

ARS INVENIENDI

55

Direttore

Fabrizio LOMONACO

Università degli Studi di Napoli Federico II

Comitato scientifico

Louis BEGIONI

Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

†Giuseppe CACCIATORE

Università degli Studi di Napoli Federico II

Domenico CONTE

Università degli Studi di Napoli Federico II

†Antonello GIUGLIANO

Università degli Studi di Napoli Federico II

Matthias KAUFMANN

Martin Luther Universität Halle Wittenberg

Edoardo MASSIMILLA

Università degli Studi di Napoli Federico II

Rocco PITITTO

Università degli Studi di Napoli Federico II

José Manuel SEVILLA FERNÁNDEZ

Universidad de Sevilla

Comitato di redazione

Claudia MEGALE

Università degli Studi di Napoli Federico II

Salvatore PRINCIPE

Università degli Studi di Napoli Federico II

ARS INVENIENDI

Questa collana nasce come “porta” aperta al dialogo interculturale con studiosi vicini e lontani dalla grande tradizione napoletana e italiana. Lo scopo è di offrire un nuovo luogo di confronto senza pregiudizi ma con una sola prerogativa, quella della serietà scientifica degli studi praticati e proposti sui più aggiornati itinerari della filosofia e della storiografia, della filologia e della letteratura nell’età della globalizzazione e in un’Università che cambia.

Le pubblicazioni di questa collana sono preventivamente sottoposte alla procedura di valutazione nella forma di *blind peer-review*.

Publicato con i fondi del Progetto “Le Filosofiadi”, che beneficia di un contributo da parte della Regione Campania attraverso la Scabec S.p.A. (Società Campana per i Beni Culturali) e del Ministero della Cultura (contratto di affidamento di servizio fra la Scabec e l’Associazione culturale Quidra, prot. n. 4239 del 23/11/2023, CIG ZoF3D618D2 – Linea di intervento “I Giovani e la cultura musicale” (DGR 510/2022 – CUP C59123000620002).

Classificazione Decimale Dewey:

901 (23.) STORIA. FILOSOFIA E TEORIA

HERMAN NOHL

LEZIONI SULLA COSCIENZA STORICA

Traduzione, Introduzione e Note a cura di

GIOVANNI CIRIELLO

Presentazione di

FABRIZIO LOMONACO





©

ISBN
979-12-218-1209-1

PRIMA EDIZIONE
ROMA 7 GIUGNO 2024

INDICE

- 9 *Presentazione*
di FABRIZIO LOMONACO
- 13 *Il significato della coscienza storica come modo di essere della vita*
di GIOVANNI CIRIELLO
- 109 Parte I
I compiti della storia della filosofia. Lezione per l'abilitazione
- 129 Parte II
La coscienza storica, la sua genesi e i suoi problemi
- 131 Capitolo I. Le tre fasi della storiografia
- 139 Capitolo II. La concezione biologica dell'antichità e il pensiero storico del Cristianesimo
- 149 Capitolo III. L'Illuminismo e l'idea di progresso
- 161 Capitolo IV. L'analisi della cultura e il concetto di spirito
- 169 Capitolo V. La dinamica della storia

- 181 Capitolo VI. La protesta contro il razionalismo – l'individualità creatrice
- 191 Capitolo VII. *Sturm und Drang*: originalità o comprendere
- 209 Capitolo VIII. La penetrazione dello storicismo nelle scienze
- 219 Capitolo IX. L'idealismo tedesco
- 231 Capitolo X. La filosofia della storia del secolo XIX
- 243 *Compendio*

PRESENTAZIONE

Queste pagine di Herman Nohl – che vedono oggi la luce grazie alle esperte cure di Giovanni Ciriello, traduttore e interprete del pensatore tedesco – sono rappresentative di un più corale impegno scientifico che ha retto il progetto di “Filosofiadi. Condividere la filosofia: in dialogo con Kant”, voluto dalla Scabec, la Società di promozione dei beni culturali e artistici della Regione Campania; un progetto che ha coinvolto studiosi delle più prestigiose Università italiane e docenti dei più valorosi Licei campani, attivamente partecipi con i loro studenti alle giornate di studio svoltesi a Napoli dal 5 al 7 dicembre 2023 nel Complesso monumentale di S. Lorenzo Maggiore. Affidata all’organizzazione scientifica dell’Associazione culturale “Quidra”, l’iniziativa si è avvalsa del patrocinio del Dipartimento di Studi umanistici dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, dell’Accademia di Belle Arti di Napoli e dell’Istituto italiano per gli studi filosofici.

Le ragioni della scelta di questi testi di Nohl rinviano a due ordini di motivi. Il primo è che si tratta di pagine con una specifica finalità didattica, essendo state scritte per l’abilitazione all’insegnamento dell’autore e per una serie numerosa di suoi corsi universitari, tenuti tra Jena e Gottinga, intorno alla storia dello spirito tedesco. Essi costituiscono non solo la continuazione e l’ampliamento degli studi intrapresi da Dilthey alla fine degli anni Sessanta dell’Ottocento sul movimento poetico-filosofico tedesco (da Lessing a Hegel) ma si concentrano in particolare sugli studi di Nohl intorno alla genesi e allo sviluppo della coscienza storica, attestando lo stretto rapporto che nei suoi scritti intercorre tra il metodo storico-sistematico e la ricerca filosofica.

La seconda ragione inerisce ancor più direttamente alle *Filosofiadi*, perché l'approccio nohliano alla questione del senso della storia si concentra sui temi e i problemi del pensiero illuministico tedesco, coinvolgendo direttamente la filosofia della storia di Kant, la cui «grande svolta» rispetto sia alla storia filosofica di matrice illuministica, è rappresentata da quello che Nohl indica come il «*contenuto ideale dell'Umanità*». Alla luce del tentativo trascendentalistico di definire non solo la fenomenicità del reale, ma anche la sua storicità, Nohl si impegna a evidenziare i caratteri della complessa riflessione dell'autore delle *Critiche* intorno alle condizioni di possibilità della storia come scienza. Questa non è più legata a fattori empirici ma a «idee *a priori* (...) di unità e totalità» che sono puri «concetti formali» di carattere sovrastorico e regolano ciò che è storico e tutto lo sviluppo è da intendere come un processo infinito di avvicinamento a quelli che sono i fini dello sviluppo stesso. Con ciò è ripresa la convinzione dell'Illuminismo: il fine dello sviluppo è un fine razionale; la storia è il perfezionamento del genere umano, della «signoria della ragione sulla natura». Soggetto di tale perfezionamento non è l'individuo ma quell'«umanità ideale» che persegue la realizzazione delle idee di verità, libertà e perfezione.

Tra Illuminismo e tardo Illuminismo la svolta kantiana finisce per contrastare anche e soprattutto Rousseau e Herder che hanno elaborato una diversa idea di perfezionamento e di progresso, stabilendo dinamiche relazioni tra l'universale e l'individuale e del filosofo della *Critica* hanno contestato la separatezza tra ragione e vita. Se Rousseau ha alimentato la lotta contro l'Illuminismo e la sua idea di progresso, dando risalto alla *natura*, la polemica di Kant dal ginevrino si estende a Herder. Quest'ultimo, suo allievo a Königsberg, non esiterà a contestargli i «purismi» di una ragione astratta e indifferente alle *nature* e alle *esistenze* degli uomini. In *Una metacritica per la Critica della ragion pura* (1799) conterà al maestro di aver mantenuto separati intelletto ed esperienza (*Verstand und Erfahrung*), ragione e linguaggio (*Vernunft und Sprache*). E nell'orizzonte specifico della riflessione filosofica sulla storia umana, l'accusa, rivolta all'astratto e insufficiente «innatismo» kantiano nel libro IV della parte I delle *Idee per una filosofia della storia dell'umanità* (1784), conoscerà un significativo approfondimento nelle pagine del libro IX della parte II dell'opera (1785). Qui al «purismo» della ragione e a ogni astrazione si contrappone lo strettissimo nesso tra *religione*, «la tradizione più antica e più sacra della terra», e *linguaggio*, «il meraviglioso mezzo per la formazione dell'uomo [...], il carattere distintivo della nostra ragione, mediante il quale soltanto essa assume figura e si propaga [...]». È difficile che il genere umano sia fatto per la pura speculazione o per la pura intuizione, se si considera questo mezzo scelto dalla divinità per educarlo [...].»

Per Herder, la ragione esercita una funzione concreta e reale solo se riflette l'unità e la pluralità delle facoltà dell'anima umana, risultando, così, non una semplice «capacità aggiunta», né una mera elaborazione esteriore dei dati dell'esperienza, ma «una raccolta di osservazioni e di esercizi della nostra anima, una somma dell'educazione del nostro genere». La critica alla «ragione kantiana» si configura, allora, come critica ad un modello di razionalità incapace di riconoscere il carattere specifico della «storia dell'umanità» (*Humanität*) che è «una catena (*Kette*) della socievolezza e della tradizione formativa». La «ragione pura», infatti, separata dalla concreta, storica esperienza vissuta, identifica astrattamente l'evoluzione del mondo con il solo, graduale «perfezionamento» della specie morale, paradossalmente estranea al significato della realtà storica, indifferente alla «felicità» degli individui, i veri artefici della formazione di tale significato: «I filosofi hanno innalzato la ragione umana a una potenza pura, originaria, indipendente dai sensi e dagli organi [...]. Se l'uomo ricevesse tutto da sé e tutto sviluppasse indipendentemente da oggetti esterni, allora sarebbe possibile una storia *dell'uomo*, ma non *degli* uomini, non dell'intero genere umano [...]».

In polemica con tale diagnosi i contenuti della filosofia della storia di Kant, concepiti nel loro ordine razionale e non più empirico o semi-empirico inducevano a riconfigurare, annota prontamente Nohl, anche il significato del concetto di sviluppo, sottratto a ogni forma di organicismo naturalistico e fatto coincidere con il «processo infinito di avvicinamento» ai «fini dello stesso sviluppo» storico – fini, intesi razionali, gli unici, a giudizio di Kant, propri di una «mente critica» del vero storico nettamente distinto dalle costruzioni poetico-fantastiche di Herder. Se in Kant la storia è intesa come «progresso di nobilitazione e perfezionamento del genere umano», in quanto instaurazione e affermazione della «signoria della ragione», il *sistema della ragione* – scrive acutamente Nohl – è il medesimo in tutte le menti individuali, il suo dispiegamento è il vero senso della storia; è in base ad essa che misuriamo il valore dell'accadere empirico. E così si può stabilire la netta differenza dai filosofi antichi e da Platone in particolare, giacché la ragione illuministica kantiana non è una connessione «atemporale di idee, ma come un sistema attivo di funzioni interdipendenti», in cui è stabilita una connessione e una successione teleologicamente orientata, una «totalità teleologica», totalizzante i vari aspetti della realtà e delle sue espressioni culturali: scienza, arte, eticità, religione. Eppure, a ben vedere, secondo Nohl qui è anche il «mistero» della filosofia kantiana della storia che Nohl identifica con la «legge dello sviluppo spirituale» per cui la «totalità dello spirito» deve continuamente superare divisioni in una dimensione insieme statica e dinamica delle culture.

Con Kant e la sua aporetica posizione le varie visioni della vita storica che rappresentano le singole fasi di sviluppo della coscienza storica – la concezione biologica dei greci, l'escatologia del cristianesimo primitivo, l'idea di progresso dell'Illuminismo e la scoperta romantica del valore intrinseco di tutte le fasi e culture della storia – vengono conservate, nell'ottica storicistica di Nohl, come momenti di una complessa comprensione della storia. In essa la coscienza storica si presenta nel suo significato e nella sua capacità d'incidenza come un immenso arricchimento attraverso l'esperienza delle più svariate forme che emergono nella storia. Alla dialettica della storia così intesa, altra cosa dalla dialettica positiva di matrice idealistica, si coniuga per conseguenza un netto rifiuto della possibilità di dedurre dall'intero corso del tempo il fine della storia, che ora annovera dentro di sé l'insuperabile esperienza dolorosa dell'insensatezza e dell'accidentalità. Tutto ciò fermo restando il fatto che la coscienza storica non sta a significare affatto, per Nohl, l'indebolimento della forza creatrice dell'uomo quale essere costitutivamente storico, quanto piuttosto l'orizzonte dentro il quale si chiariscono i compiti spettanti al presente. In proposito, trattando di un noto saggio kantiano di filosofia della storia, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* (1784), l'interprete interviene sulla nota tesi dell'*insocievole socievolezza* degli uomini, sull'antagonismo dei singoli individui che ha un senso solo se finalizzato a quel *tutto morale* che riscatta dalla patologica unione forzata. Sulla questione matura la massima vicinanza a Rousseau che Kant elogia, citando l'*Emilio* e il *Contratto sociale* ma all'interno d'una costruzione che, nota acutamente Nohl, resta fondata sul disegno della Provvidenza. Questa è la condizione necessaria per pianificare il corso storico, in quanto condizione necessaria a evitare che «nei rapporti di massa, che chiamiamo società e storia», possano valere uniformità, di cui il singolo individuo non sa nulla e che «diventano comprensibili, solo quando ci si attiene non al singolo individuo, bensì alla massa». L'esito è che «il fine della conoscenza diventa non più la totalità individuale, ma l'uniformità del mutamento»: una diagnosi acuta di un originale filosofo-storico dei primi del Novecento che invita ancora oggi a riflettere criticamente *nel* e *sul* nostro presente.

Napoli, 12 gennaio 2024

Fabrizio Lomonaco

IL SIGNIFICATO DELLA COSCIENZA STORICA COME MODO DI ESSERE DELLA VITA

1. Herman Nohl: un breve profilo biografico-intellettuale

Noto ai più, in particolar modo agli addetti ai lavori soprattutto di area tedesca, come uno di principali esponenti della cosiddetta pedagogia come scienza particolare dello spirito e come appartenente alla Scuola diltheyana in qualità di portatore delle istanze epistemologiche diltheyane in campo pedagogico, ancora oggi, nonostante il moltiplicarsi di studi a lui dedicati in lingua tedesca⁽¹⁾, Herman Nohl continua ad essere misconosciuto al lettore italiano, noto tutt'al

(1) Ci limitiamo a segnalare gli studi relativamente più recenti: E. Matthes, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*, Heilbrunn 1998; D. Klika, *Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*, Köln 2000; W. Klafki, Johanna-Luise Brockmann, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937*, Weinheim 2002; D. Miller, *Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse*, Bern 2002; P. Dudek, *Ein Leben im Schatten. Johannes und Herman Nohl: Zwei deutsche Karrieren im Kontrast*, Heilbrunn 2004; M. Gran, *Das Verhältnis der Pädagogik Herman Nohls zum Nationalsozialismus. Eine Rekonstruktion ihrer politischen Gehalte*, Hamburg 2005; C. Hoch, *Zur Bedeutung des „Pädagogischen Bezuges“ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion*, Würzburg 2005; K.A. Linnemann, *Die Sammlung der Mitte und die Wandlung des Bürgers*, in M. Hettling & B. Ulrich (Hrsg.), *Bürgertum nach 1945*, Hamburg 2005, pp. 185-220; S. Mauder, *Die Bedeutung der „Geschichtlichkeit“ für die geisteswissenschaftliche Pädagogik*, Marburg 2006; B. Ortmeier, *Herman Nohl und die NS-Zeit. Forschungsbericht*, Frankfurt am Main 2008. Quanto alla letteratura critica in lingua italiana, segnaliamo ancora i seguenti studi: G. Ciriello, *Vita ed esperienza morale in H. Nohl*, Soveria Mannelli 2005; Id., *La prospettiva filosofica di Herman Nohl. L'approdo alla teoria delle visioni del mondo*, in «Archivio di storia della cultura», XXI (2008), pp. 95-155; Id., *Alle origini dell'antropologia di Herman Nohl*, in «Archivio di storia della cultura», XXV (2012), pp. 89-103; Id., *Con Dilthey oltre Dilthey: I presupposti metodologici dell'antropologia in Herman Nohl*, in G. D'Anna-H. Joach-Eric S. Nelson (Hrsg.), *Anthropologie und Geschichte. Studien zu Wilhelm Dilthey aus Anlass seines 100. Todestages*, Würzburg 2013, pp. 199-214; Id., *Stratificazione e polarità del vivente. Saggio sull'antropologia di Herman Nohl*, Roma 2016.

più come curatore della nota raccolta dei cosiddetti scritti giovanili di Hegel⁽²⁾. Ma, in realtà, il ventaglio dei suoi interessi scientifici è ampio e poliedrico, come si evince anche da un semplice sguardo d'insieme alla sua folta bibliografia⁽³⁾.

Nato il 7 ottobre 1879 a Berlino da una famiglia della media borghesia, che annoverava in sé generazioni dedite all'attività pratica della pedagogia in qualità di pastori o insegnanti, il giovane Nohl deve la sua prima formazione alla frequenza del *Gymnasium zum Grauen Kloster*, una scuola privata di tipo umanistico con sede nel centro di Berlino, ritenuta una delle più prestigiose della Germania, e nella quale insegnava il padre Hermann, riconosciuto studioso di filologia classica. A conclusione degli studi ginnasiali, dopo un primo brevissimo interesse per la medicina troncato sul nascere, dal semestre estivo del 1898 alla primavera del 1904 egli si dà interamente agli studi di storia e filosofia, prima con Friedrich Paulsen, poi con Wilhelm Dilthey. E, stando a contatto con Dilthey e con le sue indagini storico-sistematiche, non ultime quelle orientate alla tipologia dei sistemi filosofici, ovvero alla teorizzazione della cosiddetta «filosofia della filosofia», proprio a questi primissimi anni del Novecento risalgono gli intenti già ambiziosamente teoretici di Nohl. Infatti, nel 1902, anziché sostenere l'esame di stato come aveva inizialmente programmato, Nohl decide di lavorare ad una dissertazione su Socrate, con l'auspicio di un'abilitazione dottorale. La dissertazione, preparata a Berlino sotto la guida di Dilthey, viene effettivamente completata nella primavera del 1904 e pubblicata nello stesso anno

(2) Facciamo riferimento a *Hegels theologische Jugendschriften, nach den Handschriften der Kgl. Bibliothek in Berlin herausgegeben*, Tübingen 1907 (G.W.F. Hegel, *Scritti teologici giovanili*, tr. it. di N. Vaccaro e E. Mirri, 2 voll., Napoli 1972). La preziosa importanza di questo giovanile lavoro filologico per la rinascita degli studi hegeliani ad inizio del Novecento è così riconosciuta da Dilthey, che se ne servì, prima ancora che esso fosse pubblicato, per la stesura della propria monografia dedicata alla *Storia della giovinezza di Hegel*, pubblicata in volume agli inizi del 1906: «Dall'inizio del mio lavoro su questi manoscritti, cominciato parecchi anni fa, fino alla sua attuale conclusione, mi ha accompagnato la collaborazione del giovane amico Dr. Herman Nohl, ed è merito del suo acume e della sua premura incessante se, utilizzando il sistema di segni di Hegel, sono riuscito a collegare a poco a poco i fogli sparsi in diversi volumi di manoscritti negli insiemi più ampi ai quali erano stati destinati da Hegel. Se egli volesse donarci un'edizione dei manoscritti di questo periodo, ciò sarebbe il più valido completamento del mio lavoro» (W. Dilthey, *Storia della giovinezza di Hegel e Frammenti postumi*, a cura di G. Cacciatore e G. Cantillo, Napoli 1986, p. 16).

(3) Una bibliografia ragionata dei suoi scritti, l'unica a tutt'oggi, è quella dedicatagli in occasione del suo settantacinquesimo compleanno da Elisabeth Ahrens, Irmgard Wedemeyer ed Erich Weniger, apparsa col titolo: *Bibliographie Herman Nohl, mit einer Einführung von E. Weniger*, Weinheim 1954. In essa, però, non sono inclusi due importanti volumi, che raccolgono i materiali dei suoi corsi universitari dedicati rispettivamente a *Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830* (Hrsg. von O.F. Bollnow und F. Rodi, Göttingen 1970; *Il movimento tedesco. Lezioni e saggi sulla storia dello spirito dal 1770 al 1830*, Traduzione e introduzione a cura di Giovanni Ciriello, Roma 2023) e a *Das historische Bewußtsein* (Hrsg. von E. Hoffmann und R. Joerden, Göttingen 1979).

come volume a sé col titolo *Sokrates und die Ethik*⁽⁴⁾. In essa, cosa assai significativa, è dato constatare la presenza e l'uso della tipologia diltheyana come chiave di accesso alla comprensione storica del pensiero dell'enigmatico pensatore ateniense. In questo stesso lasso di tempo, su segnalazione dei propri docenti, viene anche insignito del *Jüngken-Stipendium*, una borsa di studio che lo rese finanziariamente indipendente da suo padre. Dunque, se è vero, com'è vero, che i suoi interessi scientifici saranno diretti in special modo alla continuazione dell'opera di Dilthey in campo pedagogico; è altrettanto vero che almeno inizialmente altri sono gli orientamenti e le sollecitazioni provenienti dall'ambiente accademico e culturale berlinese, come attestano non solo il citato lavoro filologico condotto sui manoscritti del giovane Hegel e la già teoreticamente ambiziosa tesi di dottorato sull'etica di Socrate, ma anche un ampio saggio su Herder (apparso nel 1905 come introduzione alla scelta antologica delle opere herderiane nell'edizione berlinese di Weichert⁽⁵⁾), a cui farà seguito, nel 1908, la dissertazione di abilitazione all'insegnamento, che segna, unitamente ad un altro saggio del 1915, l'origine degli interessi estetici di Nohl⁽⁶⁾, contrassegnati metodologicamente di nuovo dall'applicazione del concetto diltheyano di «*Weltanschauung*» anche al campo della produzione artistica. In origine sono segnatamente questi lavori effettuati nell'area della ricerca estetica a caratterizzare l'impegno scientifico del giovane Nohl, portato poi avanti anche negli anni successivi con uno studio del 1935 dedicato a *Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung*⁽⁷⁾. Anno più, anno meno, è solo a partire dalla metà degli anni Quindici, in pieno primo conflitto mondiale, che le sue idee pedagogiche acquisiranno, com'è stato pur detto, una «forma concreta»⁽⁸⁾. Nella vita accademica del giovane Nohl il successivo trasferimento

(4) Tübingen und Leipzig 1904.

(5) *Herders Werke in sechs Büchern*, Hrsg. von H. Nohl, Berlin 1905. Questo saggio introduttivo sarà in seguito raccolto e pubblicato, dal suo stesso autore, nel volume H. Nohl, *Pädagogische Aufsätze* (Berlin-Leipzig 1918) e postumo nel citato volume H. Nohl, *Il movimento tedesco. Lezioni e saggi sulla storia dello spirito dal 1770 al 1830*, pp. 151-248.

(6) Facciamo riferimento a: *Die Weltanschauungen der Malerei* e a *Typische Kunststile in Dichtung und Musik*, entrambi ristampati poi in volume in: H. Nohl, *Stil und Weltanschauung* (Jena 1920).

(7) Frankfurt am Main.

(8) Così E. Blochmann nella sua informatissima e utilissima biografia intellettuale *Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1870-1960*, Göttingen 1969, p. 84. A quell'epoca Nohl, posto di fronte alla tragedia immane del primo conflitto e al crollo dell'Impero tedesco, non vedeva «altro rimedio alle disgrazie del nostro popolo se quello di rieducare la sua gioventù ad un'attività gioiosa, coraggiosa e creativa» (così leggiamo nella Premessa ai suoi *Pädagogische und politische Aufsätze*, Jena 1919). È, questo, il medesimo motivo che ispira anche il suo corso di lezioni dedicato a Schiller, che egli tenne per la prima volta nel 1920 e che non a caso tornò a tenere per una seconda volta a ridosso della fine del secondo conflitto, nel 1946. Ad inizio del testo a stampa di questo corso, rimasto inedito fino a metà degli anni Cinquanta a causa degli impedimenti dovuti all'avvento del regime nazionalsocialista, Nohl dichiarava, infatti, esplicitamente che queste lezioni erano state dovute ad una ragione legata

da Berlino a Jena, avvenuto nell'autunno del 1907, segna non solo il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, datato 4 luglio del 1908 con un lavoro dedicato alle visioni del mondo proprie della pittura, ma anche il suo primo incontro con il cosiddetto Movimento giovanile, che sarà estremamente importante per lo sviluppo della sua scienza pedagogica dello spirito.

Nell'estate del 1915, a seguito dello scoppio della Prima guerra mondiale, Nohl sarà costretto lasciare Jena per essere addestrato in una caserma di Weimar. Vi farà ritorno solo alla fine della guerra, a metà novembre del '18; un ritorno che segnerà l'inizio dei suoi interessi per la *Volkspädagogik* e che lo vedrà nel 1919 tra i membri fondatori della *Volkshochschule* in Turingia. Sempre il 1919 segnerà un'ulteriore tappa importante specialmente nella sua vita accademica: nell'estate di quell'anno giungerà, infatti, la chiamata presso l'università di Gottinga e il 1 gennaio dell'anno successivo ha inizio la sua attività come docente ordinario di filosofia pratica – un lavoro di didattica e di ricerca che egli svolgerà sempre con particolare connessione con la pratica, come attestano la fondazione di un istituto di educazione presso il distretto di Lippoldsberg e l'affiliazione di esso al seminario pedagogico di Gottinga. Ed è proprio in connessione con questo complesso di fattori di organizzazione del lavoro teorico e pratico che egli diventa a Gottinga l'asse portante del movimento di riforma educativa, che trovò allora il proprio organo nella pubblicazione dei cinque volumi del *Handbuch der Pädagogik*⁽⁹⁾, di cui Nohl fu co-direttore insieme a Ludwig Pallat. In relazione a questo suo impegno divenuto negli anni sempre più assorbente in materia di scienza della formazione, non

strettamente al presente: e, cioè, «dare agli studenti, che facevano ritorno dalla guerra, una testimonianza della realtà dello spirito tedesco». Anche questo impegno didattico, più che ridursi allora a semplice esercizio storico-letterario, si richiamava significativamente piuttosto alla realizzazione di un'«operazione» prettamente «pedagogica», il cui senso con tono alquanto altisonante così era enunciato fin dalle primissime pagine: «Dopo la Bibbia di Lutero, niente ha operato sulla spiritualità del nostro popolo al pari della sua arte. In essa ha preso forma la nostra lingua, i sentimenti più alti e la fantasia spirituale del nostro popolo. E se in esso vive qualcosa della nobiltà spirituale e del coraggio, dell'entusiasmo e della coscienza della libertà, lo si deve innanzitutto alla divulgazione della sua opera poetica, nella quale per la prima volta il nostro popolo sperimentò e visse nuovamente la possibilità di una tale esistenza. Nelle guerre di liberazione i suoi versi furono l'espressione più elevata del grande senso di quei giorni, e Max Piccolomini fu il modello di ogni giovane soldato. La *Burschenschaft* visse con il suo pensiero di libertà. E negli anni tristi della nostra storia, a metà del secolo XIX, nel centenario della sua nascita, la coscienza oppressa della nazione si raccolse intorno a lui quale simbolo della comune esistenza nazionale, simbolo nel quale questi uomini politicamente così divisi [...] si sentirono come un «unico popolo di fratelli». Nei tedeschi all'estero fino all'ultima guerra egli ha continuato ad esercitare la stessa influenza: rappresentò per loro il contenuto ideale della civiltà e della cultura tedesche» (per queste ultime citazioni, si veda in H. Nohl, *Friedrich Schiller. Eine Vorlesung*, Frankfurt am Main 1954, pp. 5 e 7).

(9) H. Nohl-L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik von 1928-1933 komplett in 5 Bänden*, Langensalza 1928-1933.

possiamo almeno non accennare in questa sede ad un aspetto alquanto delicato, che ha accompagnato, in particolare tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, il crescente interesse, da parte della letteratura critica tedesca, per il presunto rapporto, che intercorrerebbe tra le istanze teoriche di Nohl e le posizioni ideate e realizzate dal nazionalsocialismo in materia di istruzione e formazione. La questione non è di secondaria importanza, perché riguarda l'opinione circolata tra alcuni studiosi, che sostengono in maniera netta il carattere *völkisch* e razzista delle idee, che Nohl avrebbe sviluppato nei propri scritti addirittura già prima dell'avvento al potere del nazionalsocialismo. Tale questione merita, pertanto, quantomeno una breve parentesi esplicativa, fosse anche solo per delinearne più precisamente i termini in cui essa è cominciata ad esser posta e a circolare anche in ambito accademico.

Cominciamo col dire che è grosso modo dalla metà degli anni Ottanta che intorno ai rapporti tra i maggiori esponenti della pedagogia come scienza dello spirito (oltre a Nohl, parliamo di pensatori del calibro di Eduard Spranger⁽¹⁰⁾, Theodor Litt⁽¹¹⁾, Erich Weniger⁽¹²⁾, Wilhelm Flitner⁽¹³⁾) e il nazionalsocialismo

(10) Eduard Franz Ernst Spranger (1882-1963), allievo di Dilthey e Paulsen a Berlino, fu docente presso le università di Lipsia, di Berlino e di Tubinga. Fu altresì direttore (a partire dal 1925) della nota e importante rivista «Die Erziehung» e (dal 1927) condirettore dell'edizione delle opere complete di Pestalozzi. Considerato uno dei fondatori della pedagogia moderna, di cui contribuì allo sviluppo come scienza accademica indipendente, è noto non solo in Italia soprattutto come autore di *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (1914), in cui l'autore delineava una tipologia delle individualità umane, ovvero di forme di vita, i cui tipi fondamentali sono l'uomo teoretico, l'uomo economico, l'uomo estetico, l'uomo sociale, l'uomo del potere e l'uomo religioso.

(11) Theodor Litt (1880-1962), vicino a Dilthey e a Spranger per i suoi interessi rivolti ai problemi di metodo delle scienze dello spirito, ma anche vicino a motivi provenienti dal neokantismo di Simmel e Cassirer, fu docente di filosofia e pedagogia prima a Bonn e poi a Lipsia, per essere infine collocato anticipatamente in pensione (1937) per le sue idee politiche; ma nel 1945 fu reintegrato nella cattedra dell'università di Lipsia, passando in ultimo presso la università di Bonn. Tra le sue opere a carattere pedagogico, il cui tema fondamentale è rappresentato dal nesso tra individuo e totalità della vita sociale, possiamo ricordare: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik* (1919), *Die Selbsterkenntnis des Menschen* (1938) e *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt* (1955).

(12) Erich Weniger (1894-1961), esponente di spicco della pedagogia come scienza dello spirito, dopo aver condotto studi pedagogici e filosofici e conseguito il dottorato, ottenne l'abilitazione a Gottinga nel 1926 come docente privato di pedagogia. Assistente di Herman Nohl al Seminario Pedagogico dall'inizio del 1923 alla fine di marzo 1927, a partire dal 1928 insegnò alla *Pädagogische Akademie* di Kiel; dal 1930 fu direttore della *Pädagogische Akademie* di Altona e dal 1932 di un istituto analogo a Francoforte sul Meno. Nel 1933 fu costretto a dimettersi per motivi politici, ma nel 1945 poté riprendere la direzione della *Pädagogische Hochschule* di Gottinga e tre anni dopo divenne professore di pedagogia presso l'università locale. Tra i suoi scritti possiamo menzionare: *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik* (1926), *Theorie und Praxis in der Erziehung* (1932), *Neue Wege im Geschichtsunterricht* (1949), *Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung* (1951).

(13) Wilhelm August Flitner (1889-1990), allievo di Herman Nohl e ultimo assistente di Dilthey, nel 1925 fu, insieme ad Aloys Fischer, Theodor Litt, Herman Nohl e Eduard Spranger, tra i fondatori della

si è acceso in Germania un animato dibattito⁽¹⁴⁾, di cui si sono fatti veicolo non solo antologie e riviste specializzate come la «Zeitschrift für Pädagogik», ma anche conferenze, simposi e forum pubblici⁽¹⁵⁾. Ebbene, pur se è possibile individuare un motivo di fondo che, dal finire del secondo conflitto mondiale, continua ad animare l'intero dibattito, giungendo ad implicare un tema ancora più complesso quale quello del rapporto tra politica e scienza; tuttavia, tra coloro che hanno alimentato la discussione, si registrano due tesi contrapposte. Ad eccezione di Karl-Christoph Lingelbach⁽¹⁶⁾, che non ha sposato nessuna delle due ipotesi di lettura introdotte, possiamo tracciare una distinzione tra chi ha abbracciato la tesi della continuità⁽¹⁷⁾ e chi si è fatto invece sostenitore della tesi opposta della discontinuità⁽¹⁸⁾. I primi, tesi a individuare analogie

rivista «Die Erziehung». Dal 1926 fu professore associato all'Università di Kiel e dal 1929 al 1958 professore all'Università di Amburgo. Promosse un rinnovamento dell'educazione popolare e appoggiò i movimenti giovanili tedeschi, perseguendo un ideale umanistico di educazione. Tra i suoi scritti ricordiamo: *Allgemeine Pädagogik* (1950), che è la sua opera principale, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (1957), *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis* (1965). Ma a partire dal 1982 sono state pubblicate in dodici volumi le sue *Gesammelten Schriften* a cura di Karl Erlinghagen, Andreas Flitner e Ulrich Herrmann.

(14) Dobbiamo queste nostre considerazioni ad un interessante saggio di Wolfgang Klafki dedicato a *Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus* (Marburg 1998), al quale rinviamo per maggiori ragguagli. Ma sul tema ancora più circoscritto e interessante è il volume redatto a due mani da Klafki e Johanna-Luise Brockmann dal titolo *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937*, Weinheim 2002.

(15) Ragguagli a riguardo si trovano in W. Klafki, *Bericht über das Podium „Pädagogik und Nationalsozialismus“* (in «Zeitschrift für Pädagogik» 25 (1990), pp. 35-55) e soprattutto nel volume di Wolfgang Keim: *Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung* (Marburg 1990).

(16) È stato autore di un interessante saggio dal titolo *Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt?*, apparso nella rivista «Zeitschrift für Pädagogik» (1988, pp. 519-534).

(17) Parliamo, in particolare, di Adalbert Rang, autore di: *Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933* (in H. U. Otto-H. Sünker (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Faschismus*, Bielefeld 1986, pp. 35-54), *Beklommene Begeisterung – Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933* (in P. Zedler-E. König (Hrsg.), *Ansätze und Studien zur Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1989, pp. 263-294); di Kurt Beutler, autore di: *Militärpädagogische Aspekte bei Erich Weniger. Zum kriegsfördernden Beitrag geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (in W. Keim (Hrsg.), *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, Frankfurt 1988, pp. 60-72), *Bemerkungen zur Anwendung der hermeneutischen Methode in der Auseinandersetzung zwischen Adalbert Rang und Ulrich Herrmann* (in W. Keim (Hrsg.), *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus, Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft* cit., pp. 137-142); di Klaus Himmelstein, autore di „*Wäre ich jung, wäre ich Nationalsozialist ...*“. *Anmerkungen zu Eduard Sprangers Verhältnis zum deutschen Faschismus* (in W. Keim (Hrsg.), *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus* cit., pp. 39-59).

(18) Pensiamo specialmente a Ulrich Herrmann, autore di: «*Die Herausgeber müssen sich äußern*». *Die Staatsumwälzung im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer* (in U. Herrmann-J. Oelkers, *Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim-Basel

e concordanze tra alcuni elementi politici e pedagogici centrali nel pensiero degli esponenti di questa forma di pedagogia nel periodo tra gli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta, da un lato, e alcuni elementi fondamentali del programma politico e pedagogico dei nazionalsocialisti, dall'altro. Tuttavia, senza che ciò si traduca automaticamente nell'assegnazione della tessera di nazionalsocialista ai citati teorici della pedagogia, non solo perché non si riconosce loro una fattiva adesione o appartenenza al NSDAP, ma soprattutto perché nel loro pensiero sono evidenti alcuni chiari momenti di presa di distanza e di critica nei confronti del nazionalsocialismo. Ma nonostante tutto, secondo i fautori della prima tesi, le relazioni, le analogie, le affinità e le continuità sarebbero state, almeno nelle prime fasi del dominio nazista, più profonde delle prese di distanza. Questa tesi, che insiste sul fattore della continuità, giunge così a ritenere la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* corresponsabile e complice, in qualche misura, del rafforzamento del nazionalsocialismo, nel senso che essa avrebbe spianato la strada, almeno indirettamente e forse involontariamente, alla dissoluzione della democrazia di Weimar già prima del 1933, nel momento in cui avrebbe fatto propri alcuni punti essenziali del programma politico-pedagogico del nazionalsocialismo. Quanto alla tesi della discontinuità, anche i suoi sostenitori sono propensi a sottolineare, cosa non di secondario rilievo, la presenza, in certa misura, di affinità e di punti di contatto tra alcuni elementi presenti nel pensiero politico-pedagogico di taluni

1989, pp. 281-325), *Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und „Un-Pädagogik“ und zur Kritik „kritischer“ Historiographie* (in P. Zedler-E. König (Hrsg.), *Ansätze und Studien zur Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1989, pp. 295-315), *Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik* (in «Die Deutsche Schule», 1989, pp. 366-373); a Heinz Elmar Tenorth, autore di: *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945*, Köln-Wien 1985, *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930-1945. Aspekte ihres Strukturwandels* (in «Zeitschrift für Pädagogik», 1986, pp. 290-321), *Falsche Fronten* (in «Demokratische Erziehung», Hefte 7-8 (1987), pp. 28-32), *Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland* (in U. Herrmann-J. Oelkers, *Pädagogik und Nationalsozialismus* cit., pp. 53-84), *Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933* (in «Zeitschrift für Pädagogik», 22. Beiheft (1988), pp. 259-279), *Pädagogisches Denken* (in D. Langewiesche-H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. V: 1918-1945: *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, München 1989, pp. 111-153), *Eduard Sprangers hochschulpolitischer Konflikt 1933. Politisches Handeln eines preussischen Gelehrten* (in «Zeitschrift für Pädagogik», 1990, pp. 573-596); a Achim Leschinsky, autore di *Einen Schritt voraus, zwei Schritte zurück? Kritische Überlegungen zum Umgang der Erziehungswissenschaft mit der Vergangenheit anlässlich eines neu erschienenen Buches* (in «Neue Sammlung», 1989, pp. 209-225); a Uwe Henning, coautore, insieme a Leschinsky, di «*Widerstand im Detail. Eduard Sprangers Rücktrittsaktion vom Frühsommer 1933 im Spiegel bürgerlicher Presseberichte*» (in «Zeitschrift für Pädagogik», 1990, pp. 551-572) e curatore del volume *Enttäuschung und Widerspruch. Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente*, Weinheim 1991.

esponenti della pedagogia come scienza dello spirito e nella loro interpretazione del nazionalsocialismo. Ma, stando ai sostenitori della contropesi, gli estremi concettuali di questa particolare forma di teoresi pedagogica, che risultavano incompatibili con il programma pedagogico-politico nazionalsocialista, avrebbero prevalso non solo già prima, ma anche dopo il 1933. Pertanto, la specificità della seconda proposta interpretativa consiste nel ritenere che tra la pedagogia di matrice diltheyana prima del 1933 e la politica e la pedagogia nazista prevalenti dopo il 1933 vi sarebbe sostanzialmente un rapporto di totale discontinuità.

Detto questo, veniamo ora alla posizione di Nohl dentro questo quadro così sommariamente tracciato⁽¹⁹⁾. Si resta alquanto perplessi, se si considerano e si mettono in correlazione alcune sue vicende biografiche, da un lato, e alcune sue dichiarazioni e affermazioni sparse in scritti da lui pubblicati tra i primi anni Trenta e gli anni Quaranta, dall'altro. È nota, infatti, in primo luogo l'amara esperienza vissuta del proprio congedo anticipato impostogli dalle autorità nel 1937, perché ritenuto un docente universitario incompatibile con gli *standard* educativi imposti dal nazionalsocialismo. Alla riapertura dell'università di Gottinga, che fu uno dei suoi obiettivi principali, solo nel settembre del 1945 egli avrà la possibilità di riprendere servizio in quella stessa sede fino ad assumerne la carica di Preside, cosa che gli consentirà di offrire il suo personale contributo alla denazificazione dell'università. Parimenti nota è la sua forse ancora più dolorosa esperienza: quella di vedere molti dei propri allievi sollevati anch'essi dai loro rispettivi incarichi e costretti, alcuni, addirittura ad emigrare, come nel caso, ad esempio, della sua biografa Elisabeth Blochmann. La quale, divenuta nel 1930 professore di Pedagogia sociale e teorica presso l'Accademia di Educazione di Halle an der Saale, fu esonerata da quella posizione nel 1933 a causa della sua origine ebraica e costretta a fuggire attraverso i Paesi Bassi in Inghilterra, da cui farà ritorno in patria solo nel 1952, per assumere la prima cattedra di pedagogia presso l'università di Marburgo. Ma non è tutto. Questa stessa esperienza di esilio toccherà in sorte anche a due delle figlie dello stesso Nohl, nel momento in cui ai loro rispettivi mariti sarà impedito di lavorare presso università tedesche. Questo, per non dire poi della necessità dinanzi alla quale si trovò ancora Nohl, quando si vide costretto a mandare il suo unico figlio maschio in Scozia, perché questi potesse crescere in una diversa e migliore atmosfera politica, che non fosse quella del *Reich*

(19) Sull'argomento, oltre alla letteratura critica già citata, si veda ancora: B. Ortmeyer, *Nohl, Spranger, Wilhelm und Weniger nach 1945 zur NS-Zeit (1945-1960)*, Frankfurt a. M. 1998; Id., *Herman Nohl und die NS-Zeit*, Frankfurt am Main 2008.