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1887; in *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli, M. Montinari, Berlin, De Gruyter, Bde.5 (tr.it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 1973; 1975).
- Id., *Götzen-Dämmerung, oder: Wie man mit dem Hammer philosophiert*, Leipzig, 1889 (tr.it. *Il Crepuscolo degli idoli ovvero come si filosofa a martellate*, Milano, Casa Editrice Sociale, 1924; in *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli, M. Montinari, Milano, Adelphi, 1964-75, vol. VI, t. III).
- Rossi P., *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, T1956.
- Sarsini D., *Il corpo in occidente*, Roma, Carocci, 2013.
- Simmel G., *Lebensanschauung*, München, Duncker & Humblot, 1918; Berlin, 1994.
- Sola G., *Die pädagogischen Begriffe "Paideia", "Bildung" und "Erziehung" in Martin Heideggers*, in «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik», Heft 2, 2010.
- Id., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.