

Volti della Bildung tra utopia e progresso: da Lessing a Dewey

Giorgia Pinelli

Abstract – *In Lessing's The Education of the Human Race (Die Erziehung den Menschengeschlechts, 1780) the concept of Bildung is represented as the ending point of the process of the emancipation of reason and of the liberation of humankind from its limits. It is the utopia of the “new age of the Spirit”. The analysis of this work by Lessing is intended to point out his implicit vision of education, surviving until 20th century and resurfacing in authors such as John Dewey. The conclusions of the paper focus on the connection between religion on one hand and education and civilization on the other, which also represents a problematic issue in pedagogical reflection.*

Riassunto – L'educazione del genere umano di Lessing (Die Erziehung den Menschengeschlechts, 1780) spiega la Bildung come esito del processo di emancipazione della ragione e di liberazione dell'uomo dal limite, sullo sfondo dell'utopia di una “nuova era dello Spirito”. L'analisi del testo lessinghiano nei suoi snodi fondamentali intende mettere in luce la visione implicita dell'educazione che lo permea, e che si prolunga – anche nella riflessione pedagogica – fino all'inizio del secolo XX, riemergendo in autori come John Dewey. Nelle conclusioni un'attenzione particolare è poi rivolta al nesso tra religione ed educazione, che continua a costituire un punto problematico centrale anche per la riflessione pedagogica.

Keywords – Progress, Pedagogical Reflection and Utopia, Militant Approach to Knowledge and Education, Bildung as Human Autopoiesis, Religion, Education

Parole chiave – Progresso, Riflessione pedagogica e utopia, Approccio militante al sapere e all'educazione, Bildung come autoipotesi umana, Religione, Educazione

Giorgia Pinelli è docente di ruolo in Filosofia e Storia nei Licei, abilitata alle funzioni di Professore Associato per il settore M-PED/01. Dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università di Bologna (2011), presso lo stesso Ateneo dal 2011 a tutt'oggi svolge attività didattiche e di collaborazione didattica e di ricerca. Attualmente sta svolgendo una ricerca sul campo con borsa post-dottorato presso il Dipartimento delle Arti di Bologna sui temi del funzionamento scolastico e della formazione in servizio dei docenti. Insegna discipline pedagogiche presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose della FTER di Bologna e presso lo Studio Teologico Interdiocesano di Reggio Emilia.

1. Premessa. Lessing come “angolo prospettico”

Questo contributo mette a tema la teorizzazione della *Bildung* proposta da Lessing in *Die Erziehung den Menschengeschlechts* (1780).¹ Che Lessing costituisca un punto privilegiato di osservazione sull'illuminismo e sui suoi sviluppi è convinzione condivisa in letteratura da interpreti appartenenti a diverse scuole e affiliazioni ideologiche. Ad es. Nicolao Merker, sulla base di una lettura della storia (e della storia del pensiero) di derivazione marxista, giudica Lessing una “figura chiave” in ordine alla ricostruzione delle linee portanti della cultura dei Lumi. Tale centralità sarebbe testimoniata dalla molteplicità di interpretazioni (pur riduttive) “da destra” e “da sinistra”.² La decisività di alcuni elementi del pensiero di Lessing in ordine al delinearsi dei tratti tipici dell'età moderna (e, come “onda lunga”, di quella contemporanea) è ribadita anche dalla ricerca filosofica sulla secolarizzazione, in prospettiva non necessariamente antireligiosa. Di quest'ultimo tipo di posizione offre un'articolata sintesi Massimo Borghesi: sulla scorta di un ampio apparato documentale di prima mano egli sottolinea l'impatto di Lessing sulle generazioni successive del pensiero tedesco, con particolare riferimento proprio a *Die Erziehung* ed alla sua proposta di uno “schema dello sviluppo storico”, che trasferisce il concetto religioso di *redenzione* all'interno della dimensione temporale, come suo compimento.³

La prima parte di questo saggio (§ 2) espone *L'educazione del genere umano* nelle sue linee essenziali di filosofia della storia e della religione.

Nella seconda parte (§§ 3, 4, 5) verranno presentati i caratteri (esplicitati, o lasciati nell'implicito tra le righe del testo) della *Bildung* in Lessing, esaminandone alcune riemergenze e continuità, con particolare riferimento alla riflessione di John Dewey.

¹ G.E. Lessing, *L'educazione del genere umano*, Milano, Mimesis, 2018. Ovviamente, non si tratta della prima traduzione italiana esistente, che è invece quella curata da S. Caramella (Lanciano, Carabba, 1927). Forse più nota la traduzione curata da Fabrizio Canfora (Bari, Laterza, 1951).

² “La convinzione ora che proprio nella figura e opera di Lessing si riassumano i nodi problematici più significativi dell'intero illuminismo tedesco è presente pressoché in tutti gli interpreti dell'*Aufklärung*. Ciò non vuol dire tuttavia che il discorso su Lessing sia sempre stato univoco o sia arrivato a conclusioni universalmente accettate. Anzi, proprio nella misura in cui l'opera lessinghiana venne considerata il punto culminante dell'illuminismo tedesco, si riprodussero quasi automaticamente nella valutazione specifica di essa le ormai note sfaccettature delle interpretazioni dell'illuminismo” (N. Merker, *L'illuminismo in Germania. L'età di Lessing*, Roma, Editori Riuniti, 1989, p. 41). Si veda anche N. Merker, *Introduzione a Lessing*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

³ M. Borghesi, *L'era dello spirito. Secolarizzazione ed escatologia moderna*, Roma, Studium, 2008. In questo testo (cfr. *ivi*, pp. 21-46), Borghesi offre anche un'articolata ricostruzione del dibattito sulla secolarizzazione. Si veda anche M. Borghesi, *L'età dello spirito in Hegel. Dal “Vangelo storico” al “Vangelo eterno”*, Roma, Studium, 1995. Tra gli autori presi in esame da Borghesi, restano riferimenti imprescindibili rispetto al nostro tema K. Löwith, *Significato e fine della storia*, Milano, Il Saggiatore, 1989, assieme a J. Taubes, *Escatologia occidentale*, Milano, Quodlibet, 1997.

2. “L’educazione del genere umano”

Negli ultimi anni della sua vita, al netto della lucida disillusione circa l'immediata realizzabilità delle trasformazioni politico-sociali auspiccate dagli *Aufklärer*, nel breve trattato *Die Erziehung den Menschengeschlechts* Lessing esprime il proprio afflato riformatore nella forma di un'utopia millenaristica imperniata sull'imminente avvento dell'età dello Spirito (o del Vangelo eterno) come definitivo compimento della storia e come epoca di piena realizzazione della perfezione morale dell'uomo. Una perfezione che fa tutt'uno con la *Bildung* cui conduce l'*Erziehung* evocata nel titolo.⁴

L'opera appare in forma anonima a Berlino nel 1780, anche se Lessing ne ha già diffuso una parte in precedenza. Come bibliotecario del principe di Braunschweig ha pubblicato tra il 1774 e il 1778 *Frammenti di un anonimo*, antologia di brani dall'inedito *Apologia o scritto in difesa dei ragionevoli adoratori di Dio* del filologo deista Hermann Samuel Reimarus (1694-1768), delle cui tesi lo stesso Lessing è in parte debitore. Una delle *Controdeduzioni* affiancate da Lessing ai *Frammenti* consta dei primi cinquantatré paragrafi (su cento in totale) de *L'educazione del genere umano*.⁵

Proprio i §§ 1-53 identificano idealmente una prima sezione tematica entro il corpus complessivo del testo, ripercorrendo le vicende del popolo ebraico e l'epoca dell'Antico Testamento: l'*era del Padre*, coincidente con lo stato di *infanzia o minorità* dell'umanità, nella quale gli uomini vivono ancora sotto l'influenza della legge e compiono il bene solo per ottenere in questa vita il favore divino e scampare ai castighi.

Già in apertura del testo Lessing stabilisce l'analogia tra educazione del singolo e della collettività, secondo un *topos* teorico diffuso all'epoca per cui il passaggio alla maturità dell'intero genere umano non differirebbe sostanzialmente da quello che interessa il bambino impegnato a diventare adulto.⁶ “Il ruolo che svolge l'educazione per i singoli uomini lo svolge la rivelazio-

⁴ Col termine *Erziehung* la lingua tedesca sottolinea maggiormente l'elemento processuale di acquisizione dell'educazione, e con *Bildung* l'esito di tale processo (sebbene tale esito non possa a sua volta essere concepito in modo statico: non a caso il concetto di *Bildung*, tipico della cultura tedesca, è più facilmente apparentabile, pur con i dovuti distinguo, al greco *paideia* e al latino *humanitas*).

⁵ Non è stato ricostruito con certezza se l'intera opera fosse già stata redatta da Lessing, ma è probabile che quantomeno l'impianto generale gli fosse chiaro già a quella data. Per la ricostruzione e l'analisi di queste vicende cfr. N. Merker, *Introduzione a Lessing*, cit.; utile anche G. Cherchi, *Postfazione*, in EGU, cit., pp. 65-88.

⁶ Si pensi al celeberrimo *incipit* della definizione kantiana dell'illuminismo del 1784: “L'illuminismo è l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità il quale è da imputare a lui stesso. Minorità è l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stessi è questa minorità se la causa di essa non dipende da difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi del proprio intelletto senza essere guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! – è, dunque, il motto dell'illuminismo” (I. Kant, *Risposta alla domanda: Che cos'è l'illuminismo?*, in *Stato di diritto e società civile*, Roma, Editori Riuniti, 1982, p. 153). Ma è d'obbligo anche il riferimento al Rousseau del parallelismo tra *Emilio* (l'educazione come moralizzazione del singolo) e *Contratto sociale* (la politica come moralizzazione del corpo sociale e della collettività), entrambi dati alle stampe nel 1762. Peraltro, è noto l'apprezzamento di Lessing

ne per l'intero genere umano. L'educazione è la rivelazione che accade al singolo uomo; e la rivelazione è l'educazione che è accaduta all'intero genere umano, e che ancora accade".⁷ Senza dimenticare, però, che:

L'educazione non dona niente all'uomo di ciò che egli non sia in grado di ottenere da sé medesimo, ma glielo dona in maniera più semplice e veloce. Allo stesso modo, la rivelazione non offre al genere umano niente di diverso rispetto a ciò che l'umana ragione, lasciata a se stessa, sarebbe in grado di acquisire: essa ha donato e continua a donare i suoi frutti più importanti soltanto in anticipo".⁸

La ragione, dunque, è in grado di cogliere autonomamente tutte le verità che le pertengono: la rivelazione si configura però come *via brevis*, strumento narrativo-rappresentativo meno "puro", ma più rapido. Già tale impostazione rivela l'influenza di Reimarus e, assieme, il suo superamento da parte di Lessing. Reimarus infatti, raccogliendo e diffondendo nella cultura tedesca le istanze più "corrosive" dell'illuminismo inglese e francese sul tema (ma di fatto recuperando, che ne fosse consapevole o meno, un dibattito risalente già ai primi secoli del cristianesimo), intendeva porgere argomenti inoppugnabili per la più recisa e "definitiva" critica alle religioni rivelate, smascherate come fantasiose e inutili invenzioni nelle loro contraddizioni interne e nell'insostenibilità della loro pretesa di verità di fronte alla capacità critica (e alle armi storico-filologiche) offerte dalla ragione.⁹

Lessing, si diceva, supera questa lettura nel momento in cui la assume. Da un certo punto di vista, come rilevato dal Merker,¹⁰ egli approfondisce la critica di Reimarus, identificando il vero problema di ogni religione positiva non nella presenza di elementi contraddittori, ma nella pretesa di derivare da singole o "casuali" verità storico-storiografiche un "sistema di concetti metafisici e morali". Dall'altro, nella convinzione della natura storica della ragione e della verità, egli si rende conto che la totale squalifica delle religioni corrisponde alla rinuncia alla storia (o almeno, a quella corposa porzione di storia solcata dalla fede in forme di rivelazione religiosa). Non si tratta quindi di squalificare *in toto* le religioni rivelate, ma di puntualizzarne la non-sopranaturalità. Esse sono momenti di transizione, tappe del cammino della ragione destinate ad essere superate. Lessing propone in modo esplicito questa tesi in chiusura della *Prefazione dell'editore* (apposta nel 1777 alla pubblicazione dei primi 53 paragrafi): "perché mai non si vuole vedere nelle religioni positive quell'unico percorso mediante il quale si è sviluppa-

all'opera di Rousseau: in occasione, nel 1751, della sua recensione al *Discorso sulle scienze e le arti* (1750), Lessing fu tra i pochi in Germania a spendere parole di apprezzamento pur non condividendone *in toto* le tesi).

⁷ EGU, §§ 1-2, p. 35.

⁸ EGU, § 4, p. 35.

⁹ Cfr. H.S. Reimarus, *I frammenti dell'anonimo di Wolfenbüttel pubblicati da G.E. Lessing (1774-1778)*, a cura di F. Parente, Napoli, Bibliopolis, 1977. Nella (giocoforza sintetica) ricostruzione dei temi ci avvaliamo anche delle già citate letture di Merker e Borghesi, assieme a quella di G. Cunico, *Lessing e la religione del futuro*, in *Da Lessing a Kant*, Genova, Marietti, 1992, pp. 9-75.

¹⁰ Cfr. N. Merker, *L'illuminismo in Germania*, cit., pp. 224-240.

to in ogni luogo – e continua a svilupparsi ancora – l'intelletto umano, invece che un qualcosa di cui ridere e sdegnarsi?".¹¹

A partire da questo assunto Lessing mostra come il compito dell'Antico Testamento, nell'assolvimento del quale si esaurisce anche la sua funzione storica, consista nel proporre in forma rivelata il tema dell'unità di Dio (la cui essenza razionale è costituita dall'unità dell'ordine di ragione che permea il mondo). Consapevolezza che, peraltro, attraversa numerosi gradi di puntualizzazione nella coscienza ebraica, a partire dall'identificazione del Dio di Israele come "il più potente di tutti gli dei", e di lì come *Unico*. "Ma quanto era lontano questo concetto dell'Uno, ancora al di sotto del vero concetto trascendentale dell'Unico, che la ragione ha appreso così tardi a dedurre con certezza dal concetto di infinito!".¹² Solo nel momento della cattività babilonese ("nella prigionia sotto i saggi Persiani") Israele inizia a concepire Dio come "essere di tutti gli esseri, così come lo conosceva e adorava una ragione più esperta".¹³

L'Antico Testamento detiene anche una funzione preparatoria: pur omettendo alcune verità fondamentali, come quella relativa all'immortalità dell'anima, non contiene ostacoli alla loro possibile comprensione (§ 26), risultando anzi disseminato di allusioni e indizi. Proprio come accade nei manuali per i bambini, calibrati sulle capacità cognitive di questi ultimi: si tratta di predisporre l'umanità a nuove e più complesse verità, così che sia pronta a coglierle quando le incontrerà in forma esplicita.

In tali esercizi preparatori, allusioni e indicazioni consiste la perfezione *positiva* di un manuale educativo; così come la caratteristica sopra ricordata di non rendere più aspra, o non sbarrare, la strada verso le verità ancora nascoste, ne costituiva la perfezione *negativa*. Aggiungete a tutto questo il rivestimento e lo stile: 1. – il rivestimento delle verità astratte che non si potevano certo ignorare sotto forma di allegorie e di singoli eventi istruttivi, raccontati come se fossero realmente accaduti [...]. 2. – lo stile, ora piano e semplice, ora poetico, ricolmo di tautologie che aguzzano l'ingegno, in quanto ora sembrano indicare qualcosa d'altro dicendo invece la stessa cosa, ora paiono dire la stessa cosa quando in realtà significano, o possono significare, qualcosa d'altro: e avete tutte le giuste caratteristiche di un manuale educativo valido sia per i fanciulli che per un popolo fanciullo. Ma ciascun manuale educativo è valido soltanto per una certa età: trattenerne il fanciullo

¹¹ G.E. Lessing, *Prefazione dell'editore*, in EGU, p. 33. Sulla stessa scia l'affermazione per cui, nel momento in cui il popolo ebraico prende coscienza di sé guadagnando più compiuta coscienza della natura di Dio come Uno commisurandolo "con l'essere di tutti gli esseri" durante la cattività babilonese (EGU, § 35), è possibile affermare che "La rivelazione aveva guidato la sua ragione, ed ora all'improvviso la ragione illuminò la sua rivelazione. Questo fu il primo servizio reciproco che entrambe, ragione e rivelazione, resero l'una all'altra. E per l'artefice di entrambe è un tale vicendevole influsso così poco sconveniente che, senza di esso, sarebbe superflua una delle due" (EGU, §§ 36-37, p. 47).

¹² EGU, § 14, p. 38.

¹³ EGU, § 35, p. 46. Un ideale pendant di questo paragrafo è costituito dal § 20: "Mentre Dio guidava il suo popolo eletto lungo tutti i gradi di un'educazione infantile, gli altri popoli della terra avevano proceduto sul loro cammino guidati dalla luce della ragione. La maggior parte di essi era rimasta indietro rispetto al popolo eletto, soltanto alcuni lo avevano preceduto. E lo stesso accade con i fanciulli, quando li si lascia a se stessi: molti rimangono del tutto rozzi, qualcun altro invece si forma da sé, in maniera del tutto sorprendente" (*Ivi*, p. 40).

troppo cresciuto ben più a lungo di quanto si intendesse, è dannoso. [...] Bisogna che venga un miglior pedagogo, e che strappi dalle mani del fanciullo il sillabario ormai consumato. – E venne Cristo.¹⁴

Nei §§ 54-75 si passa così all'*epoca del Figlio* (sotto l'egida del Nuovo Testamento), in cui l'umanità procede dall'adolescenza alla soglia della maturità. Qui Lessing prende le mosse dal deismo radicale di Reimarus. Quest'ultimo si diceva convinto che anche l'esame storico del Nuovo Testamento documentasse un'effettiva distinzione tra storia e sovrascritture religiose. Al *Gesù raccontato nei Vangeli* (frutto di una costruzione a posteriori operata dai discepoli) opponeva il *Gesù storico*, carismatico messaggero di una morale di fraternità e pace volta alla "riforma morale" del popolo ebraico. La nascita della religione cristiana, argomentava ancora Reimarus, era da attribuirsi prima al fraintendimento da parte dei seguaci del Nazareno (che, mal interpretando i riferimenti messianici della sua predicazione, attendevano la restaurazione mondana della potenza di Israele); successivamente a un'operazione coscientemente condotta dopo la morte di Cristo, con cui se ne mutò il messaggio – "locale" e circoscritto – in "dottrina della redenzione dell'umanità".

Da qui parte Lessing: Cristo è un uomo (non Dio) giunto a infondere un "sovrappiù" di moralità in un popolo che già obbediva a Dio (inteso come legge morale estrinseca) senza aspettarsi ricompense dopo la morte. Servivano ora moventi "più nobili e degni" che le ricompense e le pene temporali: "Era tempo che un'altra vera vita da attendersi dopo questa guadagnasse un'influenza sulle sue [del genere umano] azioni. Fu dunque Cristo il primo maestro *attendibile, pratico* dell'immortalità dell'anima",¹⁵ il cui nucleo razionale è di tipo etico-morale e si traduce nel "raccomandare un'interiore purezza di cuore in vista di un'altra vita".¹⁶ Il vero valore del Vangelo risiede, a parere di Lessing, nel suo potere di convincimento (§ 59): un "secondo sussidiario"¹⁷ che storicamente ha agevolato l'accettazione collettiva di un contenuto etico-razionale offrendolo in forma di rivelazione.¹⁸ Ora, afferma Lessing, al culmine dell'*Aufklärung* la maschera del contenuto teologico-religioso cade progressivamente, e "iniziamo gradual-

¹⁴ EGU, §§ 47-53, pp. 51-52.

¹⁵ EGU, §§ 55, 57-58, in particolare p. 53. Lessing fa riferimento all'assenza di rimandi all'immortalità dell'anima individuale nell'Antico Testamento: assenza che, come è noto, trovava corrispondenza nella diversità di vedute delle diverse fazioni teologiche e sacerdotali in Israele – anche al tempo di Cristo.

¹⁶ EGU, § 61, p. 54.

¹⁷ "Sarebbe stato impossibile per qualunque altro libro diventare così universalmente noto presso popoli così diversi, ed è innegabile che il fatto che mentalità così tanto diverse tra loro si siano occupate proprio di questo stesso libro abbia giovato all'intelletto umano [...]. Come anche era estremamente necessario che ciascun popolo dovesse ritenere per un certo periodo questo libro come il non plus ultra delle proprie conoscenze. Infatti, anche il ragazzo deve considerare il suo sussidiario come il più avanzato affinché l'impazienza di concluderlo non lo trascini verso cose alle quali non ha posto alcun fondamento" (*Ivi*, §§ 64-68, pp. 55-56).

¹⁸ Il concetto è ribadito poco oltre: i discepoli di Cristo, per l'aver propagato tale dottrina oltre i confini del popolo ebraico, sono "servitori e benefattori del genere umano". E poco importa, prosegue Lessing, se l'hanno mescolata ad altre dottrine meno benefiche o rilevanti, trasformando indebitamente l'annuncio portato da Cristo in una religione che aveva Cristo per oggetto (cfr. EGU, §§ 61-63).

mente a fare a meno, per la dottrina dell'immortalità dell'anima, del Nuovo Testamento",¹⁹ mentre la ragione procede con crescente autonomia trattenendone il nucleo di verità.

Lo sviluppo delle verità rivelate in verità di ragione è assolutamente necessario se serve a venire in aiuto del genere umano. Quando queste verità furono rivelate esse non erano certamente verità di ragione, ma vennero rivelate affinché lo diventassero. Esse erano come il risultato che il maestro di aritmetica comunica in anticipo ai suoi scolari, di modo che essi nel calcolo possano grosso modo regolarsi su di esso.²⁰

È giunta, in altri termini, l'epoca di una nuova rivelazione, che consiste nella riunificazione della ragione con se stessa: un'età dello Spirito in cui la rivelazione religiosa sarà totalmente riassorbita dalla ragione, ora auto-trasparente, e l'uomo compirà il bene per il bene, senza moventi estrinseci.²¹

L'educazione ha il suo fine, nel genere non meno che nel singolo. Chi viene educato, viene educato a qualcosa. Le prospettive ammalianti che si dischiudono al giovane, l'onore, la ricchezza che gli si fa intravedere, cos'altro sono se non il mezzo con cui intendiamo educarlo affinché possa diventare un uomo che sia in grado di compiere il proprio dovere, anche quando tali prospettive di onore e di ricchezza vengono meno? [...] Quel che riesce all'arte con il singolo non dovrebbe riuscire egualmente alla natura con la totalità? [...] No! Verrà, verrà certamente, l'età del compimento nella quale l'uomo, per quanto più certo si senta il suo intelletto di un futuro sempre migliore, nondimeno non avrà bisogno di mutuare da questo futuro le ragioni che muovono le sue azioni; vi compirà il bene perché è il bene, e non perché vi sono poste delle arbitrarie ricompense, che dovrebbero soltanto bloccare e rafforzare il suo sguardo volubile, affinché riconosca le migliori intime ricompense del bene stesso.²²

La rivelazione, in Lessing, non rivela Dio all'uomo: *rivela l'uomo all'uomo*, esprime la natura umana.²³ L'*eschaton* cristiano (ultraterreno e ultratemporale) è qui ripensato come "ultima era" dello sviluppo storico *dentro il tempo, dentro la storia*. Si tratta di una "escatologia tra-

¹⁹ EGU, § 72, p. 57.

²⁰ EGU, § 76, pp. 58-59. In realtà è possibile rilevare alcune oscillazioni di Lessing sul tema, come al § 77, p. 59: "E perché non dovremmo ugualmente pervenire, anche attraverso una religione la cui verità storica appare, se si vuole, in un così cattivo stato, a concetti più vicini e migliori dell'essenza divina, della nostra natura, del nostro rapporto con Dio, ai quali la ragione umana non sarebbe mai giunta da sola?".

²¹ Decisiva la notazione offerta dal Merker (*Introduzione a Lessing*, cit., pp. 137-139) – a prescindere dall'interpretazione che egli stesso ne offre – sulla problematicità del significato di "rivelazione" nel testo lessinghiano. Qui il termine non allude strettamente a una "comunicazione divina di una verità sovranaturale", ma all'esplicarsi della "natura" (cfr. §§ 84, pp. 88, 90) – e poco importa che qui si accentui lo spinozismo di Lessing, interpretando la natura come l'Uno-tutto anticipatorio di istanze idealistiche e mantenendo aperta la strada per un possibile afflato religioso, sia pure immanentizzato, in Lessing (come ad es. nei citati lavori di Borghesi, in particolare quello del 2008) o si sottolinei il carattere metaforico del termine "natura" e del lessico correlato che Lessing utilizza, alludendo al fatto che non di "Dio" o "natura" si tratta, ma del percorso di evoluzione della coscienza umana, nel quale quest'ultima considera "rivelazione" ciò che non riesce ancora a comprendere nel suo solo nucleo razionale (così il già citato Merker).

²² EGU, § 85, p. 61.

²³ Cfr. S. Ghisu, *Il Dio degli uomini e la storia*, in EGU, p. 19.

scendentale”²⁴ non totalmente estranea a una certa sensibilità dell’*Aufklärung*, che Lessing declina con esplicito riferimento alla visione profetica del monaco cistercense Gioacchino da Fiore (1130-1202).²⁵

La teologia gioachimita vagheggiava l’avvento di un’era dello Spirito Santo, il “Vangelo eterno” prefigurato dall’Apocalisse. Tale epoca doveva succedere a quella del Padre, rappresentata dall’Antico Testamento (la legge come fonte dell’obbedienza morale umana) e a quella del Figlio, corrispondente al Nuovo Testamento (guidata dalla fede); e sarebbe stata caratterizzata dall’amore e dalla pace universali, quasi un Regno di Dio in terra. Seguendo qui la puntuale analisi di Borghesi, è possibile affermare che “concependo il futuro come un’epoca di maggior grazia rispetto a quella del Figlio, Gioacchino apre, inconsapevolmente, la strada dell’utopia moderna, all’idea di un tempo postcristiano capace di attuare il ‘regno di Dio’ in forma perfetta e compiuta”.²⁶ Questa eredità, consegnata alla modernità tedesca da Lessing, sarà capace di giungere – attraverso la temperie romantica e idealistica – fino a Feuerbach (e persino a Marx),²⁷ pur attraversando significative variazioni e rovesciamenti. È una sintesi tra “titanismo e mistica”, tra “teologia gioachimita della storia, culminante nell’età dello Spirito”, e concezione prometeica dell’uomo volta a sostituire Dio riappropriandosi dei beni ‘alienati’ nella sfera religiosa”.²⁸ Lessing per primo la esplicita, rievocando il “vangelo eterno” di Gioacchino e rileggendolo come “nuovo vangelo etico-razionale”:

Verrà con certezza il tempo di un nuovo eterno vangelo, che ci è stato promesso negli stessi libri educativi della Nuova Alleanza. Forse già alcuni visionari del tredicesimo e quattordicesimo secolo avevano intercettato un raggio di questo nuovo eterno vangelo, ed erravano soltanto nell’annunciare come così prossimo l’avvento dello stesso. Forse la loro dottrina delle *tre epoche del mondo* non era una fantasticheria, e di certo essi non erano spinti da cattive intenzioni nell’affermare che anche la Nuova Alleanza era destinata a divenire *antiquata* proprio come lo era divenuta l’Antica. Vi era in loro sempre la medesima economia del medesi-

²⁴ L’espressione è proposta da J. Taubes, *Escatologia occidentale*, cit., p. 179.

²⁵ In realtà attraverso il modello gioachimita Lessing recupera anche il Leibniz dell’armonia e della continuità tra Regno della Natura e Regno della Grazia, “dinamicizzando” tale nesso proprio attraverso l’escatologia intrastorica desunta dalla sua lettura di Gioacchino: cfr. M. Borghesi, *L’era dello spirito*, cit., pp. 77-80; G. Cunico, *Da Lessing a Kant*, cit.

²⁶ M. Borghesi, *L’era dello spirito*, cit., p. 27.

²⁷ Pur minimizzando la “continuità” e la “sopravvivenza” delle istanze dell’*Aufklärung* nella filosofia idealistica (e specialmente hegeliana), che anzi ne costituirebbe un tradimento, anche Merker ritiene di individuare una continuità tra Lessing e la filosofia dell’Ottocento: “Vogliamo sottolineare [...] la relativizzazione storica delle religioni positive e, al limite (con Lessing), perfino della religione “naturale”, fatta dall’illuminismo non per reinserire quelle e questa in una metafisica storica dello spirito assoluto (Hegel), [...] ma per mostrare in concreto che le rappresentazioni religiose sono tutte, senza eccezione, tanto nella loro varia fenomenologia quanto nella loro essenza concettuale, produzioni storiche della mente e prassi umane. Travalicando Hegel, l’*Aufklärung* più avanzata dà qui la mano a Feuerbach” (N. Merker, *L’illuminismo in Germania*, cit., pp. 349-350). Avanzo l’ipotesi che la considerazione di Hegel e dell’idealismo come un “punto di discontinuità” sia legata a un’interpretazione (peraltro coerentemente marxiana) dell’hegelismo come “pensiero religioso” o “mistica razionale”. Punto opinabile, quest’ultimo: ma si tratta di questioni che qui non possiamo approfondire.

²⁸ M. Borghesi, *L’era dello spirito*, cit., p. 27.

mo Dio. Facendo loro parlare la mia lingua, vi era sempre lo stesso progetto di educazione universale del genere umano. Solo che essi lo anticiparono troppo. Solo che essi pensarono di far credere ai loro contemporanei, che soltanto da poco tempo avevano abbandonato l'infanzia, di poter essere uomini degni della loro terza epoca senza rischiaramento, senza preparazione. E proprio questo ha fatto di loro dei visionari. Il visionario rivolge spesso uno sguardo molto corretto al futuro, soltanto che egli non è capace di attendere questo futuro: egli desidera accelerare questo futuro; e desidera che questo si acceleri tramite lui. Ciò per cui la natura impiega il tempo di millenni, deve maturare nell'istante della sua esistenza. Infatti, che cosa ne guadagnerebbe, se ciò che egli riconosce come il meglio non diviene il meglio durante la sua vita?"²⁹

Stando così le cose, non stupisce il recupero, in chiusura del saggio (§§ 93-100), della dottrina della metempsicosi. Da un lato si tratta di un tema dibattuto nei circoli massonici frequentati da Lessing;³⁰ per altro verso, la trasmigrazione dell'anima razionale appare una ritraduzione della immortalità dell'anima coerente con il carattere orizzontale, intramondano ed intratemporale del compimento storico: necessaria, inoltre, in virtù del parallelismo da lui stabilito tra sviluppo individuale e collettivo:

Perché non dovrei tornare in vita tante volte quante sono in grado di acquisire nuove conoscenze, nuove capacità? È così tanto quel che io porto via in una sola volta, che lo sforzo di tornare nuovamente proprio non conviene? Per questo, no? – Oppure è perché dimentico di esserci già stato? Buon per me che lo dimentico: il ricordo delle mie precedenti condizioni mi consentirebbe soltanto di fare un uso sbagliato di quella presente. E ciò che *devo* dimenticare al momento, l'ho veramente dimenticato per sempre? Oppure è perché così andrebbe per me perduto troppo tempo? – Perduto? – E che cosa ho veramente da perdere? Non è forse mia l'intera eternità?³¹

3. *Bildung* e progresso tra utopia e ragione neoilluministica: John Dewey

La pagina di Lessing, con il suo ideale di *Bildung*, lascia emergere non solo i punti di continuità con la temperie illuministica, ma anche, almeno *in nuce*, aperture, temi e sensibilità tipici di diversi orientamenti della filosofia tedesca nell'Ottocento che, attraverso questa mediazione, giungeranno alle soglie del XX secolo.

Alla forza propositiva della grandiosa visione del divenire storico come progresso razionale – cioè come sviluppo organico, totale e unitario, necessario e volto a un compimento – non sono rimasti insensibili pensatori come Kant,³² Jacobi, Schlegel, Novalis, Schelling, Hölderlin,

²⁹ EGU, §§ 86-90, pp. 61-62.

³⁰ Cfr. G. Cunico, *Da Lessing a Kant*, cit.

³¹ EGU, §§ 98-100, p. 64.

³² Kant ritiene necessario liberare la religione "da ogni principio empirico di determinazione, da tutti gli statuti fondati sulla storia, i quali attraverso la fede ecclesiastica, riuniscono provvisoriamente gli uomini per promuovere il bene, affinché la religione pura della ragione giunga a dominare su ogni altra religione al fine che Dio sia tutto in tutti" (I. Kant, *La religione nei limiti della semplice ragione*, in *Critica della ragion pratica e altri scritti morali*, Torino, UTET, 2006, pp. 448-449). Commentando questo passaggio, Massimo Borghesi annota (*L'era dello spirito*, cit., pp. 89) che il "regno di Dio" promesso da Cristo è, anche per Kant, superamento del cristianesimo

Hegel. Più in generale diverse voci nel dibattito sulla secolarizzazione ritengono che in tale origine comune, per quanto attraverso variazioni e persino rovesciamenti, siano apparentati sistemi e prospettive apparentemente incompatibili: “il pensiero progressivo di Lessing, Fichte, Schelling ed Hegel poté trasformarsi in quello positivo e materialistico di Comte e di Marx”.³³

Proprio questa lettura della storia delle civiltà e delle società come luogo di realizzazione di un ordine morale intramondano, affidato alla potenzialità “salvifica”, autopoietica ed autoespansiva della ragione umana (variamente intesa come “speculativa” o “empirico-scientifica”), conosce una riemersione (e contemporaneamente una rivisitazione) nella filosofia dell’educazione moderna e contemporanea.

La categoria di *progresso* è certamente anche la cifra del pensiero filosofico-politico e pedagogico di John Dewey (1859-1952). Pur debitore anche dell’evoluzionismo di marca darwiniana,³⁴ egli muove dalla convinzione illuministica della possibilità della ragione di ordinare il mondo e le società umane. Dewey con certezza legge Kant, mentre non sono provate sue dirette frequentazioni lessinghiane (anche se l’autore viene espressamente nominato, ad es., in *Democrazia ed educazione*). Tuttavia, Lessing – o almeno la sua visione progressiva della storia – perviene certamente a Dewey negli anni giovanili attraverso la mediazione del pensiero hegeliano, che recupera esplicitamente l’escatologia trascendentale lessinghiana.

Ovviamente non è possibile svolgere la trattazione completa del pensiero deweyano nel breve spazio di un articolo. La scelta qui operata ruota principalmente (sebbene non esclusivamente) attorno a *Democrazia ed educazione*, “classico” della riflessione politica e pedagogica assieme. L’opera, centrale nella produzione deweyana, risulta particolarmente interessante in quanto Dewey vi ha già compiuto il passaggio al pragmatismo nella sua versione strumentalista: al tempo stesso essa consente di individuare ancora più che un’eco del lascito hegeliano (con le sue radici lessinghiane), che – come si cerca di mostrare nelle pagine che

storico e attuazione della nuova “religione della ragione”. Educare il genere umano significa far diventare l’uomo ciò che è, permettendogli di riappropriarsi della sua scintilla razionale e divina. Kant differisce dai romantici (non però da Fichte) per il fatto che il processo a suo parere non potrà mai compiersi, data la non totale risolvibilità del limite empirico. La distanza è comunque destinata a ridursi progressivamente nella misura in cui la religione storico-cristiana cederà il posto a quella degli “uomini rettamente pensanti”, la “religione della ragion pura” (I. Kant, *La religione nei limiti della semplice ragione*, cit., p. 481. Cfr. anche M. Borghesi, *L’era dello spirito*, cit., pp. 83-86).

³³ M. Borghesi, *L’era dello spirito*, cit., p. 28. Numerosi gli autori che propendono per questa lettura (e che rientrano tra le fonti di Borghesi). Si pensi ai già citati Löwith e Taubes, ma anche alla riflessione di Henri de Lubac (in particolare, *La posterità spirituale di Gioacchino da Fiore*, pubblicata in due volumi: *I. Dagli Spirituali a Schelling* (1979), Milano, Jaca Book, 1980; *II. Da Saint-Simon ai nostri giorni* (1980), Milano, Jaca Book, 1984).

³⁴ Evoluzionismo che tuttavia, almeno negli USA della seconda metà dell’Ottocento, fu protagonista di un peculiare connubio, innestandosi non su un terreno teorico materialistico e positivistico, ma finalistico e metafisico. Sulla questione del darwinismo all’impatto con la cultura filosofica USA nell’Ottocento, cfr. la ricostruzione offerta da N. Barbieri, M.C. Giromella, *Jonh Dewey*, Padova, CLEUP, 2004. Di Darwin stesso è certa la lettura del *Laocoonte* lessinghiano.

seguono – rappresenta in Dewey un fiume carsico variamente ripensato e rielaborato, ma mai totalmente rinnegato o abbandonato³⁵.

Come è noto Dewey (1859-1952) ha avuto per maestro l'hegeliano G. S. Morris presso la Johns Hopkins University di Baltimora, ed egli stesso dichiara di essere approdato all'hegelismo dopo una fase giovanile di scetticismo. Come rilevato da Gino Corallo, uno dei primi lettori ed interpreti di Dewey in Italia, "La sintesi hegeliana si confaceva al bisogno di unificazione sentito dal Dewey per superare in se stesso il dissidio fra l'innata inclinazione verso il formalismo [...] e il bisogno di assicurarsi, per mezzo dell'esperienza concreta, della realtà delle cose [...]. L'influsso di Hegel andò poi declinando, non senza però aver lasciato 'un deposito permanente nel suo spirito'".³⁶ Rimandiamo a questo volume di Corallo per una possibile comprensione di quanto *L'educazione del genere umano* di Lessing possa essere ritrovata, sia pure per la mediazione di Hegel, nel concetto deweyano del progresso e dell'evoluzione della società attraverso la conoscenza, e del ruolo dell'educazione intesa come un fatto sociale.³⁷

³⁵ Ci sono comunque motivi storici, soprattutto in campo pedagogico, per introdurre qui un cenno a Dewey, che non è l'unico autore cui si potrebbe riferire questa trattazione (si pensi, a Ralph Waldo Emerson e al suo trascendentalismo). Si deve ricordare che le prime traduzioni di opere pedagogiche di John Dewey arrivano in Italia nel dopoguerra, nel clima della ricostruzione post-bellica, che è ricostruzione materiale, ma soprattutto politica e morale. Oltre ai saggi degli anni Cinquanta (Corallo, Visalberghi e Borghi), si riferiranno a lui in maniera diretta e privilegiata almeno due generazioni successive di pedagogisti accademici italiani. *Democrazia ed educazione*, *Scuola e società*, *Come pensiamo*, *Il mio credo pedagogico*, sono volumi adottati nei corsi universitari, e dunque penetrano le prospettive pedagogiche e didattiche degli allora studenti universitari, futuri insegnanti, almeno per tutto il corso degli anni Settanta. Per un verso, il Dewey pedagogista viene assunto nella pedagogia accademica italiana come autore fondativo in sostituzione di Gentile, in una temperie culturale orientata all'eliminazione dell'idealismo dall'orizzonte pedagogico. A ciò si aggiunga che è principalmente il Dewey pedagogista (prima e più che il Dewey pensatore politico) ad entrare nelle letture dei pedagogisti italiani. Si veda al riguardo la ricostruzione della ricezione di Dewey in Italia che Maria Teresa Moscato offre, in un intreccio con la propria storia di formazione intellettuale-accademica in pedagogia, nel testo del suo congedo accademico: M.T. Moscato, *Un congedo accademico fra memoria e attesa*, in M. Caputo, G. Pinelli (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*, Milano, FrancoAngeli 2019, pp. 177-202. Proprio questa circostanza giustifica ulteriormente, circa il tema di cui ci occupiamo, il privilegiare l'opera del 1916 rispetto ad altri lavori più squisitamente filosofico-politici

³⁶ G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, SEI, 1950, pp. XXVII-XXVIII.

³⁷ Corallo fu lettore appassionato – anche se critico – di Dewey, in controtendenza rispetto alla squalifica sostanziale che, da parte cattolica, ne rigettava la visione politica e pedagogica rigettandone la "cattiva filosofia" naturalistica e pragmatistica (cfr. J.G. Hardon, *La leggenda di Dewey nel campo dell'educazione americana*, in "Civiltà cattolica", vol. II, 3 maggio 1952, pp. 272-283). Corallo riteneva invece che Dewey fosse promotore di un'originale e interessante visione pedagogica *nonostante* la sua filosofia: giudizio variamente condiviso da A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; e da R. Fornaca, *Gino Corallo e "La pedagogia di Giovanni Dewey"*, in M.T. Moscato (a cura di), *Educazione e libertà. Studi in onore di Gino Corallo*, numero monografico di "Siculorum Gymnasium", 1-2, 1988, p. 200. Lo stesso Lamberto Borghi sottolinea l'ascendenza hegeliana della pedagogia di Dewey, ravvisandola principalmente nel carattere dinamico e creativo del pensiero. Tale lascito teorico si innesterebbe poi sullo sfondo concettuale offerto dal pragmatismo (l'esperienza come luogo dell'interazione tra individuo e ambiente, l'intelligenza come strumento "prodotto" in modo evolutivistico

Forse anche in virtù della particolare “versione americana” dell’hegelismo, la “conversione intellettuale” al pragmatismo non impedì che nel pensiero deweyano la certezza hegeliana della capacità intrinsecamente auto-sviluppantesi delle società umane – e in particolare delle società democratiche – restasse momento cardine.

Di fatto Dewey pone la sua riflessione filosofica e pedagogica al servizio della democrazia stessa. Anche in quest’ultima caratterizzazione è riconoscibile l’accento di Lessing, che, con Herder, “ha trasferito la concezione dello sviluppo dall’individuo come entità atomistica alla storia del genere umano”.³⁸

In *Democrazia ed educazione* (1916) un Dewey già pragmatista e strumentalista esibisce una decisa fiducia nei confronti della possibilità di sviluppo ordinato dell’uomo e delle società: sviluppo garantito dall’educazione, che rappresenta l’unica via di “rinnovamento della vita” e muove dall’immaturità del “cucciolo d’uomo”. Tale immaturità non si riduce a limite, a mancanza o assenza di potenza: essa è potenzialità – appunto – di sviluppo, che in quanto tale porta in sé (dialetticamente?) la necessità logica di un superamento e compimento di sé: “Una forza positivamente presente: l’abilità a svilupparsi. [...] L’immaturità, se considerata in assoluto invece che comparativamente, designa una forza o abilità positiva: il *potere* di crescere”.³⁹ Questi temi riecheggiano nell’apprezzamento ancora riservato ad Hegel (del quale Dewey mostra di conoscere, tra gli altri, il debito nei confronti di Lessing per quanto concerne la filosofia della storia):

Con Hegel, la necessità di trovare qualcosa che sostituisse in modo concreto ed efficace l’inaccessibile Assoluto assunse una forma istituzionale, piuttosto che simbolica. La sua filosofia, come quella di Froebel, fornisce in una direzione un contributo indispensabile a una valida concezione del processo della vita. Egli si rendeva conto dei punti deboli di una filosofia individualistica astratta; egli vide l’impossibilità di eliminare a un tratto le istituzioni storiche, di trattarle come despotismi concepiti nell’artificio e nutriti con la frode. Nella sua filosofia della storia e della società sono culminati gli sforzi di tutta una serie di scrittori tedeschi: Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe, rivolti a far intendere il valore delle grandi istituzioni collettive dell’umanità. Da allora fu impossibile a chi aveva imparato la lezione di questo movimento considerare artificiali le istituzioni o

dalla realtà stessa in ordine al superamento degli ostacoli che incontra nel proprio cammino di sviluppo): cfr. L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951. Si veda anche A. Banfi, *Ripensando a Dewey*, in “Rivista critica di storia della filosofia”, 4, 1951, pp. 269-274. Utili per cogliere questo snodo della ricezione italiana del pensiero di Dewey dopo la Seconda guerra mondiale: G. Trebisacce, *John Dewey nella cultura italiana dell’immediato dopoguerra*, in “Sicilorum Gymnasium”, 1-2, 1988, pp. 211-223; L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999. Il tema stesso del “superamento degli ostacoli”, declinato in modo originale dal Dewey, non è estraneo all’impianto hegeliano dell’auto-poiesi dell’Io e dell’*Aufhebung*. Negli Stati Uniti il sistema hegeliano venne accolto come sapere “formativo”, in cui teoresi e prassi risultavano unite in modo organico. L’idea dello Stato hegeliano, forma e incarnazione dello Spirito e momento etico di realizzazione dell’educazione ed emancipazione umana, fu semplicemente accolta e ripresa per essere applicata allo Stato democratico: Cfr. L. Ruggiu, I. Testa (a cura di), *Hegel contemporaneo. La ricezione americana di Hegel a confronto con la tradizione europea*, Milano, Guerini e Associati, 2003.

³⁸ N. Merker, *L’illuminismo in Germania*, cit., p. 38.

³⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 86.

la cultura. Esso distruggeva completamente, non in fatto, ma nell'idea, la psicologia che considerava la 'mente' come un possesso già pronto dell'individuo mostrando l'importanza della 'mente oggettiva': la lingua, il governo, l'arte, la religione, nella formazione delle menti individuali.⁴⁰

Lettore di Rousseau e di Emerson (1803-1882), Dewey a questo punto non condivide più con Hegel (e con Lessing) la certezza di una meta finale "statica", di uno "scopo determinato, concepito come perfezione, completezza" del progresso.⁴¹

Tuttavia, ci sembra possibile affermare che anche nella filosofia e pedagogia deweyane permanga il riferimento a un *eschaton*. Quest'ultimo non è più nemmeno una "fase della storia", ma corrisponde a un preciso modello di organizzazione politico-sociale: la democrazia. Si tratta per l'appunto ancora di un *eschaton*, che Dewey non riconosce o nomina come tale perché esso si presenta internamente dinamico, almeno quanto è internamente dinamica e illimitatamente autoespansiva la potenzialità della società democratica (sempre in crisi e sempre "costretta" ad una disponibilità al cambiamento).⁴² Questo lascito, come si diceva, è più evidente nelle opere giovanili, ancora fortemente debitrice dell'ambiente intellettuale della Johns Hopkins University.⁴³ Si pensi alle righe conclusive di *Etica della democrazia* (1888), nelle quali Dewey sintetizza il tentativo da lui compiuto nel saggio:

Ho messo in evidenza che le comuni obiezioni mosse alla democrazia si basano su un'idea numerica dell'individualismo; ho tentato di suggerire che la democrazia è un'idea etica, l'idea di una personalità con capacità veramente infinite, presenti in ogni individuo. La democrazia è l'unico, ultimo, ideale etico dell'umanità sono sinonimi nella mia mente. Democrazia, libertà, eguaglianza, fratellanza, costituiscono una società in cui la distinzione tra spirituale e secolare è annullata, e come nella teoria greca, come nella teoria cristiana del regno di Dio, la Chiesa e lo Stato, l'organizzazione divina e umana della società sono una cosa sola. Ma questo, direte voi, è idealismo. Rispondo ancora una volta con le parole di James Russel Lowell: "è davvero idealismo, ma io sono uno di quelli che pensano che la volontà reale non troverà mai una base inamovibile finché resta un ideale" e aggiungo che la miglior prova per qualsiasi forma di società è l'ideale che essa propone attraverso le sue forme di vita e il grado in cui queste realizzano tale ideale.⁴⁴

⁴⁰ *Ivi*, p. 104.

⁴¹ *Ivi*, p. 101. Così anche, in modo inequivocabile, alla p. 95: "Poiché in realtà non vi è niente a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non a una maggiore educazione".

⁴² Cfr. *ivi*, pp. 132-134.

⁴³ Introducendo una raccolta degli scritti politici deweyani, a proposito del clima neohegeliano e organicistico della Johns Hopkins e del suo influsso sulla formazione di Dewey, Giovanna Cavallari osserva che "La critica filosofica italiana, nonostante distorsioni ed equivoci, non lo ha mai ignorato, ma non ha neppure potuto comprenderne fino in fondo il significato, perché troppo condizionata, in un modo o nell'altro, dall'idealismo gentiliano e crociano. [...] Il distacco deweyano dall'idealismo riguarda non tanto il pensiero originale degli autori classici e neppure la sua versione oxfordiana, ma il modo in cui quella filosofia era stata utilizzata in Germania, l'ideologia-maschera che ne era scaturita e che era servita a quanti, operando dall'alto, attraverso università e alte burocrazie, avevano manipolato l'opinione pubblica per mobilitarla intorno ad obiettivi di potenza" (G. Cavallari, *Introduzione*, in J. Dewey, *Scritti politici*, Roma, Donzelli, 2003, pp. XII-XIII). Analogo giudizio sulla ricezione di Dewey in Italia nel già citato L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*.

⁴⁴ J. Dewey, *Etica della democrazia*, in *Scritti politici*, cit., p. 22.

Detto lasciato, tuttavia, permane consapevolmente – sia pur attraversando numerose rielaborazioni e parziali prese di distanza, assieme a decise “rigenerazioni” di snodi fondamentali del pensiero hegeliano – nell’intera opera del Dewey, quantomeno (come egli stesso riconosce) nel senso di un anelito all’unità.⁴⁵

In altri termini, si potrebbe affermare che quella che abbiamo definito come “escatologia intramondana” non sia individuata da Dewey nello *sviluppo della ragione nel divenire*, ma si leghi nel suo pensiero allo *sviluppo e al divenire in quanto tale*. Dewey si dice infatti a più riprese convinto del fatto che:

Una comunità o gruppo sociale sussista in virtù di un continuo auto-rinnovamento, e questo rinnovamento si compia attraverso lo sviluppo educativo dei membri immaturi del gruppo. Una società trasforma esseri non iniziati e apparentemente estranei, in validi depositari delle sue risorse ed ideali per mezzo di varie istituzioni, espressamente e non, designate a tal fine. [...] Etimologicamente la parola educazione significa precisamente un processo di guidare, o tirare su. Se teniamo dinanzi alla mente il risultato del processo, per educazione intendiamo una attività che modella, che forma, che plasma, cioè che modella nella forma normale dell’attività sociale.⁴⁶

Recenti ricerche in ambito statunitense, che si avvalgono anche di testi inediti dei corsi sulla Filosofia dello Spirito di Hegel tenuti da Dewey (con certezza almeno dal 1887 al 1891) presso l’Università di Chicago, corroborano ulteriormente l’ipotesi di una permanenza hegeliana (e dunque remotamente lessinghiana) nella sua lunga avventura intellettuale (filosofica, filosofico-politica e, per la stretta connessione interna tipica del pensiero deweyano, anche pedagogica). Sulla base di tali elementi, autori come John Shook e James Good mostrano come, nell’ultima decade del XIX secolo, Dewey sia progressivamente passato da una forma di neo-hegelismo a una rilettura in chiave umanistica e storicistica di Hegel. Sarebbe questa seconda interpretazione, questa seconda versione deweyana di Hegel, ad aver lasciato un “deposito significativo” nel suo pensiero maturo. In tale prospettiva, quest’ultimo si configurerebbe come “hegelismo di sinistra”⁴⁷ contemporaneamente antimetafisico e non marxista. A parere di Shook e Good sarebbe possibile leggere la “filosofia della ragione” di Dewey come “filosofia dello spirito”, direttamente debitrice di temi e questioni di derivazione hegeliana: essa costituirebbe una componente fondamentale della sua riflessione in ambito politico-sociale. In particolare, il pensiero maturo hegeliano si definirebbe in connessione con l’impostazione hegeliana circa i temi della libertà, della religione, della politica e dell’etica. Di fatto la filosofia hege-

⁴⁵ J. Dewey, *Dall’assolutismo allo sperimentalismo* (1930), in J. Muirhead (a cura di), *Filosofi americani contemporanei*, Milano, Bompiani, 1939, pp. 117-133. Si tratta di un’osservazione messa in evidenza anche da G. Cavallari, *Introduzione*, cit., p. XIII.

⁴⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 53.

⁴⁷ Gli Autori utilizzano ovviamente l’espressione in senso tecnico, con riferimento alla scuola della “sinistra hegeliana” contrapposta a quella della “destra hegeliana”.

liana dello spirito condurrebbe, nella rilettura deweyana, alla “comunità degli spiriti”: a una comunità, cioè, eticamente connotata, che coinciderebbe con la forma politica democratica.⁴⁸

Intuizioni di marca lessinghiana ed hegeliana, più che strettamente darwiniana, sono infine riconoscibili nell’interpretazione di Dewey dell’agire dell’uomo nell’ambiente. L’*adattamento* umano all’ambiente, infatti, non è per lui semplice *adaequatio* del soggetto al mondo che lo circonda, ma adattamento attivo: “Proprio perché la vita non significa semplice esistenza passiva [...], ma un modo di agire, ‘ambiente’ significa ciò che influenza questa attività come incentivo o come freno”.⁴⁹

Certamente l’afflato utopico deweyano può essere letto anche nella logica di un “pensiero inattuale” che si sa e vuole tale, continuamente proteso verso il “probabile” e il “continuo cambiamento” intesi a loro volta come “ideale regolativo”.⁵⁰ Non manca, poi, chi – come Nicola Abbagnano – interpreta il pensiero deweyano nei termini di un “nuovo illuminismo”, che individua nella ragione una forza di cui l’uomo dispone per umanizzare il mondo.⁵¹ L’elemento “neo-illuministico” di Dewey consisterebbe nella capacità della sua filosofia di farsi problematica, restando coscientemente tale e rispecchiando così la problematicità strutturale della realtà: “Questo atteggiamento non presuppone che il mondo sia stabile, rifinito e sicuro e tale da offrire all’uomo, in tutti i campi, ogni garanzia di riuscita; perciò stimola continuamente la ricerca filosofica verso l’invenzione o il ritrovamento di mezzi e strumenti atti a permettere all’uomo di orientarsi nel mondo e di farne un mondo quanto più possibile umano”.⁵²

Al tempo stesso questa “progressione in avanti” non sembra incompatibile con una dimensione di escatologia totalmente intramondana: escatologia che – in questo debitrice evidentemente anche dell’evoluzionismo darwiniano, come già segnalato – si trova interamente assorbita nel processo, senza che sia individuata una meta ultima ad esso. Ed è certamente in questo senso che uno dei più acuti interpreti del Dewey, lo storico Robert Westbrook, ha potuto affermare che “Dal 1890 Dewey non era stato un membro della chiesa, ma alla luce della sua stessa fede nella democrazia era religioso”.⁵³ Al tema della religiosità di Dewey si farà cenno nel paragrafo che conclude questo saggio. Qui ci limitiamo a segnalare la naturalezza con la quale un autore come Westbrook legge la teorizzazione deweyana della democrazia nei termini di una – sia pur laica – “fede”.

⁴⁸ Cfr. J.R. Shook, J.A. Good, *John Dewey’s Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel*, New York, Fordham University Press, 2010, p. IX.

⁴⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 55.

⁵⁰ Le espressioni sono di L. Bellatalla, *Note in margine a “Democracy and Education”. Un’opera inattuale*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey...*, cit., p. 52.

⁵¹ Cfr. N. Abbagnano, *Verso un nuovo illuminismo. John Dewey*, in *Scritti neoilluministici (1948-1965)*, a cura di B. Maiorca, Torino, UTET, 2001, pp. 99-111. L’articolo apparve originariamente in “Rivista di filosofia”, 39, 1948, pp. 315-325.

⁵² N. Abbagnano, *Dewey: esperienza e possibilità*, in *Scritti neoilluministici (1948-1965)*, cit., p. 395. L’articolo apparve originariamente in “Rivista critica di storia della filosofia”, 4, 1951, pp. 257-268.

⁵³ R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, Roma, Armando, 2011, p. 639.

Nonostante in questa sede non sia possibile dedicare più che un rapido cenno al nesso tra educazione e religione (o, meglio ancora, *religiosità*) nel pensiero di Dewey, è opportuno segnalare la differenza che il filosofo di Burlington ravvisa tra la dimensione indicata dal sostantivo *religione* e quella legata all'aggettivo *religioso*. Dewey si dice convinto che quest'ultimo identifichi una caratteristica, una qualità rintracciabile nell'esperienza umana come tale, di contro alla religione intesa come sistema di credenze definito da miti, riti, contenuti di fede. Il "religioso" denoterebbe dunque "soltanto atteggiamenti che possono essere assunti di fronte a qualsiasi oggetto, e a qualsiasi scopo o ideale venga proposto".⁵⁴ La sua religiosità è una "fede" in valori che, anche se dovessero restare sempre "ideali", meriterebbero di diventare reali per la loro capacità di offrire un orizzonte di senso alla storia umana. Dewey afferma espressamente il rigetto di qualsiasi orizzonte metafisico, teologico o soprannaturale: al tempo stesso rivendica la religiosità come "funzione di coerenza" nell'esperienza umana, capace di promuovere nel soggetto un'attitudine finalizzata ad una sempre maggiore unificazione e integrazione di sé e degli ideali che lo sorreggono.

La parola "Dio" diviene così per lui l'indicazione di un ideale regolativo, di una meta:

Un'idea di possibilità ideali, unificate mercé una realizzazione e proiezione immaginativa. Ma questa idea di Dio, o del divino, è altresì connessa con tutte le forze e condizioni naturali – compreso l'uomo e la società umana – che determinano lo sviluppo dell'ideale e promuovono la sua attuazione. Non siamo in presenza di ideali completamente incarnati nella realtà esistente, ma neppure di ideali che siano semplicemente senza radici, fantasie, utopie. Tanto nella natura quanto nella società ci sono forze che generano e che sostengono questi ideali. Essi sono poi ulteriormente unificati dall'azione, che conferisce loro coerenza e solidità. È a questa relazione "attiva" fra l'ideale e il reale che io darei il nome di "Dio".⁵⁵

4. *Bildung* intellettualistica e "pedagogia militante"

Accanto all'elemento del progresso, e strettamente connesso a quest'ultimo, la *Bildung* teorizzata da Lessing porta con sé il tema tipicamente illuminista, e per altro verso già preromantico, di una concezione intellettualistica della cultura, del processo educativo in quanto tale e del suo esito. La "educazione del genere umano" (ma anche dell'individuo, nel parallelismo istituito da Lessing) dipende dalla capacità della ragione di "umanizzare la vita" in virtù di un guadagno di consapevolezza e conoscenza, dal quale dipende la sostanza della moralità. Questa umanizzazione e moralizzazione corrisponde a una forma di auto-elevazione e di emancipazione: una liberazione dal gravame del limite empirico, dell'istintualità, dell'irrazionalità.

⁵⁴ Cfr. J. Dewey, *Una fede comune* (1934), Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 12. Per un approfondimento pedagogico delle implicazioni della distinzione deweyana si rimanda a quanto emerso dalle già segnalate ricerche sul nodo tematico legato ad educazione ed esperienza religiosa (cfr. *infra*, nota 62).

⁵⁵ J. Dewey, *Una fede comune*, cit., pp. 54-55.

Il parallelismo tra educazione del singolo ed educazione collettiva è assunto (almeno in parte) anche dal Dewey, nella misura in cui egli lascia intendere che sia *la società* come “ambiente collettivo” ad educare, più che i singoli educatori.⁵⁶ Di fatto, recuperando le istanze – innanzitutto illuministiche e lessinghiane (si pensi allo storicismo de *L'educazione del genere umano*), e poi tipicamente ottocentesche – di una “essenza storica dell'uomo”, anche l'educazione del singolo è riassorbita nel più ampio percorso del divenire socio-storico (che, nel corso dell'Ottocento, perde i suoi caratteri più spiccatamente spirituali e acquisisce una connotazione più marcatamente sociale).

Tale questione costituisce, in realtà, un nodo problematico. Si potrebbe obiettare infatti che, mentre *l'educazione dell'umanità* accade per il tramite (o all'interno) di “quadri culturali” nei quali le diverse generazioni si collocano, nella personale storia educativa e formativa del singolo la cultura risulta solo uno tra i numerosi fattori coinvolti. Accanto ad essa vi sono i percorsi del singolo soggetto con risposte, sentieri interrotti e “conversioni” personali, che concorrono in modo altrettanto determinante a definire l'identità del soggetto (la stessa vicenda biografica ed intellettuale di Dewey ne costituisce un'attestazione). Ogni orizzonte socioculturale, poi, è sempre mediato ed incarnato da concrete figure di riferimento, più che presentarsi all'educando come “entità monolitica” impersonale.⁵⁷ L'assimilazione tra educazione del singolo ed educazione del genere umano finisce per assorbire la singolarità personale nella sfera societaria e collettiva.

Dalla visione razionalistica della *Bildung* discende anche l'enfasi sul ruolo dell'intellettuale o dell'*esperto*, depositario di un sapere che gli consente di intervenire in senso migliorativo nei processi sociali. Si è già detto, peraltro, della sintesi di teoria e prassi tipica della rilettura statunitense dell'hegelismo: di qui pensatori come Dewey traevano argomenti a favore della figura dell'intellettuale “militante”. E proprio questa visione “pragmatica” della storia e del sapere riecheggia in tante sue pagine.⁵⁸ Non a caso Nicola Abbagnano ritenne che la visione filosofica di Dewey (e le sue derivazioni etiche, politiche e pedagogiche) costituissero – assieme all'esistenzialismo e al positivismo logico – uno degli esempi di filosofia militante dell'epoca: militante in quanto orientata ad una “attiva inserzione nella vita singola ed associata dell'uomo”.⁵⁹

Almeno in Italia, la stessa pedagogia accademica parrebbe aver imboccato questo sentiero. Complice l'assunzione di una (presunta) “neutralità filosofica” legata all'opzione per il para-

⁵⁶ “L'ambiente sociale forma la disposizione mentale ed emotiva della condotta negli individui, con l'impegnarli in attività che svegliano e fortificano certi impulsi, che hanno certi scopi e implicano certe conseguenze” (J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., pp. 59-60).

⁵⁷ Cfr. M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994.

⁵⁸ Si veda ad esempio J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 62: “Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. Fa una gran differenza che noi si permetta a un ambiente casuale di compiere il suo lavoro, o che si crei l'ambiente adatto allo scopo. Ed ogni ambiente è casuale, per quel che riguarda la sua influenza educativa, a meno che non sia deliberatamente regolato con riferimento alla sua efficacia educativa”.

⁵⁹ N. Abbagnano, *Verso un nuovo illuminismo*, cit., p. 99.

digma delle scienze dell'educazione, sembra darsi per assodata la coincidenza tra *educazione* (che della pedagogia stessa dovrebbe costituire il precipuo oggetto di interesse, "l'angolo visuale" a partire dal quale esaminare i fenomeni umani) e *azioni progettuali intenzionali* pianificate ed attuate dagli "esperti".⁶⁰ Come rilevato da Moscato, in questo caso il sapere pedagogico stesso si autorappresenta come "teoria dell'agire educativo"; e tale rinuncia al momento teoretico, descrittivo ed interpretativo circa il proprio oggetto (rispetto al quale la pedagogia attinge "certezze" fuori dal proprio campo, volgendosi ad altri saperi) va a vantaggio di un approccio pratico-operativo.⁶¹ In questa "scelta di campo" si annida probabilmente uno dei motivi della fragilità epistemologica della disciplina pedagogica oggi.

5. Conclusioni

Il percorso che si è cercato di tracciare in queste pagine mette in luce la fecondità e il "fascino propositivo" delle categorie lessinghiane e, in particolare, della versione utopico-eschatologica del progresso. Al tempo stesso, ne emerge un tratto costitutivo della conoscenza umana, che non è mai un "ripartire da capo" anche quando si presenta come novità dirompente. Sempre il sapere si nutre di un "mondo" concettuale che precede il ricercatore e il suo tempo, e che gli consegna categorie e parole per "guardare" il reale, per pensarlo, per individuare problemi e soluzioni (come, per altro verso, le domande e i paradigmi che guidano il ricercatore si nutrono innanzitutto della sua storia personale e formativa, delle sue letture, degli incontri con determinati "maestri"). Ciò si traduce in una responsabilità precisa per il ricercatore. Una categoria, per quanto decontestualizzata e "assolutizzata", porta inevitabilmente con sé la propria storia: quest'ultima ne delinea in modo costitutivo i tratti e i margini di applicazione e di pensabilità. Nel caso che abbiamo esaminato, la nozione di progresso (con l'immagine militante del ricercatore e dell'intellettuale che ne deriva) viene trasmessa alla modernità e alla contemporaneità attraverso la mediazione di Lessing, che – pur teorizzando il progressivo estinguersi della coscienza religiosa ed interpretandola anche come forma di alienazione⁶² – non propende per l'ateismo materialistico tipico dell'illuminismo francese, ma si situa in un orizzonte ancora fortemente venato di un afflato mistico-religioso. Si pensi al già citato recupero della dottrina della metempsicosi, o alla sua nota adesione al panteismo. Alcuni autori, co-

⁶⁰ Non potendo qui approfondire il tema, rimandiamo ad altri studi: G. Pinelli, *Metafisica e Pedagogia: una questione aperta*, in "Formazione Lavoro Persona", 23/8, 2018, pp. 74-84; G. Pinelli, M.T. Moscato, M. Caputo, *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2011, pp. 557-582.

⁶¹ M.T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in "Education, Sciences & Society", 2, 2012, pp. 29-54.

⁶² Cfr. G.E. Lessing, *Nathan il saggio*, Milano, Garzanti, 1992.

me Merker, tentano di spiegarla nei termini di un espediente consolatorio⁶³ o di una scelta personale dettata dal riemergere dello spinozismo in Germania.⁶⁴ E certamente si potrebbe applicare il criterio storicistico lessinghiano allo stesso Lessing, interpretando l'afflato religioso e visionario che permea le ultime pagine de *L'educazione del genere umano* come sopravvivenza residuale, destinata ad essere essa stessa superata dalla storia. Resta il fatto che, se possiamo agevolmente riconoscere Lessing come “post-cristiano”, faticiamo a definirlo recisamente come “post-religioso”. Quello che in Lessing filosofo della storia e della religione resta quantomeno un problema aperto – il nesso tra *Bildung* ed esperienza religiosa e il ruolo di quest'ultima nello sviluppo della persona e delle società – appare invece già “metabolizzato” nel pensiero di Dewey filosofo della democrazia e dell'educazione. Tuttavia, in Dewey l'assunzione della categoria di *progresso* – con la fiducia in una tendenza allo sviluppo – non si giustifica precipuamente sulla scorta di prove empiriche e fattuali. Si tratta piuttosto di un orizzonte che precede qualunque dimostrazione, che costituisce anzi il punto di partenza da cui egli muove: e che si giustifica compiutamente solo in un quadro ancora religioso, seppure completamente “laicizzato” (si pensi alla già citata sintesi di Westbrook circa la “fede” di Dewey nell'ideale democratico). Per altro verso, la stessa riflessione deweyana mostra come il pensare il processo educativo e di civilizzazione rimandi continuamente alla necessità di “orizzonti di senso” più ampi dell'esperienza del singolo ricercatore (e che promettano di durare più a lungo della generazione a cui questi si rivolge, motivando l'impegno in quella direzione). Ogni epoca, da questo punto di vista, presenta i propri “assoluti laicizzati” – anche una volta “superata” la religione.⁶⁵ Il percorso fin qui compiuto mostra, a parere di chi scrive, che il nesso tra educazione e dimensione religiosa si pone nei termini di una “provocazione euristica” per il ricercatore, e specialmente per il ricercatore che intenda occuparsi di educazione: costituisce un richiamo alla necessità di definire, prima ancora che l'oggetto *esperienza religiosa*, l'oggetto *educazione*, esplorandolo in tutti i suoi fattori. Non è possibile progettare l'educazione di una società senza averne esplicitato i caratteri (e, nel nostro caso, senza aver fatto i conti con l'implicito religioso). Ciò comporta, specialmente per quanto riguarda gli approcci animati da una spiccata curvatura “operativa”, il recupero del momento descrittivo ed interpretativo del

⁶³ Cfr. N. Merker, *Introduzione a Lessing*, cit., pp. 134-135. Si veda anche N. Merker, *L'illuminismo etico-politico di Lessing in Marxismo e storia delle idee*, Roma, Editori Riuniti, 1974, pp. 105-138, in cui l'Autore evidenzia il coinvolgimento politico-militante di Lessing nelle vicende della sua epoca.

⁶⁴ Cfr. N. Merker, *L'illuminismo in Germania*, cit., pp. 270-271.

⁶⁵ Non potendo qui approfondire il discorso, rimando a ricerche già svolte: M.T. Moscato, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando, 2012, pp. 130-203; G. Pinelli, *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 70-97; F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, FrancoAngeli, 2014; M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, FrancoAngeli, 2017; M. Caputo (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

sapere pedagogico: uno sguardo, che possiamo identificare come fenomenologico, che accoglie il *darsi* e il *manifestarsi* del fatto educativo riconoscendone un ordine intrinseco: un ordine che eccede i nostri tentativi di progettazione o di intervento, e che di questi ultimi costituisce l'orizzonte di pensabilità.

6. Bibliografia

- Abbagnano, A., *Verso un nuovo illuminismo. John Dewey (1948)*, in *Scritti neoilluministici (1948-1965)*, a cura di B. Maiorca, Torino, UTET, 2001², pp. 99-111.
- Arici, F., Gabbiadini, R., Moscato, M.T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Banfi, A., *Ripensando a Dewey*, in "Rivista critica di storia della filosofia", 4, 1951, pp. 269-274.
- Barbieri, N., Giromella, M.C., *John Dewey*, Padova, CLEUP, 2004.
- Bellatalla, L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999.
- Borghesi, M., *L'età dello spirito in Hegel. Dal Vangelo "storico" al Vangelo "eterno"*, Roma, Studium, 1995.
- Borghesi, M., *L'era dello spirito. Secolarizzazione ed escatologia moderna*, Roma, Studium, 2008.
- Borghi, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Caputo, M. (a cura di), *Oltre i paradigmi del sospetto?*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Corallo, G., *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Torino, SEI, 1950.
- Cunico, G., *Da Lessing a Kant. La storia in prospettiva escatologica*, Genova, Marietti, 1992.
- Dewey, J., *Scuola e società (1899)*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey, J., *Democrazia e educazione (1916)*, tr. it. E. Enriques Agnoletti, P. Paduano, a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Dewey, J., *Dall'assolutismo allo sperimentalismo (1930)*, in J. Muirhead (a cura di), *Filosofi americani contemporanei*, Milano, Bompiani, 1939, pp. 117-133.
- Dewey, J., *Una fede comune (1934)*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Dewey, J., *Scritti politici*, a cura di G. Cavallari, Roma, Donzelli, 2003.
- Lubac, H. de, *La posterità spirituale di Giocchino da Fiore (1979-1981)*, 2 voll., Milano, Jaca Book, 1980-1984.
- Fiorucci, M., Lopez, G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del Novecento*, Roma, RomaTre Press, 2017.
- Fornaca, R., *Gino Corallo e "La pedagogia di Giovanni Dewey"*, in M.T. Moscato (a cura di), *Educazione e libertà. Studi in onore di Gino Corallo*, numero monografico di "Siculorum Gymnasium", 1988, pp. 195-209.
- Hardon, J., *La leggenda di Dewey nel campo dell'educazione americana*, in "Civiltà cattolica", vol. II, 3 maggio 1952, pp. 272-283.

- Kant, I., *Risposta alla domanda Che cos'è l'illuminismo* (1784), in *Stato di diritto e società civile*, Roma, Editori riuniti, 1982, pp. 153-162.
- Kant, I., *La religione nei limiti della semplice ragione* (1793), in *Critica della ragion pratica e altri scritti morali*, Torino, UTET, 2006, pp. 323-537.
- Lessing, G.E., *Ernst e Falk. Dialoghi massonici* (1778-1780), Roma, BastogiLibri, 2014.
- Lessing, G.E., *Nathan il saggio* (1779), Milano, Garzanti, 1992.
- Lessing, G.E., *L'educazione del genere umano* (1780), Milano, Mimesis, 2018. (= EGU)
- Löwith, K., *Significato e fine della storia* (1949), Milano, Il Saggiatore, 1989.
- Merker, N., *Marxismo e storia delle idee*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- Merker, N., *L'illuminismo in Germania. L'età di Lessing*, Roma, Editori Riuniti, 1989.
- Merker, N., *Introduzione a Lessing*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Moscato, M.T., *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- Moscato, M.T., *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in "Education, Sciences & Society", 2, 2012, pp. 29-54.
- Moscato, M.T., Gatti, R., Caputo, M. (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando, 2012.
- Moscato, M.T., Caputo, M., Gabbiadini, R., Pinelli, G., Porcarelli, A., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Moscato, M. T., *Un congedo accademico fra memoria e attesa*, in M. Caputo, G. Pinelli (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*, Milano, FrancoAngeli 2019, pp. 177-202.
- Pinelli, G., *Metafisica e Pedagogia: una questione aperta*, in "Formazione Lavoro Persona", 23/VIII, 2018, pp. 74-84.
- Pinelli, G., Moscato, M.T., Caputo, M., *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei. Tomo II: Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria (Padova 2-3/12/2010)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2011, pp. 557-582.
- Reimarus, H.S., *I frammenti dell'anonimo di Wolfenbüttel pubblicati da G.E. Lessing* (1774-1778), a cura di F. Parente, Napoli, Bibliopolis, 1977.
- Ruggiu, L., Testa, I. (a cura di), *Hegel contemporaneo. La ricezione americana di Hegel a confronto con la tradizione europea*, Milano, Guerini e Associati, 2003.
- Shook, J.R., Good, J.A., *John Dewey's Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel*, New York, Fordham University Press, 2010.
- Taubes, J., *Escatologia occidentale* (1947), Milano, Quodlibet, 1997.
- Trebisacce, G., *John Dewey nella cultura italiana dell'immediato dopoguerra*, in "Sicilorum Gymnasium", 1-2, 1988, pp. 211-223.
- Visalberghi, A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Westbrook, R.B., *John Dewey e la democrazia americana* (1991), Roma, Armando, 2011.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 03, 2020/March 03, 2020

Accepted: March 31, 2020