

Presentazione

Carla De Pascale

Non si può certo dire che siano assenti dal panorama degli studi ricerche specifiche dedicate alla figura della *Bildung*, al suo significato, al ruolo da essa storicamente giocato e alla sua contestualizzazione nell’età e nelle aree geografiche che ne videro il primo sorgere e il successivo rapido fiorire. Com’è noto, il periodo storico in cui essa si affermò è l’età del tardo Illuminismo, del Neoclassicismo e del pre- e proto- Romanticismo; le zone di prioritario riferimento sono i territori germanici. Non sono, evidentemente, mancati antecedenti importanti (documentati anche in questo fascicolo) o significative contaminazioni con aree culturali circ vicine. Né deve, d’altra parte, essere trascurata la potente eredità delle idee che concorsero a supportare e a dare forma al concetto; un’eredità che seppe protrarsi lungo i secoli successivi e che ancora oggi è capace di interrogare il nostro presente.

Eppure, nonostante fossimo tutt’altro che intellettualmente inermi di fronte alla mole delle tematiche accennate, abbiamo provato a sollecitare di nuovo gli studiosi. Il risultato lo giudicheranno i lettori, ma l’impressione è che si sia in molti casi riusciti a dare nuovo spessore e corpo a questa nozione di *Bildung*, a ulteriormente chiarirla, illustrarla e approfondirla, non solo grazie alle molteplici prospettive da cui è stata indagata, ma giovandosi anche, oltre che della già ricordata pluralità degli approcci, delle differenti – chiamiamole così – finalità di ricerca che, per ironia della storia o astuzia della ragione o altra favorevole congiunzione astrale, hanno permesso il prodursi di una messe di risultati utili a raffigurare l’insieme della questione, mettendo in sinergia le attitudini proprie di ogni singolo ricercatore e il lavoro posto in essere da ciascuno nel proprio percorso di ricerca.

Se non altro per motivi di fruibilità del testo, ma forse anche per un riflesso condizionato della formazione dei coeditori (come risultato di essa o semplicemente come suo indizio), l’ordinamento dei contributi segue la successione cronologica (seppur con il classico ostacolo della incompenetrabilità dei corpi, rappresentato in modo paradigmatico da Kant e dall’estensione temporale della sua impresa filosofica). Era tuttavia inevitabile che quello non potesse o dovesse diventare un precetto, la cui imperatività sarebbe andata comunque a scontrarsi con le differenti vie di indagine battute da ogni singolo studioso e magari con le deviazioni imposte dalle più diverse ragioni all’itinerario di indagine stabilito e intrapreso da ciascuno. Insomma, anche senza considerare la realtà, e la correlativa operatività, di opzioni metodologiche in

contrasto con eventuali indefettibili posizioni storicistiche, troppo articolato e complesso era in ogni caso l'argomento per consentire esplorazioni dall'andamento lineare e dallo svolgimento uniforme.

Di gran parte di quanto osservato fin qui dà testimonianza già il primo contributo, di Francesco Cappa, sull'intreccio di *Bildung* e traduzione, da cui ben si coglie come i due significati fatti tradizionalmente convergere dagli studiosi sul termine e il concetto di *Bildung* – quello di educazione come primo livello di pratica pedagogica e quello, ben più comprensivo ed elevato, di formazione (dell'uomo intero e dell'umanità come genere) – incrocino, nel periodo cruciale della tarda *Aufklärung*, la questione della traduzione. In realtà è quest'ultimo argomento a costituire il cuore e il centro della ricerca, qui estesa fino a includere l'antecedente questione della formazione del linguaggio, comprensiva a sua volta dell'ulteriore tematica dell'origine della lingua (tema, come vedremo più avanti, sviscerato in questo numero anche in relazione al pensiero di Herder, di Fichte, di Hegel).

Con il retaggio di una tradizione storica ancora efficace nei suoi richiami e nei suoi vincoli epperò, insieme, con la consapevolezza crescente, quanto meno da parte degli intellettuali più giovani, che proprio la cultura potesse diventare il veicolo più potente per l'ascesa e il consolidamento di un nuovo ceto borghese, il tema della trasformazione (come "traslazione", innanzitutto "di sé") viene colto nella sua analogia con la pratica della traduzione dei testi. Il tratto saliente dell'analogia fra quest'ultima e l'esperienza formativa è in primo luogo rappresentato, secondo l'autore, oltre che dalla "responsabilità" in capo al soggetto agente nell'una e nell'altra situazione, da quella ch'egli designa come una "mediazione etico-pratica". Facendo sintesi delle riflessioni di Mendelssohn, a partire dall'identificazione da lui proposta di *Aufklärung* e *Bildung*, e di Goethe, nel suo romanzo di formazione, e poi di Herder, W. von Humboldt e Schleiermacher, nei quali ultimi già di per sé convivono i temi della formazione e della traduzione, l'autore riesce a mostrare sul campo la funzione mediatrice della traduzione nei processi formativi, allargando infine l'indagine alle potenzialità della "traduzione formativa" accreditate dagli studi della pedagogia contemporanea.

Un andamento simile, nel senso di una visuale che si prolunga fino ad abbracciare buona parte del Novecento, hanno anche altri contributi, a partire dallo studio di Giorgia Pinelli dedicato, insieme, allo scritto di Lessing *L'educazione del genere umano* (*Erziehung*, in questo caso) e alla filosofia dell'educazione di John Dewey. Ad attrarre in modo precipuo l'attenzione della studiosa è dapprima la carica utopica consegnata alla descrizione della terza età della storia universale da Lessing e l'utilizzo in chiave religioso-millenaristica del tradizionale parallelo stabilito dalla filosofia della storia fra educazione del singolo uomo ed educazione del genere umano – con la coincidenza, in quest'ultima età della storia, di ragione e rivelazione (destinata, nello specifico, a rivelare "l'uomo all'uomo"). Il tema è rilanciato nel primo Novecento dalla riflessione di Dewey e dalla sua adesione alla visione illuministica della storia. Con attenzione principalmente rivolta all'opera *Democrazia e educazione*, l'autrice illustra innanzitutto la categoria di "progresso" che sin dagli esordi orienta il pensiero del filosofo, camminando sulle gambe di una concezione dell'educazione come sorgente primaria dello sviluppo sociale oltre che individuale. L'enfasi posta, poi, sulla tensione utopistica di fondo che anima tale pen-

siero consente di evidenziarne una venatura di “religiosità”, ritenuta di fondamentale rilievo anche per la costruzione di teorie pedagogiche adeguate al nostro tempo.

A sua volta, e sempre dall’angolo prospettico della ricerca di indicazioni teoriche idonee all’odierna riproposizione della questione della *Bildung* e della formazione dei formatori, il saggio di Maria D’Ambrosio pone in dialogo due personaggi straordinariamente rappresentativi ciascuno della propria epoca: Friedrich Schiller, il drammaturgo, poeta e filosofo campione dello *Sturm und Drang*, e la filosofa e teorica della politica Hannah Arendt, distintasi per l’assoluta indipendenza intellettuale che le ha permesso di elaborare una teoria dell’agire politico a caratura libertaria. A legarli è anche e in primo luogo il confronto con la kantiana *Critica del Giudizio*. L’obiettivo è una nuova “pedagogia del sentire” che ripresenti nella forma dell’attualità quesiti ed esigenze di un aureo passato. Il filo conduttore dell’intera ricerca è una dichiarata postura complessivamente anti-illuministica, a seguito non solo della scelta dei temi trattati ma anche dello sfondo storico-concettuale prescelto: l’aspirazione di Schopenhauer all’unificazione organica di volontà e rappresentazione, mimata dal Nietzsche “inattuale” di *Schopenhauer come educatore*. A venire scalzata, qui e negli altri modelli filosofico-educativi di riferimento, è la centralità della ragione, per recuperare spazio alla corporeità e fare sintesi, per vie diverse da quelle battute dai Lumi, della duplicità di natura e vita.

L’educazione estetica che presiede all’intendimento di ricomporre la dicotomia kantiana fra uomo naturale e uomo morale contraddistingue l’opera di Schiller e in particolare le sue lettere *Sull’educazione estetica dell’uomo*. In un periodo storico percorso da un gran fervore nell’interrogarsi sulla congerie di impulsi che muovono l’essere umano, Schiller scelse di puntare tutto sull’impulso estetico (e sul famoso istinto del gioco), approdando alla formula della “forma vivente”, la bellezza, in grado di far convergere e mantenere unite etica ed estetica (sulla critica fichtiana all’impulso estetico di Schiller indugia il contributo di Maeschalck, su cui più avanti). La Arendt (ma lo stesso Schiller aveva tutt’altro che trascurato la questione) affianca ai due termini del binomio anche la politica, riuscendo a saldare insieme dimensioni viceversa vissute come aporetiche in tanti frangenti della storia del pensiero (non essendo stato certo Kant per primo ad avere contrapposto fenomenico e noumenico): la vita cosiddetta “attiva” e quella “contemplativa”. Si potrebbe affermare che il tempo non scorre invano se, al di là di tutte le analogie, anche l’autrice di questo testo richiama l’attenzione sul *surplus* che il pensiero della Arendt aggiunge al quadro di pedagogia estetica tratteggiato da Schiller: esso è rappresentato dal concetto di “responsabilità”, in grado, per la sua incidenza – si può chiosare – di imprimere una svolta di tutto riguardo all’argomento nel suo complesso.

Allo stesso ambito tematico dell’opera di Lessing appena menzionata appartiene anche lo scritto herderiano *Ancora una filosofia della storia per l’educazione dell’umanità*, che lo precedette di poco più di un lustro: in questo caso, però, a differenza del testo di Lessing, il termine “educazione”, che compare nel titolo traduce propriamente la nozione di *Bildung* che Herder esplicitamente utilizza per teorizzare il parallelo fra le fasi della vita dell’uomo e le età dello svolgimento storico dell’umanità. Da qui prende l’avvio il contributo di Roberto Formisano, incentrato sulla filosofia della storia herderiana e sulle ragioni della polemica che più tardi opporrà sullo stesso tema Kant a Herder. La riflessione dedicata da quest’ultimo alla formazione del genere umano nella storia affonda, come è noto, le sue radici nei precedenti studi di lin-

guistica, ivi compresi quelli sull'origine del linguaggio, che già lo avevano condotto a una peculiare concezione della ragione, non mai disgiunta dall'esperienza e coincidente sempre col linguaggio (il *logos* come "ragione" e "discorso" insieme), nonché a una visione del mondo come totalità organica costituita dalla interazione di natura, vita e storia. Ora, nello scritto sulla storia, una teleologia a carattere provvidenzialistico impronta la storia spirituale dei popoli ed è sorretta da una visione teologica dell'universo; il tutto sarà ribadito e approfondito nelle successive *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, nei cui confronti Kant muoverà le note obiezioni. Senza voler rinchiudere il criticismo kantiano dentro l'orizzonte illuministico né volerlo appiattare su acquisizioni già di fatto da esso superate, si può osservare come in Herder appaia totalmente oltrepassato il paradigma meccanicistico (su cui si tornerà poco più avanti), come pure la concezione ottimistica e lineare della storia. Tutto questo sta, per dir così, a monte della discussione ingaggiata con l'antico allievo da Kant, il quale si limiterà a osservazioni di natura più puntuale e specifica, che sono tuttavia la spia e l'indicatore di due *Weltanschauungen* fra loro incompatibili. Il concetto di "analogia" (fra il divenire della storia e il divenire della natura) su cui dapprima si sofferma Formisano ne è un esempio perfetto; ma la conferma definitiva viene dagli ultimi paragrafi del suo contributo, che coprono più di un decennio della produzione filosofica di Kant, a partire dal saggio di filosofia della storia del 1784. Qui il cimento è arduo, perché devono incrociarsi ed essere tenute assieme due dimensioni mediamente eterogenee come quella gnoseologica e quella giuridico-politica. La prima ruota attorno alla "idea" (nel senso tecnico, delle idee della Dialettica trascendentale, e il termine è a parere dello studioso non a caso contenuto nel titolo dello scritto sulla storia); la seconda deve dare risposta alla lotta, al conflitto o quanto meno alla socievolezza insocievole degli umani con il ricorso all'idea come condizione di possibilità e come principio regolativo. Le antiche accuse rivolte a Kant di rimozione delle particolarità e di astrattezza dell'*a priori* non potevano non essere riproposte da Herder fino all'ultima delle sue pagine.

Tra gli esponenti della tarda *Aufklärung* un posto di indiscusso rilievo e notorietà occupò Pestalozzi, a partire dal ruolo pratico ch'egli intese assumersi come educatore, riformatore, filantropo. Guardando fin da principio alle condizioni di miseria, non solo materiale, della popolazione rurale egli si dedicò alla fondazione di una serie di istituti – una colonia agricola, un orfanatrofio e infine alcune scuole, all'indomani della sua esperienza come direttore di una scuola per l'infanzia. La sua fu dunque innanzitutto un'opera sul campo, svolta attraverso l'attività pratica di educatore e fondata su concrete e operative proposte di riforma del sistema scolastico vigente. Ad essa non mancò di affiancarsi l'impegno teorico, che vide l'autore confrontarsi tra l'altro con le filosofie di Kant e di Fichte e in particolare misurarsi, ora con adesione ora con prese di distanza, con la dottrina di Rousseau. E poiché uno dei filoni portanti dell'indagine che qui si presenta è la *Bildung* anche nella sua fondamentale attitudine di scambio continuo fra il dare e il ricevere, non sarà superfluo ricordare che non solo a Fichte Pestalozzi si ispirò, ma che costui fu a sua volta un referente dichiarato e di forte peso nell'illustrazione della educazione nazionale teorizzata nei *Discorsi alla nazione tedesca*. (Fichte aveva fatto visita a Pestalozzi già durante il primo soggiorno zurighese, da giovane precettore, e i due avevano preso a frequentarsi di nuovo durante il secondo soggiorno di Fichte, nel 1793, quando questi era impegnato nelle prime prove di costruzione di un sistema filosofi-

co che, non ancora date alle stampe, Pestalozzi ebbe così modo di conoscere). Resta da menzionare l'influenza da lui esercitata, proprio attraverso Fichte, anche sui riformatori prussiani, non solo Gneisenau, Scharnhorst e Clausewitz ma innanzitutto Wilhelm von Humboldt, promotore di una radicale riforma del sistema scolastico (e futuro direttore, dal 1809, della sezione del culto e dell'istruzione in seno al Ministero degli interni).

Il contributo di Gianluca Ammannati è dedicato alla parte teorica della attività di Pestalozzi, consegnata a una vasta messe di scritti, di vario e articolato contenuto – non monolitica né compatta, come è stato osservato – perciò stesso soggetta a una pluralità di interpretazioni. Ammannati affronta l'argomento, per dir così, di petto collocandosi in ottica decostruzionista e anzi inaugurando la propria analisi con una rapida ricognizione delle posizioni sostenute da Derrida. Anche per le caratteristiche dell'opera pestalozziana appena menzionate, l'ideale di *Bildung* qui concepito appare particolarmente adatto a essere decifrato dalla cosiddetta "logica del supplemento", come attestato da una cospicua letteratura sull'argomento. La "eterogeneità", rilevata dagli studiosi, "delle linee teoriche" che si intrecciano nella concezione di Pestalozzi sembra infatti suggerire e quasi raccomandare una metodologia capace di accettare la "co-implicazione" fra due termini antinomici (ciò che viene detto, appunto, "supplemento"), tra i quali il rinvio è infinito e "indecidibile".

Gli esempi che possono trarsi dall'opera di Pestalozzi sono davvero numerosi: da un lato il libero apprendimento, forte di quanto spontaneamente offerto dalla natura, dall'altro il momento autoritativo insito in un'organizzazione di tipo comunitario. E ancora: le antinomie fra idealismo monistico e realismo dualistico, fra continuismo e dualismo; addirittura quella fra strutturalismo e una sorta di storicismo. Antinomia, insomma, come l'autore afferma in sintesi, fra due metafisiche. Accogliendo la proposta dell'autore, circa il sussistere nella dottrina di Pestalozzi di *Bildung* meccanicistica e *Bildung* organicistica, vien fatto di osservare come proprio questo sia probabilmente il nerbo della questione, in linea con l'antitesi che ha attraversato per intero il periodo a cavallo fra Sette e Ottocento – ove il 'meccanicismo' insediatosi in filosofia da almeno due secoli ha a un certo punto incrociato la nascente (meglio: ri-nascente) visione organicistica, producendo nella maggior parte dei casi contrasto e conflitto. Questo è accaduto, in particolare e in forme molteplici, nell'ambito della filosofia politica e giuridica.

A Kant e in particolare al ruolo, di nuovo, delle idee sono dedicati i saggi di Ileana Beade e di Stelios Gadris. È l'idea di educazione quale scaturisce dalle *Lezioni di pedagogia*, e dunque ancora una volta il suo significato normativo, a impegnare dapprima la ricerca di Beade; idea che, in quanto concetto di una perfezione, è meta da raggiungere, tenendo conto delle sue articolazioni: la disciplina, l'istruzione, per culminare infine nell'educazione come formazione (*Bildung*). La nozione di progresso radicata in siffatta concezione è conseguenza della *perfeibilità* come carattere primario dell'essere umano. Viceversa, al centro della seconda parte del contributo sta la *Critica della ragion pura*, e qui l'autrice per un verso evidenzia il carattere di irrealizzabilità tanto dell'idea quanto dell'ideale, ma per l'altro mette a tema il kantiano "*maximum* come archetipo" cui conformarsi grazie al progressivo perfezionamento determinato dalla stessa pensabilità dell'idea; la conclusione è che l'*idea* di educazione è essa stessa condizione di possibilità di una pratica educativa "sistematica e coerente" e come tale può essere un faro anche per le opzioni del presente.

Pure la ricerca di Gadris si dedica alla pedagogia kantiana e può essere letta come una prosecuzione della sua tematica, ma è la *Critica del Giudizio* il riferimento qui prescelto e in particolare la nozione di *sensus communis* connessa al giudizio di gusto, con l'ambito del soggettivo che ne è investito (e il relativo dominio delle massime, la nozione di "eautonomia", la privatezza degli interessi e dei sentimenti ecc.). Nella sua qualità di "sostrato sovrasensibile" dell'umano, l'idea – nello specifico quella di umanità – è connotata dai caratteri di partecipazione e comunicazione, che sono a loro volta i tradizionali tratti distintivi della *Bildung* qual è stata concepita da Kant fin dai primi scritti. Ora, il senso comune ne diviene il veicolo nel mondo fenomenico. Il punto di ricaduta di questa analisi mi sembra consistere nella evoluzione, osservata e sottolineata dall'autore, che nel passaggio dalla prima alla terza *Critica* riguarda giustappunto la nozione di "comunicazione".

È senz'altro interessante il fatto che la compartecipazione delle massime del senso comune in sede di giudizio riflettente coadiuvi a porre in opera quell'auto-educazione per altra strada già indicata dal meccanismo del "come se", peculiare dell'idea. Rimane semmai qualche interrogativo ancora, derivante dal gran ruolo che il "senso comune" aveva rivestito nelle opere del periodo precritico e che aveva lasciato qualche traccia anche nella dottrina morale degli esordi del criticismo. Sarebbe altrettanto interessante indagare oltre tale questione, sì da poter meglio comprendere la valutazione del "ritorno" di questo tema in una fase matura della filosofia critica e la sua relativa motivazione.

Sulla problematica pedagogica e didattica affrontata sia da Kant che da Hegel, con atteggiamento filosofico apparentemente divergente, si cimenta il contributo di Alice Giarolo e Giacomo Mancin. Una disamina attenta del problema, comprensiva delle soluzioni offerte rispettivamente dai due filosofi, conduce però a una diversa conclusione: entrambe le filosofie avrebbero rifiutato di venire interpretate sulla base di un'opposizione *prima di mediazione* fra metodo "zetetico" e metodo "storico", sintetizzata nelle espressioni "imparare a filosofare" e "imparare la filosofia". Tale conclusione da parte degli autori del saggio risponde a una precisa finalità, convinti come sono che quest'ultimo tipo di opposizione ancora perduri nell'odierno sistema scolastico, sotto la forma di quella che sovente viene prospettata come un'alternativa fra "conoscenze" e "competenze". La controproposta sta nel tornare a interpretare, secondo l'insegnamento dei classici antichi, la filosofia come "un'arte del vivere", un approccio *pratico* a loro tempo condiviso anche da Kant e da Hegel, entrambi, al di là di tutte le differenze, nella sostanza concordi a contrastare la mera erudizione per lasciare spazio alla formazione e all'autoformazione.

Ancora di argomento hegeliano, e di nuovo con precipua attenzione per la pedagogia, è il saggio di Manuel Tangorra – caratterizzato tuttavia da un taglio tutt'affatto diverso rispetto al precedente. Vi è presentato uno studio sulla concezione del linguaggio (di cui sembra condivisa l'interpretazione di quanti la considerano *costitutiva* della stessa filosofia speculativa) messa a punto da Hegel nel periodo jenese, suscettibile di produrre frutti più avanti nel tempo anche con ricadute pratiche, per esempio negli anni di Norimberga, quando, nel vivo del dibattito sulle lingue nazionali (vedi già Fichte), si trovò ad affrontare la questione dell'insegnamento delle lingue moderne, la madrelingua innanzitutto, e delle antiche, che erano il cuore pulsante dell'insegnamento superiore. Esattamente in questo contesto, a parere dello studioso, emerge

la concezione della *Bildung* come dimensione insieme individuale e collettiva e della pratica linguistica come espressione della libertà umana.

Se agli esordi della sua attività intellettuale Hegel si era mantenuto nel solco di una visione utilitarista – lingua come mero strumento della ragione – con la *Realphilosophie* in particolare iniziò a concepirla come una “mediazione originaria dello spirito”. Attribuitale una funzione genetica e creatrice (ragionando a partire dalla parola adamica, sulla scorta della narrazione del *Genesis*) e messo a punto il movimento teorico che presiede alla dialettica di identificazione ed estraniamento, Hegel procede a interrogarsi sul nesso tra teoria e storicità, ovvero a situare storicamente il problema. Gli sta di fronte un vasto scenario, popolato di personaggi a noi noti, da F. Schlegel a W. von Humboldt, da Hamann a Herder, rispetto al quale percorrerà l’autonoma strada di un sintetico temperamento di particolare e universale, fra individui e il popolo da essi costituito, fra un popolo particolare parlante una determinata lingua e lo spirito di quel popolo. Il tutto sul fondamento della storia universale in quanto, anche, storia dei popoli (e delle loro lingue) e in relazione con lo spirito del mondo.

I saggi di Luca Baldassarre e Filippo Domenicali aprono una finestra sul Novecento, inaugurando una ricerca sul nuovo secolo poi proseguita nei successivi due contributi. Il loro oggetto è la concezione adorniana di *Bildung* e si potrebbe dire che essi si completano a vicenda se non vi fosse uno scarto interpretativo fra le due letture e una torsione che in qualche modo le divarica. Lo studio di Baldassarre prende le mosse da un’esposizione della generale visione di Adorno e delle conclusioni da lui raggiunte circa la “cultura” del proprio tempo: una *Halbbildung* – cultura deformata piuttosto che dimezzata – nella cui stessa denominazione è sintetizzato lo scempio, portato a termine dal tempo presente, di una tradizione già per proprio conto bifronte: nata con aspirazioni ideali, nel contesto della filosofia classica tedesca, ma consolidatasi nell’accettazione dello *status quo* e attiva nel supportarlo. Se l’esito della *Bildung* è stato “una omologazione delle coscienze”, e quindi la morte della cultura, la *Halbbildung* ne è stata la mercificazione; la sua socializzazione ha prodotto una “industria culturale” i cui utenti, lungi dall’essere soggetti di una partecipazione democratica, non sono che dei meri consumatori. La libertà, l’autonomia, di quella che doveva essere vera cultura si è rovesciata nell’eteronomia e nella passività del pubblico. In questo quadro non sembra resti molto spazio per la pedagogia; e difatti questo è il tenore delle pagine ad essa dedicate, che sostanzialmente attestano l’impossibilità di fuoriuscire dal vortice di quella *Halbbildung* che tutto abbraccia ovvero soffoca; salvo che per un eventuale sussulto da parte della capacità critica, che può in qualche punto coadiuvare a operare il salto dalla mera trasmissione di contenuti (falsi) alla consapevolezza di sé, ovvero di ciò che essa è diventata, e trasferire nel discendente la passione della resistenza.

Il contributo di Domenicali inizia proprio da quest’ultimo passaggio, dalla “autoriflessione critica sulla *Halbbildung* che [essa, *i.e.*, la *Bildung*] è necessariamente diventata”. Il timbro è in questo testo più ottimistico, il che probabilmente si spiega con l’intenzione di centrare l’obiettivo di una modalità efficace di intervento sulla condizione *odierna* della pratica e della teoria pedagogica, a partire da una visione in qualche modo consonante con quella adorniana. La necessità formulata dallo stesso Adorno, per quanto ritenuta “paradossale”, di “tener fermo alla *Bildung*”, che pure la società ha privato “della sua base”, orienta la ricerca di Do-

menicali, spingendolo a guardare più dappresso ai colloqui radiofonici con H. Becker (*Erziehung zur Mündigkeit*) e ai corsi universitari (*Terminologia filosofica*). Nel primo caso gli obiettivi primari sono: contrastare l'adattamento e il conformismo, promuovere "opposizione" e "resistenza", educare alla "critica" – a livello individuale e lavorando soprattutto sulla prima infanzia; nel secondo caso, in particolare riguardo alla didattica della filosofia, occorre, per spiegare i concetti filosofici di più ampio respiro, ricorrere a "modelli" storici e innanzitutto tornare alla lettura diretta dei testi. È un'assunzione di "responsabilità" il "rispetto" nei confronti dell'opera che ci sta squadernata davanti e insieme manifestazione di "una coscienza retta" che potrebbe incidere anche nella vita politica.

Ideale prosecuzione della ricerca appena segnalata è il testo di Cosimo Di Bari, dedicato a due autori contemporanei, impegnati tra l'altro sul tema di una formazione consapevole: Amartya Sen e Marta Nussbaum. Con riferimenti diretti all'omologazione prodotta dalla cultura di massa, il famoso economista indiano e premio Nobel per l'economia, di formazione anche europea e a lungo docente in Inghilterra, nella sua analisi del modello capitalistico arruola fra i caratteri principali di esso, accanto a elementi materiali quali la disuguaglianza e la povertà, il *deficit* di libertà e partecipazione (di "libertà partecipativa") che li accompagna. A fronte di tutto questo, e della dominante oppressione culturale, l'educazione è strumento e fine per il contrasto delle illibertà, è libertà essa stessa.

Il famoso concetto di "capacitazione" (*capability*, ossia l'associazione delle capacità e abilità) formulato da Sen, e ripreso dalla Nussbaum, è uno dei *traits d'union* fra i due grandi intellettuali; al quale si lega anche un interesse comune di altro tipo, di natura più strettamente economica o per meglio dire che ha nell'economia il suo referente, ma che viene dai due pensatori declinato in senso più ampio: quello per il calcolo del prodotto interno lordo (PIL). Al riguardo, si sostiene la necessità di ampliare lo spettro delle variabili che compongono la ricchezza di un paese, contemplando fra di esse anche elementi quali il benessere in senso ampio di un popolo, compresa la "felicità" già ricercata nel cuore del Settecento. Il saggio si chiude con un'analisi dei punti qualificanti dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, approvata dalle Nazioni Unite, e in particolare degli obiettivi legati alla creazione di una nuova educazione, rispetto ai quali gli insegnamenti di Sen e Nussbaum non sembra siano passati invano.

La riforma dell'Università è l'argomento del saggio di Paolo Scotton, indagato nei progetti novecenteschi di Ortega y Gasset in Spagna e Robert Hutchins negli Stati Uniti, con, sullo sfondo, le riflessioni condotte sul tema della *Bildung* universitaria nel primo Ottocento tedesco. In particolare, vengono assunti come "classici" referenti storici i progetti di riforma elaborati da Fichte e W. von Humboldt, senza, per la verità, addentrarsi in una valutazione delle analogie e differenze delle rispettive proposte (indagine che non sarebbe stata peraltro nuova), ma piuttosto cercando di restituire l'atmosfera complessiva nella quale avevano preso vita le concezioni della missione del dotto, o dell'intellettuale, e della destinazione dell'uomo. Il punto di partenza è dato, ovviamente, dai concetti portanti delle fichtiane *Lezioni sulla destinazione del dotto* tenute all'Università di Jena e poi dal saggio humboldtiano sull'*Organizzazione degli istituti scientifici superiori a Berlino* e la conclusione è che in entrambe le concezioni si saldano assieme riflessione antropologica e pedagogica, in vista di una "formazione" ben più completa e complessa della mera istruzione. Nel ripercorrere la biografia intellettuale di Ortega, dalla

formazione filosofica impregnata di pensiero tedesco alla fondazione della Liga de Educación Política Española, dalla presenza pubblica nel fervido dibattito culturale che animò la Spagna degli anni Venti alle conferenze sulla *Missione dell'Università* nel periodo della dittatura di Primo de Rivera, l'autore sottolinea il ruolo *sociale* assegnato dal filosofo spagnolo alle istituzioni scolastiche, rilevando forti assonanze con il progetto humboldtiano. Uno dei punti qualificanti riguardava la necessità, da lui ravvisata, di costruire una *Bildung* capace di contrastare il dominante orientamento in favore di una sempre più marcata professionalizzazione.

L'Istituto de Humanidades fondato al rientro dall'esilio nel 1948 fu l'occasione per la diffusione della sua concezione anche fuori dalla Spagna e in particolare negli Stati Uniti, grazie alla mediazione del docente di Chicago R. Hutchins, a sua volta impegnato sui temi della riforma universitaria. *L'Università di Utopia* fu l'opera alla quale quest'ultimo, ispirato anche alle idee di Ortega, consegnò il proprio ideale di formazione democratica in tempi di guerra fredda, caratterizzato dalla capacità di adeguare e conformare l'eredità intellettuale e culturale del proprio patrimonio di studi alla situazione socio-economica americana.

Il numero prosegue e si conclude con una sezione specificamente dedicata a Fichte. Non poteva essere diversamente e anche in questo il risultato ci pare di rilievo, se non altro per le numerose sfaccettature e pieghe di questa filosofia illuminate con puntualità dalle singole ricerche. La sostanza del pensiero fichtiano relativamente alla *Bildung* è già emersa in una serie di riferimenti presenti nei saggi fin qui illustrati e non occorre tornarci. D'altra parte, non sarebbe il caso di appesantire questa già lunga introduzione con un compendio delle idee fichtiane sul tema. Quello che invece ci sentiamo di segnalare è lo spettro largo delle tematiche qui proposte e la veduta panoramica prodotta dall'insieme dei saggi presentati, che abbracciano una parte consistente della produzione fichtiana. Prendendo avvio dai primissimi scritti, quelli cosiddetti rivoluzionari e correttamente ritenuti invece espressione di alto riformismo, il contributo di María Jimena Solé ha modo di incontrare fin dall'inizio una costellazione di temi fortemente legati alla questione che ci interessa. Ne menzioniamo due soltanto: il ruolo del filosofo, egli stesso educatore dell'umanità, e il significato *aufklärerisch* della sua ricerca filosofica, non nel senso ch'essa debba necessariamente essere collocata sotto la rubrica dell'Illuminismo, bensì nel senso di un'adesione generale da parte del filosofo all'opera di "rischiaramento" di cui la cultura riesce a farsi portatrice. Quanto all'Illuminismo tecnicamente inteso, l'adesione c'è ma perdura solo sotto condizione, come mostra soprattutto l'indagine sul periodo successivo della sua produzione (fino all'inizio del nuovo secolo), nel momento in cui il rapporto si fa via via più conflittuale.

Non appena si incontra il tema dell'illuminismo nelle sue varie accezioni e carature, vien fatto immediatamente di pensare alla figura di Rousseau, illuminista certo *sui generis* che esercitò tuttavia un'influenza determinante su Fichte (e prima ancora su Kant). L'elaborazione del concetto di "perfettibilità" e il nesso stabilito con la nozione di "perfezionamento" contribuirono al dischiudersi di numerose prospettive di indagine da parte di Fichte, a cominciare dall'individuazione della problematica storica fino alla questione del rapporto fra i tratti caratterizzanti la natura dell'uomo e alla generale relazione tra natura e cultura. Ma la ricerca a firma di Matteo d'Alfonso e Marco Rampazzo Bazzan è parimenti sensibile all'argomento delle differenze e degli scarti che si producono nel passaggio fra le due filosofie – al di là delle ovvie

consonanze. La modalità con cui Fichte ha recepito Rousseau non si poteva spiegare meglio che, come è stato fatto, con l'aggettivo "dinamico": l'antropologia del primo si arricchisce di una analisi non limitata alla relazione fra passioni e conoscenza, bensì incentrata sull'articolata interazione fra "sforzo", "impulso", "sentimento" e libertà pratica, sì che la *Bildung* compare qui in funzione indiscutibilmente e solo positiva, mentre la *Bildsamkeit* è la nuova nozione su cui si fonda non solo la costruzione della "comunità concreta", ma la capacità stessa di "immaginare un futuro". Di qui, infine, un "senso della storia" di gran lunga più avvertito, e fertile, nell'elaborazione di Fichte.

Proprio quest'ultimo aspetto ci permette di collegarsi alla ricerca di Antonio Carrano, che si potrebbe descrivere come uno sguardo raffinato sul sostrato teorico che sorregge il tema della *Bildung*. In essa l'autore si interroga sul significato del termine "spirito" nel suo legame, appunto, con la *Bildung*, ponendo inoltre sulla scacchiera un'ulteriore pedina: l'"immagine" (probabilmente, mentre si riferisce alla *immagine* come traduzione italiana, tra le altre, di *Bild*, l'autore pensa qui anche a *Bild* come radice etimologica di *Bildung*. Interessante, sul piano interpretativo, la messa in guardia sul fatto che l'immagine *non* è concepita da Fichte come genere estetico). In un passaggio di un suo scritto il filosofo definisce lo spirito "la materia dell'intera filosofia", che lo studia "in tutte le sue operazioni, in tutte le sue occupazioni e in tutti i suoi modi di agire"; altrove lo spirito è identificato con l'intelligenza o l'attività del pensiero; in altro luogo ancora con l'immaginazione (produttiva). Esso è dunque variamente connesso al mondo ideale, alla capacità di rappresentarsi un ideale, e d'altra parte non è immune dal tema della solidità del reale nel suo rapporto con l'ideale (questo pure è uno dei baricentri dell'indagine che l'autore si era proposto di condurre). Ma rappresentarsi un ideale, figurarlo (*bilden*) o prefigurarlo, implica uno sguardo prospettico sul futuro, su ciò che si vuole e si deve realizzare. E anche l'immagine ha la funzione di – o riesce a – prefigurare il futuro; nello specifico, questo futuro è un "mondo migliore" – come ben si evince dal modello educativo offerto, fra le tante opere, dai *Discorsi alla nazione tedesca*. Al cui proposito torna utile un'ulteriore osservazione dell'autore, sul "carattere larvamente politico" che l'espressione *un mondo migliore* serba in sé, accanto al suo significato primario, di indicare la destinazione etica dell'umanità.

L'accenno di cui sopra alla costruzione della "comunità concreta" ci offre una comoda via di accesso all'indagine lunga e complessa compiuta da Marc Maesschalck sul "paradigma interazionista" della *Bildung* di Fichte; il che sostanzialmente significa centralità, nell'impianto teorico fichtiano, dei concetti di interrelazione e di influenza reciproca, loro trasposizione in campo giuridico e morale, loro validità sul piano politico; il tutto affiancato da una concezione antropologica (si veda l'antecedente costituito da Platner, anche per la teoria del linguaggio fichtiano) che marca una decisa distanza dalle prevalenti visioni coeve e che connota primo fra tutti l'ordine giuridico – oggetto di precipuo interesse da parte dell'autore – nella relazione fra i *corpi* degli individui oltre che fra le loro intelligenze (si veda il "chiasmo" relativo. Da segnalare, in questo contesto, l'accurata disamina della *Nuova deduzione del diritto naturale* di Schelling e la messa a fuoco del "monismo volontaristico" che lo caratterizza, in contrasto con il "pluralismo relazionale" della teoria giuridica fichtiana, che così offrirebbe un "modello di monadologia sociale").

Nell'elaborazione filosofica del periodo successivo l'autore rileva un notevole approfondimento del tema dell'interazione, dall'esposizione della *Dottrina della scienza* detta *Nova methodo* e dal fruttuoso scambio con Pestalozzi alle analisi del Prologo del Vangelo di Giovanni (*Avviamento alla vita beata*), ai *Dialoghi sul patriottismo e il suo contrario*, che diventano un nuovo punto di raccolta delle ulteriori riflessioni dello studioso. Tale approfondimento comporterebbe, tra l'altro, proprio ora una migliore messa a fuoco della *Bildung*, grazie a una più decisa attenzione alla dimensione pratica della interazione. Qui – ove conclusivamente la *Bildung* come educazione alla libertà (*cosmopolitismo*) svela per intero la propria “dimensione terapeutica” – ci fermiamo, ma non senza segnalare all'attenzione del lettore le pagine di illustrazione dei *Dialoghi sul patriottismo*, un'opera davvero poco nota anche da noi e che, oggi, sarebbe di grande interesse studiare e conoscere, magari anche grazie a una traduzione italiana.

Un'investigazione più ravvicinata del cosiddetto periodo mediano della filosofia trascendentale di Fichte, che ha importanti punti di ricaduta nelle redazioni di inizio secolo della *Dottrina della scienza* (in particolare quella del 1804), nell'*Avviamento alla vita beata* e nelle lezioni su *L'essenza del dotto* del 1806, viene offerta dal contributo di Matthew Nini, che si concentra sul ruolo svolto, nella costruzione della *Bildung* intesa come autoeducazione, dalla “attenzione” nella sua duplice valenza di attenzione sull'oggetto di conoscenza e sul soggetto che presta attenzione. L'esempio del filosofo il quale presenta la propria dottrina a degli ascoltatori capaci di esercitare essi stessi il compito di pensare ne è la più palmare conferma. Come lo è il percorso di svolgimento della medesima *Dottrina della scienza*, articolata in una parte ascendente e in una discendente, in una dottrina della verità e in una fenomenologia – o *Bildlehre*, dottrina di quel *Bild* di cui già si è detto. Come fa notare l'autore, l'attenzione prestata alle immagini svela il carattere delle immagini medesime. Nell'articolazione dei punti di vista (quintuplicità) il quinto e ultimo, il più elevato, è quello in cui si esercita l'attenzione piena, nella duplice direzione sopra indicata, ossia la contemplazione; i primi quattro corrispondono alle scienze particolari e il quarto coincide con la dottrina della religione, la cui esposizione è consegnata all'*Avviamento alla vita beata* (quella vita in cui si manifesta l'Assoluto). In quest'opera sono trattati anche i diversi livelli di attenzione in ciascuno dei diversi punti di vista. La conclusione cui si perviene è che il modello più alto di *Bildung* è il Cristo del vangelo di Giovanni; tema ripreso nella quinta delle lezioni su *L'essenza del dotto*.

A conclusione il contributo di Angela Renzi, con una rassegna dei principali luoghi fichtiani relativi al nostro tema; da segnalare l'esame, che non era ancora comparso in questo numero, di quella parte del *Sistema di Etica* dedicata alla Chiesa (si veda il “simbolo” come base di principi comuni), allo Stato e al pubblico colto ovvero le sedi istituzionali dove avviene o dovrebbe avvenire la comunicazione interpersonale e la cooperazione morale. L'autrice assume la concezione fichtiana di *Bildung* come il contraltare e la risposta efficace – “l'antidoto” – ai rischi derivanti dalla odierna “china tecnocratica” e dalla preponderante attenzione alle competenze tecniche.

Nel consegnare al pubblico il contenuto di queste ricerche, l'auspicio non può essere che ritrovare, sull'esempio dell'intreccio teorico qui solo anticipato tra pedagogia e filosofia, l'ispirazione per un rinnovato dialogo profondo e fruttuoso tra questi due ambiti di ricerca; un

dialogo per il quale la poliedricità del concetto di *Bildung* rappresenta senza dubbio una risorsa, l'occasione di un incontro profondo e fruttuoso di queste discipline, al di là delle loro reciproche specificità, e la fonte per un loro positivo e ulteriore sviluppo.

Non è escluso che i tempi per una simile operazione siano giunti ad una nuova maturazione. Già oggi, nell'epoca dell'iperspecializzazione dei saperi, la ricerca di simili convergenze è avvertita come un'esigenza concreta e condivisa. E non è forse questo il compito unanimemente riconosciuto proprio alla formazione di tipo umanistico?