

Comunicazioni interpersonali e istituzioni nell’idea fichtiana di Bildung

Angela Renzi

Abstract – *The essay looks to analyse the social, political and ethical function of Bildung, from the analysis of some legislative guidelines on contemporary education and teaching to Fichte's approach. The paper continues with his analysis of the present age and, through some suggestions of his philosophy, it looks to underline that in Fichte's transcendental philosophy it is possible to trace a global and intersubjective tension to change the status quo, because at the hearth of the education and training there are an exercise of freedom and reflection and a moral union of theory and practice. Fichte's theory of the Bildung integrates community and institutional level of communication and education to an intimate plan of self-determination.*

Riassunto – *Il contributo intende analizzare la funzione sociale, politica ed etica della Bildung, partendo dalla disamina di alcune direttive legislative in merito all'educazione e alla didattica dell'epoca contemporanea per poi analizzare l'approccio di Fichte al tema. Il contributo prosegue con la sua analisi dell'epoca presente e, attraversando alcuni luoghi della sua filosofia, intende sottolineare che nella filosofia trascendentale di Fichte è possibile delineare una tensione globale e intersoggettiva al cambiamento dello status quo, giacché essa pone al centro dell'educazione e della formazione l'esercizio di libertà e riflessione e una unione morale della teoria e della pratica. La teoria della Bildung di Fichte integra il piano comunitario e istituzionale di comunicazione e di formazione e il piano intimo dell'autodeterminazione.*

Keywords – Self-determination, Interpersonal Communications, Institutions, Education to Became Human, *moralische Bildung*

Parole chiave – Formazione del sé, Comunicazioni interpersonali, Istituzioni, Educazione a divenire uomo, *moralische Bildung*

Angela Renzi è Dottore di ricerca in Filosofia presso le Università degli Studi di Roma Tor Vergata e Roma Tre. È stata borsista di ricerca e tutor di alcuni corsi di formazione per i docenti presso l'IISF di Napoli. Le principali ricerche vertono sul tema dell'intersoggettività e della soggettività pratica alla luce della prospettiva trascendentale delle filosofie di Kant e di Fichte e delle posizioni dell'ermeneutica di Ricœur. Tra le pubblicazioni vi sono *La soggettività pratica tra Kant e Fichte*, in “Archivio di Storia della Cultura”, 29, 2016, pp. 85-108; *Soggettività e intersoggettività tra Ricœur e Fichte. Relazionalità e riconoscimento*, in “Annuario filosofico”, 34, 2018, pp. 371-399.

1. L'epoca contemporanea e l'epoca presente del tempo di Fichte: approcci al tema della *Bildung*

Il presente contributo intende analizzare brevemente l'idea contemporanea di formazione ed educazione – la quale talvolta sembra insistere su una conoscenza tecnicamente orientata – per poi riflettere sulla differente idea fichtiana di *Bildung* – la quale, fedele alla etimologia del termine, sembra insistere sull'intera formazione spirituale del soggetto.¹

Considerando il primo approccio, sembra lecito asserire che l'epoca contemporanea è caratterizzata da una rinnovata esigenza di ri-modulazione della didattica all'interno della formulazione di una “conoscenza per tutti”, sulla quale si sta concentrando, negli ultimi tre decenni, buona parte della ricerca sia in Italia che in Francia, Spagna e Germania. Su questo aspetto, all'interno dei 17 obiettivi per *Trasformare il nostro mondo* dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* sottoscritti dai 193 paesi membri dell'ONU nel settembre 2015, mi sembra opportuno soffermarmi sul quarto obiettivo, il quale intende garantire una istruzione di qualità, inclusiva ed equa, e promuovere opportunità di apprendimento continuativo per tutti. L'idea che sottende tale obiettivo è che un'istruzione di qualità possa essere la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile. Sebbene vi sia un graduale incremento dell'accesso all'istruzione a tutti i livelli e il livello base di alfabetizzazione stia migliorando in maniera significativa, per gli estensori del documento l'obiettivo da porsi è quello di moltiplicare gli sforzi verso canoni di equità, qualità, uguaglianza, pari accessibilità in tutti i diversi gradi di istruzione e formazione. Il fine principale, pertanto, è quello di garantire entro il 2030 un'acquisizione – potenziata da incentivi, borse di studio, qualificazione di insegnanti in ambienti e strutture specificamente dedicate e sicure – di conoscenze e competenze atte a pro-

¹ Si osservi che il termine *Bildung* è assunto come formazione (dare e darsi una forma) e come educazione (condurre fuori, realizzare una forma). *Bildung* muove, infatti, da *Bild*, ossia forma, figura, immagine, il quale, a sua volta, rimanda al verbo *Bilden*, ossia creare, comporre, formare. Pertanto *Bildung*, indicando un processo di costruzione della propria identità, si riferisce al complesso processo di formazione, educazione e cultura, attraverso il quale il soggetto si definisce come tale ed è, perciò, differente dal termine *Zivilisation*, ossia civilizzazione, civiltà. *Bildung* ha a che fare con la civiltà spirituale mentre *Zivilisation* con la civiltà tecnico-scientifica, sebbene questa distinzione non sia da intendersi in maniera rigida. Si può osservare che sono stati i mistici, Meister Eckhart e poi Jacob Böhme, a usare originariamente i termini *Bildung* e *Bilden* per intendere il processo attraverso cui l'anima si conforma all'immagine divina e in cui avviene la comprensione di sé tramite il donarsi totalmente all'*Agape* di Dio. In questa sede seguo Wilhelm von Humboldt, il quale unisce il concetto cristiano di *Bildung* con quello greco di *paideia*, creando un paradigma nuovo in cui educazione, cultura e formazione si integrano: cfr. W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen* (1793), in *Gesammelte Schriften*, Bd. I, hg. A. Leitzmann, Berlin, De Gruyter, 1903, pp. 282-288, tr. it. *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Napoli, Guida, 1970, p. 197. Per un approfondimento della tematica in oggetto, nella vastissima letteratura, rimando a P. Cunningham, N. Fretwell (eds.), *Lifelong Learning and Active Citizenship*, Barcelona-London, CiCe Institute for Policy Studies in Education-London Metropolitan University, 2011; M. Gennari, *La nascita della Bildung*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2014, pp. 131-149; E.J. King, *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*, Oxford, Pergamon, 1970; E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven*, Heidelberg, Quelle-Meyer, 1952.

muovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite una formazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita diverso, attenta ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali.

Ora, sebbene l'obiettivo sia lungi dal realizzarsi e, tuttavia, sia encomiabile e necessaria la promozione e la messa in atto dell'idea di una globale estensione della conoscenza, in quanto diritto di ogni essere umano, mi paiono problematiche due questioni ad esso connesse. Da una parte, i modelli educativi proposti intendono superare vecchi modelli didattici in vista di una società della conoscenza, il cui concetto è utilizzato in maniera alquanto astratta, e mi sembra lasci intendere che la conoscenza sia il fine della formazione. D'altra parte, promuovendo la ridefinizione di concetti fondamentali nella costruzione della formazione individuale e plurale, mi sembra si miri più che a una integrazione di teoria e prassi, di conoscenze e *metodo*, ad un'idea della conoscenza funzionale all'acquisizione di competenze e abilità, basate soprattutto su un formale *critical thinking* e *debate*.²

Infatti, la *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea* del 22 maggio 2018, nel quadro della Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definisce le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti.³ La conoscenza è intesa come un insieme di fatti, cifre, concetti, idee e teorie stabilite, che fornisce la base per comprendere un certo settore o argomento; le abilità sono intese come capacità di eseguire processi e applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere precisi risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione ad agire o reagire a idee, persone e situazioni. Pertanto, da un lato, può essere interessante che le competenze chiave vengano delineate in una prospettiva di "apprendimento permanente", dall'infanzia alla vita adulta, giacché sono intese come necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, dall'occupazione all'inclusione sociale, dallo stile di vita sostenibile, attenta alla salute, alla cittadinanza attiva e a una vita fruttuosa in società pacifiche. In particolare, il quadro di riferimento, declinato nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) – *The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework (EFKC)* –, delinea otto tipi di competenze chiave: comunicazione nella madrelingua; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenze di base in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; imparare a imparare, competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

In questo orizzonte didattico e formativo, d'altro lato, mi sembra problematica la definizione stessa delle competenze e mi pare ci sia il rischio di una eccessiva valorizzazione di alcune di esse, le quali vengono privilegiate in base a quanto siano "utili" e "adeguate" a promuovere

² Cfr. M. De Pasquale, *Un filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamento per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, in "Comunicazione filosofica", 40, 2018, pp. 10-28.

³ Cfr. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", 61, 2018, C-189, pp. 1-13.

l'occupabilità, la competitività e la crescita, come emerge peraltro nelle *New Skills Agenda for Europe della Commissione Europea* del 10 giugno 2016, le quali si riferiscono a competenze trasversali utili e pertinenti rispetto alle esigenze della società data e alle richieste del mercato del lavoro.⁴

In tal senso, l'educazione rischia di promuovere un'acquisizione di tecniche e vuote competenze e abilità, prive di conoscenze capaci di aprire lo sguardo, mentre l'educazione dovrebbe mirare alla formazione complessiva del soggetto, la quale però non dovrebbe avere come obiettivo esclusivamente il concreto dato reale. Seguendo le parole di Fichte: "lo scopo estremo di ciascun singolo soggetto, come anche quello della società nel suo complesso, – e, per ciò stesso, pure l'estremo scopo di tutto quel che l'intelletto effettua entro la società – è il miglioramento etico dell'uomo considerato nella sua globalità".⁵ Infatti, il soggetto, essendo attività reale e, insieme, attività ideale, è in grado di comprendere e conoscere concetti-copia del dato, ma anche di ideare dei *Vorbilder*, ossia, concetti o modelli di qualcosa che deve venire realizzato, immagini anticipatrici di una realtà che è solo in potenza, ma non in atto.

Pertanto, seguendo quest'ultima linea teorica, concentro l'attenzione sull'altro approccio che intendo analizzare: in prima istanza, seguo Fichte nell'analisi della propria epoca, giacché essa è il nucleo storico dal quale la sua concezione della *Bildung* si distingue. Nei *Tratti fondamentali dell'epoca presente* questa è definita come "l'epoca della liberazione, immediatamente dall'autorità che comanda esteriormente e mediatamente dal potere dell'istinto di ragione, e della ragione in generale in ogni sua forma: l'età dell'assoluta indifferenza nei confronti di ogni verità e della completa indipendenza priva di qualche filo conduttore; lo stato della compiuta peccaminosità".⁶ Con questo, il filosofo intende delineare non tutti gli individui viventi, ma solo quelli che risultano essere prodotti del tempo e che riflettono in maniera chiara e pura la propria epoca, nella quale "non resta assolutamente null'altro che la semplice e nuda individualità. Il genere [...] si trasforma per essa in una mera astrazione vuota, che qui non esiste se non nel concetto di questo individuo, prodotto artificialmente per la forza di un qualche individuo",⁷ giacché questa epoca non è in grado di pensare una comunità organica e in sé compatta. Questa individualità è tesa all'autoconservazione e al benessere: se nell'animale vi è un particolare istinto capace di procacciare i mezzi per il proprio sostentamento, nell'uomo vi sono intelletto ed esperienza che divengono, nel corso del tempo, un'abilità consolidata volta a favorire il più possibile sia l'autoconservazione che il benessere personale. Infatti, "i risultati dell'abilità d'esistere e di avere benessere insiti nella coscienza generale del tempo, saranno ciò che ritrova la terza epoca [l'epoca presente]; questo genere

⁴ Cfr. Commissione Europea, *New Skills Agenda for Europe*, COM (2016) 381 final (10 giugno 2016), accessibile online: <http://ec.europa.eu/> (u.a.: 31 dicembre 2019).

⁵ J.G. Fichte, *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*, in GA, I, 3, p. 57, tr. it. *Missione del dotto*, a cura di D. Fusaro, postfazione di M. Ivaldo, Milano, Bompiani, 2013, p. 293.

⁶ J.G. Fichte, *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, in GA, I, 8, p. 207, tr. it. *I tratti fondamentali dell'epoca presente*, a cura di A. Carrano, Milano, Guerini e Associati, 1999, pp. 99-98.

⁷ *Ivi*, p. 212, tr. it. cit., p. 105.

di intelletto sarà il sano e comune intelletto dell'uomo, che le spetta come un'eredità paterna, senza costarle lavoro e fatica, e le vien dato in maniera innata insieme a fame e a sete, e che essa utilizza ora come il criterio sicuro di tutto ciò che è e possiede valore".⁸ Pertanto, il filosofo evidenzia – quale risultato della critica alla moralità, alle religioni positive e alla assolutizzazione del sapere scientifico – la presenza di un intellettualismo volto all'utilità e ai vantaggi immediati e materiali, intesi come unico impulso presente nell'uomo, un intellettualismo peraltro basato sull'elogio dell'esperienza concreta come unica fonte possibile di ogni conoscenza, giacché "solo attraverso di essa sono conosciuti quei mezzi che da sé questa epoca intende ed è in grado di conoscere".⁹ In tal modo, è presente una situazione di intermediarietà tra la bestialità e l'umanità: l'esperienza è ciò che rende il genere umano inferiore all'animale ma, in questa epoca, viene innalzata a coronamento e a premio della sua umanità.

Tuttavia, attraverso di essa, l'epoca presente "non conoscerà quel superiore dominio sulla natura, per mezzo del quale alla natura riottosa viene impressa l'impronta maestosa dell'umanità in quanto genere – penso a quella delle idee –, dominio nel quale consiste la vera e propria essenza dell'arte bella o, nel caso che singoli individui ricchi di spirito glielo rammentassero, essa li deriderà come se fosse una follia o una fantasticheria".¹⁰ In altre parole, in ogni campo, dall'arte alla costituzione legislativa, dalla morale alla religione fino alla scienza, non vi è altro che la conoscenza derivante dall'esperienza sensibile dei singoli, dei quali si valuta l'esistenza sensibile, senza considerazione alcuna per la vita intelligibile all'interno del genere e dell'umanità. Nonostante questo scenario – che da quanto si vede ha forti analogie con l'epoca contemporanea –, "la scintilla della superiore vita nell'uomo, per negletta che possa essere, non si estingue mai, ma continua a rilucere con una forza tranquilla e segreta, finché le è data materia a cui attizzarsi e da cui levarsi in fiamme chiare. Ravvivare almeno questa scintilla della vita superiore e, fin dove è possibile, alimentarla, costituisce [...] anche uno degli scopi delle presenti conferenze"¹¹ e, aggiungerei, dovrebbe costituire il fine ultimo dell'educazione. Il filosofo scrive nel primo dei *Discorsi alla nazione tedesca*, i quali sono – come lo stesso Fichte chiarisce nelle prime pagine del testo – la diretta conseguenza dei *Tratti fondamentali dell'epoca presente*: "ciò che ha perduto la sua indipendenza, ha in pari tempo perduto la facoltà di intervenire nel flusso del tempo, e di determinare liberamente il suo contenuto [...] Esso potrebbe sollevarsi da questa condizione, in cui tutto il mondo trascorso è sfuggito al suo intervento spontaneo, e nel quale gli è rimasta solo la gloria dell'obbedienza, soltanto a condizione che per esso sorga un nuovo mondo",¹² dischiuso dalla dottrina della scienza e la cui realizzazione richiede specifiche abilità, tra le quali un diverso tipo di educazione.

⁸ *Ivi*, p. 213, tr. it. cit., p. 106.

⁹ *Ivi*, p. 214, tr. it. cit., p. 107.

¹⁰ *Ivi*, p. 215, tr. it. cit., p. 109.

¹¹ *Ivi*, p. 218, tr. it. cit., p. 113.

¹² J.G. Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, in FW, Bd. VII, pp. 264-265, tr. it. *Discorsi alla nazione tedesca*, a cura di G. Rametta, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 105. Cfr. G. Zöller, *Johann Gottlieb Fichte. Una lettura storica e sistematica*, tr. it. F. Ferraguto, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2018, pp. 78-83.

2. Le comunicazioni interpersonali e l'educazione a divenire uomini

A partire da questo orizzonte storico mi pare possibile delineare – in un percorso che assume come linea interpretativa la continuità filosofica del pensiero fichtiano – la concezione della *Bildung* di Fichte avvalendomi, particolarmente, del *Sistema di Etica 1798*.

Nel paragrafo 16 del *Sistema di etica 1798*, dedicato alla causa del male nell'essere razionale finito, Fichte scrive: “dobbiamo sperare e attendere che, prima o dopo, l'uomo si eleverà da se stesso al punto di vista più alto; se egli rimane affidato solo a se stesso”.¹³ A partire da questa proposizione, sono possibili due osservazioni. In primo luogo, si evidenzia che per l'uomo è naturale desumere la propria massima generale – quale regola suprema della propria condotta di vita – da quella che a lui sembra essere la prassi più comune, per cui vi è il rischio di valutare il *dover-essere* – ciò che “deve avvenire” – sulla base dell'essere di fatto – ossia ciò che “realmente accade”.¹⁴ La *ratio* è da ricercarsi nel fatto che “noi veniamo formati solo per la possibilità dell'uso della nostra libertà, mediante l'educazione nel senso più lato, cioè mediante l'azione esercitata dalla società in generale su di noi. Con la formazione che abbiamo per tale via ricevuto è naturale che sia così, a meno che noi non ci eleviamo al di sopra di essa. Se la società fosse migliore anche noi saremmo migliori; però senza nostro merito. La possibilità di avere un proprio merito non viene in questo modo annullata; essa comincia solo da un punto più elevato”.¹⁵ Si evince che per Fichte è fondamentale la funzione etica dell'educazione e, più in generale, della cultura: in tal senso, nell'etica trascendentale l'uomo è tale perché vive e agisce in contesto intersoggettivo originario, nel quale la società riveste un complesso e radicale compito per la formazione della individualità singola. Non è questo il luogo per approfondire ed esplicitare quanto appena detto,¹⁶ ma possiamo dire che per il filosofo società e cultura aprono uno scenario per l'auto-attuazione morale, giacché una situazione etica favorevole avviene senza nostro merito particolare e, tuttavia, la possibilità e, oserei dire, il dovere di avere un proprio merito non vengono annullati da tali circostanze favorevoli in quanto tale possibilità e dovere iniziano – riprendendo le parole di Fichte – da un punto più elevato.

In secondo luogo, Fichte, affermando che “se l'uomo viene lasciato a se stesso, egli si eleverà”, intende dire che non è possibile alcun passaggio continuo o necessario dalla mancanza di riflessione e dalla disattenzione alla riflessione e alla consapevolezza dell'impulso alla moralità, giacché ciò può avvenire solo attraverso un atto particolare di spontaneità. Fichte scrive: “tutte queste circostanze esterne non hanno nessuna causalità su di lui; non sono esse

¹³ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre*, in GA, I, 5, p. 169, tr. it. *Il sistema di etica secondo i principi della dottrina della scienza*, a cura di C. De Pascale, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 168-169. Cfr. C. De Pascale, *Etica e diritto*, Bologna, il Mulino, 1995, pp. 177-183.

¹⁴ Cfr. M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, Milano, Mursia, 1992, p. 204.

¹⁵ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 170, tr. it. cit., pp. 169-170.

¹⁶ Cfr. A. Masullo, *Fichte. L'intersoggettività e l'originario*, Napoli, Guida, 1986, pp. 85-92.

che operano in lui e mediante lui, ma è egli stesso che si determina sotto la loro spinta”.¹⁷ Infatti, sottolinea come sia un dato di fatto che, nonostante molteplici impedimenti, alcuni si elevino al di sopra delle stesse circostanze avverse: “per analogia con un grado straordinario di capacità intellettuale, lo si potrebbe chiamare *genio per la virtù*. Ciò non è *sensibilità* [...], ma *indipendenza* (*Selbstständigkeit*) e chi vuole educare alla virtù, deve educare all’indipendenza”.¹⁸

Pertanto, da una parte, società e cultura possono assumere un duplice ruolo, ossia possono avere una funzione etica, ma possono essere anche veicolo di corruzione; dall’altro, il soggetto non è causalisticamente determinato dall’esterno, sebbene le alterità sociali e culturali abbiano la funzione di invitare e sollecitare al dovere della autonomia. Quindi, è un dovere sociale coltivare e promuovere pratiche etiche affinché vengano veicolate massime morali positive; tuttavia, è moralmente fondante il dovere all’autodeterminazione responsabile, sulla base dell’istanza etica normativa.¹⁹

In particolare, l’uomo deve “elevare a chiara coscienza quell’impulso verso l’assoluta indipendenza, il quale, agendo come cieco impulso, genera un carattere molto immorale; e, in virtù di questa mera riflessione, questo impulso si trasformerà, nella coscienza, in una legge che comanda in modo assoluto”.²⁰ Ora, nello stesso modo in cui il riflettuto viene limitato dalla riflessione, così tale riflessione limita l’impulso, il quale da cieco diviene una legge di causalità condizionata: “l’uomo sa ormai che egli, semplicemente, deve qualcosa”.²¹ Questo può divenire azione se l’uomo erige quale sua massima di fare sempre e in ogni caso il dovere, semplicemente perché questo lo richiede. Pertanto, è contraddittorio e diabolico che qualcuno, avendo chiara coscienza del proprio dovere, decida deliberatamente di non fare il proprio dovere; tuttavia, è possibile che si oscuri la coscienza del proprio dovere stesso: “se riflettiamo continuamente sull’esigenza fatta valere dalla legge, se essa ci rimane dinanzi agli occhi, è impossibile non agire in modo ad essa conforme ed opporlesi. Se essa dilegua per noi, è impossibile agire conformemente ad essa”.²² In particolare, l’uomo può eludere il rigore della legge se si persuade di poter trovare un accomodamento rispetto alla severità della legge; inoltre, in quanto l’uomo è natura sotto ogni suo aspetto, gli appartiene anche la resistenza a uscire dal proprio stato: a questa forza inerziale sono da ricondurre i vizi fondamentali dell’uomo – in particolare, pigrizia, viltà e falsità –, i quali si sviluppano l’uno dall’altro e si alimentano vicendevolmente.²³

Pertanto, l’uomo è suscettibile di essere cittadino di due mondi: per la propria finitezza sensibile è cittadino del mondo fenomenico; per il fatto che egli può essere pensato come un

¹⁷ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 171, tr. it. cit., p. 170.

¹⁸ *Ivi*, p. 171, tr. it. cit., p. 171.

¹⁹ Cfr. M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 204.

²⁰ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 176, tr. it. cit., p. 176.

²¹ *Ivi*, p. 176, tr. it. cit., p. 177.

²² *Ivi*, p. 177, tr. it. cit., p. 177.

²³ Cfr. C. De Pascale, *Etica e diritto*, cit., pp. 183-184.

essere che si eleva sopra ogni natura è libero e cittadino del mondo sovrasensibile. Corrispondentemente a questa duplicità, è presente, da un lato, la forza di inerzia, la quale, radicandosi, può paralizzare la libertà; d'altro lato, la libertà stessa può essere l'altra e unica forza mediante la quale l'uomo deve aiutare se stesso, tanto da poterla considerare il discrimine che rende possibile il dar forma morale alle potenzialità. Infatti, la virtù è il prodotto della libertà raggiunto operando attivamente, al fine di elevarsi in un ordine di cose completamente diverso.

Quindi, l'uomo potenzialmente ha la forza per porre un contrappeso all'inerzia e per sollevarsi dai vizi e coltivarsi nella virtù, in quanto la sua libertà è da intendersi come facoltà dell'inizio e facoltà della scelta in relazione al proprio costitutivo impulso razionale. Tuttavia, la condizione umana è segnata da solchi problematici che fossilizzano l'uomo e non gli danno la spinta ad esercitare tale forza: in particolare, la spinta a uscire dal suo stato per elevarsi alla coscienza morale e alla libertà materiale non può derivare dal suo stesso stato, ma gli può venire solo da un altro essere razionale e libero, sebbene coadiuvata "dall'intelletto e dall'intera facoltà teoretica, la quale peraltro può venir formata".²⁴

Pertanto, da un lato, la libertà richiede una costante e continua riflessione per sradicare e rendere ininfluente la forza d'inerzia, tale da illuminare la libertà stessa circa i propri doveri, compiti e possibilità. D'altro lato, questo non può avvenire nel solipsistico foro interiore del soggetto, ma nella relazione interpersonale capace di rendere ancora più evidente la libertà stessa: deve essere presente una libera causalità reciproca, ossia una relazione reciproca tra soggetti, ciascuno dei quali vede nell'altro non un oggetto limitante e determinante, ma un essere ragionevole capace di invitare l'altro ad agire autonomamente.²⁵ Fichte, nella prima sezione del *Diritto naturale*, scrive: "l'uomo (e così in generale tutti gli esseri finiti) diventa un uomo solo tra uomini, e poiché egli non può essere altro che un uomo, e non sarebbe nulla se non fosse un uomo".²⁶ Ma, poiché l'essere razionale non può divenire tale senza che su di lui abbia luogo una esortazione all'agire libero, possiamo dire che "l'esortazione alla libera attività spontanea è ciò che si chiama *educazione*. Tutti gli uomini devono venire educati ad essere uomini, altrimenti non diverrebbero uomini".²⁷

Quindi, ogni uomo può confermarsi come tale nella libera azione reciproca attraverso concetti e mediante concetti, nel dare e nel ricevere conoscenze, cioè nella comunicazione interpersonale, ossia in una comunicazione coeducativa, la quale può svolgersi a differenti livelli e in differenti sfere della società. In particolare, è interessante notare come l'io fichtiano sia libero in quanto volente, ma non è libero di avere o non avere il concetto, ossia l'io è "libero nella

²⁴ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 187, tr. it. cit., p. 189; cfr. L. Pareyson, *Fichte. Il sistema della libertà*, Milano, Mursia, 1976, p. 376 e M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 212.

²⁵ Cfr. L. Pareyson, *Fichte*, cit., p. 232.

²⁶ J.G. Fichte, *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*, in GA, I, 3, p. 347, tr. it. *Fondamento del diritto naturale secondo i principi della dottrina della scienza*, a cura di L. Fonnesu, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 35-36.

²⁷ *Ivi*, p. 347, tr. it. cit., p. 36. Corsivo mio.

forma del poter volere e del poter non volere la realizzazione del compito che gli è partecipato nell'essere-razionale".²⁸

Quindi, l'io può autodeterminarsi liberamente, ma tale libertà è sempre in connessione a un contenuto, il quale in un certo qual modo lo struttura: è chiaro come Fichte sia lontano da quelle concezioni arbitrarie della libertà come autodisposizione illimitata rispetto a concetti reputati equivalenti. Insieme, la determinazione etica richiede la mediazione interpersonale in quanto l'attenzione della volontà e dell'intelligenza verso di esse viene suscitata da un appello fattuale. Si determina un'interazione comunicativa che avviene in un contesto mondano, in un mondo formato da "oggetti privi di ragione", la cui espressione primaria è la resistenza, e da "esseri razionali", la cui espressione primaria è l'appello: ciò vuol dire che l'uomo perviene a se stesso in interazione col mondo oggettuale e, soprattutto, col mondo umano, per cui la stessa realtà dell'alterità mondana e dell'alterità intersoggettiva è condizione dell'autocoscienza.

Nell'attraversare la vita o storia morale dell'uomo, il ruolo dell'educazione assume un ruolo peculiare: l'io volente è coscienza immediata dell'impulso naturale, ma la libertà che a questo livello si esplica è una libertà solo formale, ossia è mero potere "autodispositivo" non mediato dalla riflessione. In altri termini, l'uomo è "libero per una intelligenza a lui esterna, per se stesso però, se egli potesse essere qualche cosa solo per se stesso, da questo punto di vista è soltanto un animale".²⁹ Si comprende come il "fatto" che l'uomo sia un essere intrinsecamente libero è evidente in modo riflesso in grazia di un altro essere razionale, libero e già autoconsapevole, che lo osserva e che deve trattarlo come tale. Questo è ciò che potrebbe accadere in un rapporto intersoggettivo educativo, il quale, pertanto, è una sorta di azione di liberazione della libertà, della quale si vive il suo contenuto spirituale ed etico. In altri termini, nella storia dell'essere umano, l'"intelligenziarsi della libertà" e, insieme, il "liberarsi della intelligenza" è affidata a un rapporto interpersonale che è "sempre, e in modalità differenziate, *rapporto responsabile dell'altro*".³⁰ Pertanto, l'io scopre la propria libertà in un contesto intersoggettivo e in questo stesso contesto la limita, laddove la limitazione della propria libertà assurge a un grado più elevato nel momento in cui l'io non la limita per salvaguardarla e per salvaguardarsi – come può essere nel caso del diritto – ma perché prova rispetto per l'altro, per la libertà individuata che gli comunica l'appello.

In sintesi, libertà e alterità, autonomia e determinazione etica sono in un unico nesso: al livello della libertà si ha la scelta della persona che si reputa degno divenire e, di conseguenza, la scelta del mondo in cui si vuole vivere; tuttavia, solo un nesso interpersonale comunicativo e coeducante è il contesto nel quale si diviene consapevoli della libertà nella sua intera portata e responsabilità, in grazia della proposta di un compito, inteso come l'apertura di una sfera

²⁸ M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 279.

²⁹ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 165, tr. it. cit., p. 165. Cfr. E. Peroli, *Persona e comunità. Il pensiero etico di Fichte*, Brescia, Morcelliana, 2014, pp. 79-82.

³⁰ Cfr. M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 201 e p. 241, nota 28, e C. De Pascale, *Etica e diritto*, cit., pp. 184-197.

determinata per la libera volontà, nella quale vi siano decisioni libere e assunzione dello scopo indicato. L'uomo, quindi, deve essere educato all'autodeterminazione ragionevole: il nesso morale si istituisce nell'incontro e apre l'uomo alla cognizione della sua coscienza morale.

In virtù di ciò, l'uomo può conoscere il suo fine ultimo: "lo scopo finale della legge morale è l'assoluta indipendenza, e autonomia, non già soltanto riguardo al nostro volere – perché esso è sempre indipendente – ma riguardo a tutto il nostro essere".³¹ Questa meta, afferma Fichte, è irraggiungibile, sebbene ci possa essere una continua approssimazione ad essa, attraverso un'ininterrotta serie di azioni, dove la coscienza morale può approvare solo quelle azioni che sono situate in questa serie stessa: "per pensare ciò ci si serva dell'immagine di una linea retta. Solo ciò che sta come un punto in questa linea è da approvare, e assolutamente non si deve approvare ciò che si situa al di fuori di essa".³² Ora, se l'individuo non è mai isolato ma viene e vive in un nesso intersoggettivo, emerge un compito collettivo di assumere l'istanza categorica e, pertanto, di attuare lo scopo morale della ragione, cioè l'autonomia della ragione in generale, ossia "conformarsi" alla dimensione pratica ed etica della ragione.

Il filosofo, inoltre, scrive: "per ogni essere razionale fuori di me – al quale certo la legge morale si rivolge, così come a me, come ad un suo strumento – io appartengo alla comunità degli esseri razionali e sono quindi per *lui* un fine, dal suo punto di vista, come *egli* lo è per me dal mio punto di vista. Per ognuno, tutti gli altri fuori di lui sono un fine; ma nessuno è fine in se stesso. Il punto di vista dal quale tutti gli individui, senza eccezione, costituiscono un fine ultimo, si trova al di là di ogni coscienza individuale; ed è quel punto di vista dal quale la coscienza di tutti gli esseri razionali, presa come oggetto, viene ridotta ad unità; quindi, propriamente, il punto di vista di Dio. Per lui ogni essere razionale è fine ultimo e assoluto".³³

Emerge l'idea di una "comunità degli esseri razionali" come "regno dei fini", dove la ragione può legittimamente essere intesa come una soggettività relazionale. In questo contesto, l'uomo può essere inteso come strumento e fine per due ordini di motivi: se si osserva, si vede strumento e, se è osservato, è fine; ma, anche, è strumento se guarda al suo proprio agire in approssimazione allo scopo morale mentre è fine se guarda al suo appartenere allo scopo stesso, ossia al suo appartenere al regno dei fini e al suo essere costituito dalla legge morale. Inoltre, l'uomo, in quanto membro della comunità dei fini, ha l'obbligo di trattare l'altra persona come un essere che ha dignità in se stesso e che è, insieme, membro della stessa comunità: "devo sempre agire in maniera tale da rispettare l'altro nella sua dignità di essere che deve e può liberamente autodeterminarsi a servizio della legge morale; devo agire sempre in maniera tale da unificarmi con l'altro, comunicando e lavorando con lui nell'attuazione del comune scopo morale".³⁴

³¹ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 191, tr. it. cit., p. 193 e cfr. A. Masullo, *Fichte. L'intersoggettività e l'originario*, cit., pp. 133-138.

³² J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 191, tr. it. cit., p. 193.

³³ *Ivi*, p. 230, tr. it. cit., p. 236.

³⁴ M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 223 e cfr. A. Masullo, *Fichte. L'intersoggettività e l'originario*, cit., p. 177.

Quindi, emerge un dovere imprescindibile per la “cura” dell’altro, che non elimina la sua libertà, ma richiede una educazione alla libertà stessa, affinché questa sia coerente, ossia coscienza e assunzione autonoma della legge morale: in altri termini, Fichte prospetta “una modalità di *influenza non costrittiva fra gli individui*. Questa è la comunicazione. Posso agire sulla libertà dell’altro – rispettandola come libertà – soltanto in quanto entro in comunicazione con lui manifestandogli la *mia* versione etica come un *appello* alla *sua* riflessione e libertà. Il dialogo fra gli esseri è perciò via alla libera e interpersonale realizzazione dello scopo morale”.³⁵

Pertanto, Fichte prospetta comunicazioni interpersonali, nelle quali ciascuno possa manifestare la propria visione morale, nel suo nucleo di verità universalmente partecipabile e in ciò capace di appello, mentre l’altro è tenuto a rispondere a questo appello e a prendere una libera posizione in relazione alla verità morale. Emerge, in tal senso, la possibilità di un dialogo formativo, che cerca un riconoscersi di libertà nella verità e un riconoscere la verità infinitamente partecipabile.

3. Le Istituzioni e la *moralische Bildung*

L’etica trascendentale fichtiana non solo tematizza la dimensione “comunitaria” della formazione morale, come via etica per conciliare rispetto della libertà e convergenza allo scopo morale, ma ne tematizza anche la dimensione “istituzionale”, ossia analizza tre tipologie di “istituzioni” che realizzino, garantiscano e approfondiscano la comunicazione etica stessa, aprendo alla libera e interpersonale attuazione morale delle persone. Si tratta di istituzioni della e per la comunicazione e cooperazione morale delle persone, giacché la comunicazione interpersonale può realizzarsi all’interno dello spazio morale della *ecclesialità*, ma necessita anche di un *ente politico comune* che garantisca il reciproco diritto e necessita della verifica e dell’approfondimento della *cultura*.³⁶ Tali istituzioni sono: la chiesa, lo Stato giuridico-civile, il pubblico colto, da intendersi anche rispettivamente come società morale, società politica e società della cultura.

La *chiesa* è la comunità etica (*ethisches Gemein-Wesen*) quale luogo della comunicazione, dove avviene l’azione reciproca per produrre scambio di conoscenze, prospettive morali e convinzioni pratiche comuni, giacché il fine morale stesso è comune: “ognuno deve averlo; questo appunto è il fine di ognuno che realmente voglia l’universale [diffusione della] cultura morale (*moralische Bildung*), di far sì che anche gli altri si pongano tutti quel fine”.³⁷ Ora, in Fichte è pensabile una “chiesa invisibile” quale ideale alla quale l’ecclesialità tende e cerca di approssimarsi in quanto suo segno storico: questa è appunto la comunità dei fini, ossia “la meta necessaria di tutti gli uomini virtuosi è dunque l’accordo di tutti circa la medesima con-

³⁵ M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 223 e cfr. E. Peroli, *Persona e comunità*, cit., pp. 91-96.

³⁶ Cfr. M. Ivaldo, *Libertà e ragione*, cit., p. 224 e E. Peroli, *Persona e comunità*, cit., pp. 106-124.

³⁷ J.G. Fichte, *Das System der Sittenlehre*, in GA, I, 5, p. 213, tr. it. cit., p. 218.

vinzione pratica e la conseguente uniformità nell'agire".³⁸ In questa interazione è necessario partire da principi comuni, i quali costituiscono ciò che Fichte chiama *simbolo*, quale primario concetto generale di incontro e convergenza, in quanto "una reciproca convinzione è possibile solo a condizione che si parta da qualcosa su cui entrambe le parti siano d'accordo; altrimenti esse non si intendono affatto, non fondono i loro punti di vista".³⁹ Ora, la verità che il concetto di simbolo manifesta in rappresentazioni è che esista in generale qualcosa di sovrasensibile ed elevato sopra ogni natura, sebbene in cosa esso consista è il tema sul quale la comunità ha il dovere di accordarsi, perfezionando il simbolo comune, da cui la comunicazione deve muovere, affinché ogni essere umano, membro della ecclesialità morale, possa elaborare una convinzione etica e parteciparla agli altri.

Tale intesa e il successivo accordo deve riguardare i comuni diritti nel mondo sensibile nel far uso della propria libertà di azione: questo è il contratto statale, laddove la comunità che si è accordata è lo *Stato*. Infatti, l'uomo deve realizzare il proprio compito morale cercando di costruire una realtà etica nel mondo fattuale, nel mondo-ambiente, coltivandolo come mediazione allo scopo, attraverso un accordo che regoli la stessa interazione degli uomini in questo. A propria volta lo Stato deve creare quelle condizioni capaci di promuovere il contesto dei diritti e la cooperazione degli individui nel loro approssimarsi allo scopo della ragione: è in questo senso che il momento giuridico della statualità ha una sua giustificazione etica, laddove anche la dimensione statale è perfezionabile, poiché si muove dalla situazione di fatto storica e giuridico-politica verso lo Stato razionale e di diritto, capace di soddisfare via via l'imperativo etico-razionale e i diritti dell'uomo: "questo è, semplicemente, dovere. Un agire nello Stato, a cui non stia come fondamento questo fine, nella misura in cui tuttavia lo promuove, può essere *materialiter* giusto e legale, però è *formaliter* contrario al dovere".⁴⁰

La terza istituzione è il *pubblico colto* o società della cultura, il cui fine e la cui essenza è di indagare al di là dei limiti fissati dalle convinzioni correnti del proprio tempo: infatti esso è caratterizzato dalla libera ricerca, giacché il suo proprio carattere è "l'assoluta libertà e autonomia nel pensiero; il principio della sua costituzione è la regola di non sottomettersi assolutamente ad alcuna autorità, di fondarsi in ogni cosa sulla propria riflessione e di allontanare senz'altro da sé ciò che non è confermato dalla propria riflessione".⁴¹ Ora, la società della cultura è il momento di mediazione fra ricerca e società morale e politica, come contesto in cui le nuove idee e scoperte si filtrano, cercando modi e tempi idonei di esplicitazione per divenire socialmente feconde per l'intera umanità, tendendo anch'essa all'idea della ragione della comunità degli esseri razionali, attraverso lo sviluppo continuo della conoscenza per approssimare il contenuto razionale.

A parere di Fichte tra le tre istituzioni vi deve essere uno scambio fecondo: l'azione del pubblico colto deve cooperare al miglioramento del simbolo e dei diritti civili, tanto più che es-

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ivi*, pp. 217-218, tr. it. cit., p. 223.

⁴⁰ *Ivi*, p. 216, tr. it. cit., p. 222.

⁴¹ *Ivi*, p. 224, tr. it. cit., p. 231.

sa non è solo attività strettamente scientifica ma è anche un'attività formativa, mentre la Chiesa e lo Stato offrono il terreno simbolico e giuridico attraverso il quale la ricerca può adempiere il proprio compito e far cadere la distinzione tra pubblico dotto e pubblico non dotto. Infatti, la meta ultima di tutto l'operare nella società è che gli uomini devono essere in armonia; essi lo sono quando concordano su ciò che è puramente razionale e la volontà di ognuno è realmente legge universale, perché tutti gli altri vogliono la stessa cosa: "a questa meta deve tendere tutto quanto il nostro pensare e agire, e persino la nostra formazione individuale: non noi stessi siamo il nostro fine ultimo, ma tutti siamo il fine ultimo".⁴²

4. La cultura come strumento pratico: un dialogo doveroso tra approcci differenti

In questo ultimo paragrafo, tirando le fila dell'argomentazione svolta, si intende auspicare l'apertura di un dialogo – culturale e istituzionale – tra l'idea fichtiana di *Bildung* e l'approccio contemporaneo al tema, soprattutto per alcuni rischi critici che questo potrebbe presentare allorché scivola lungo quella china tecnocratica che caratterizza per buona parte la nostra epoca. Il modello di Fichte potrebbe essere pensato come una sorta di antidoto a questo rischio, giacché si profila – come visto – più globalmente ed effettivamente come *Bildung*, ossia come concreta possibilità di formare se stessi nella eterorelazione, comunicativa e istituzionale, e come trasformazione del reale alla luce di una presa di coscienza dell'inadeguatezza dell'essere contemporaneo rispetto al dover essere. In altri termini, questa concezione, letta in chiave contemporanea, è di ampio respiro, in quanto va oltre la conoscenza delle competenze tecniche, certamente utili e basilari, puntando alla formazione globale della persona, nella e tra la società, e alla cultura, intesa come abilità sia di rimuovere le personali o esterne tendenze erronee, sia di risvegliare la ragione e la coscienza dell'autonomia personale: "essa costituisce il più alto, nonché l'unico, strumento per pervenire all'obiettivo ultimo dell'uomo, la perfetta corrispondenza con sé, allorché venga inteso come un ente dotato di ragione e sensibilità".⁴³ In tal modo, l'educatore – consapevole del futuro, ma capace di interpretare i bisogni del presente – deve educare alla libertà, così che la stessa conoscenza diviene uno *Streben* alla trasformazione della storia presente in vista degli ideali di libertà e di giustizia, qualificandosi come un invito alla realizzazione della libertà nella storia, sia della libertà interiore nel senso moderno dell'autonomia di giudizio (il *Sapere aude!*, di kantiana memoria) sia della libertà politica, tanto più che la *Bildung* è una saggia alternativa alla rivoluzione.⁴⁴ Pertanto, la cultura, e di conseguenza l'educazione, si profila come uno strumento pratico, che non è fine in sé, bensì ha come fine il perfezionamento della soggettività e della collettività tutta. Su questo terreno il dialogo tra i due approcci mi pare non solo auspicabile, ma doveroso, di modo che, pertanto,

⁴² *Ivi*, p. 227, tr. it. cit., p. 234.

⁴³ J.G. Fichte, *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*, in GA, I, 3, p. 31, tr. it. cit., p. 201.

⁴⁴ Cfr. C. De Pascale, *Etica e diritto*, cit., pp. 324-325 e T. Valentini, *La filosofia come "educazione alla libertà". Un itinerario da Fichte a Blondel*, in "Forum. Supplement to Acta Philosophica", 1, 2015, p. 148.

l'educazione possa delinearci non come semplice didattica e acquisizione solitaria di strumenti tecnici, ma – ispirandosi alla prospettiva della filosofia trascendentale fichtiana – come una interrelazione, libera e riflessiva, dinamica ed etica, fra competenze, abilità e conoscenze, nella quale integrare il piano comunitario e istituzionale di comunicazione e di formazione e il piano intimo dell'autodeterminazione.

5. Bibliografia

Cunningham, P., Fretwell, N. (eds.), *Lifelong Learning and Active Citizenship. Proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Barcelona-London, CiCe Institute for Policy Studies in Education-London Metropolitan University, 2011.

De Pascale, C., *Etica e diritto. La filosofia pratica di Fichte e le sue ascendenze kantiane*, Bologna, il Mulino, 1995.

De Pasquale, M., *Un filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamento per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza"*, in "Comunicazione filosofica", 40, 2018, pp. 10-28.

Fichte, J.G., *Discorsi alla nazione tedesca*, a cura di G. Rametta, Roma-Bari, Laterza, 2003 (ed. digitale: 2014).

Fichte, J.G., *Fichtes Werke*, 11 voll., hg. I. H. Fichte, Berlin, De Gruyter, 1971. (= FW).

Fichte, J.G., *Fondamento del diritto naturale secondo i principi della dottrina della scienza*, a cura di L. Fonnesu, Roma-Bari, Laterza, 1994.

Fichte, J.G., *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, hg. R. Lauth et al., Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1962-2012. (= GA).

Fichte, J.G., *I tratti fondamentali dell'epoca presente*, a cura di A. Carrano, Milano, Guerini e Associati, 1999.

Fichte, J.G., *Il sistema di etica secondo i principi della dottrina della scienza*, a cura di C. De Pascale, Roma-Bari, Laterza, 1994.

Fichte, J.G., *Missione del dotto*, a cura di D. Fusaro, postfazione di M. Ivaldo, Milano, Bompiani, 2013.

Gennari, M., *La nascita della Bildung*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014, pp. 131-149.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", 61, 2018, C-189, pp. 1-13.

Commissione Europea, *New Skills Agenda for Europe*, COM (2016) 381 final, del 10 giugno 2016, online: <http://ec.europa.eu/>.

Humboldt, W. v., *Theorie der Bildung des Menschen* (1793), in *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften*, Bd. I, hg. A. Leitzmann, Berlin, De Gruyter, 1903, pp. 282-288, tr. it. *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Napoli, Guida, 1970.

Ivaldo, M., *Libertà e ragione. L'etica di Fichte*, Milano, Mursia, 1992.

King, E.J., *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*, Oxford, Pergamon, 1970.

Masullo, A., *Fichte. L'intersoggettività e l'originario*, Napoli, Guida, 1986.

Pareyson, L., *Fichte. Il sistema della libertà*, Milano, Mursia, 1976.

Peroli, E., *Persona e comunità. Il pensiero etico di Fichte*, Brescia, Morcelliana, 2014.

Spranger, E., *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle-Meyer, 1952.

Valentini, T., *La filosofia come "educazione alla libertà". Un itinerario da Fichte a Blondel*, in "Forum. Supplement to Acta Philosophica", 1, 2015, pp. 143–185.

Zöller, G., *Johann Gottlieb Fichte. Una lettura storica e sistematica*, tr. it. F. Ferraguto, Montella, Accademia Vivarium Novum, 2018.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 12, 2020/February 13, 2020

Accepted: April 02, 2020