

LQ *The Lab's Quarterly*

2020 / a. XXII / n. 4 (ottobre-dicembre)

DIRETTORE

Andrea Borghini

VICEDIRETTRICE

Roberta Bracciale

COMITATO SCIENTIFICO

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Lorenzo Bruni (Perugia), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Elena Gremigni (Pisa), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piomalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Giovanni Travaglini (The Chinese University of Hong Kong).

CORDINATORE EDITORIALE

Luca Corchia

REDAZIONE

Massimo Airoidi (Recensioni), Andrea Borghini, Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiuppesi (Referente linguistico), Luca Corchia, Cesar Crisosto (Sito web), Elena Gremigni (Revisioni), Francesco Grisolia (Recensioni), Antonio Martella (Social network), Gerardo Pastore (Revisioni), Emanuela Susca.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it
I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista. Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista: <https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.

The Lab's Quarterly

2020 / a. XXII / n. 4 (ottobre-dicembre)

MONOGRAFICO

“La disputa sull’ortodossia della Teoria critica”

A cura di Luca Corchia

Luca Corchia	<i>Presentazione. La disputa sull’ortodossia della Teoria critica</i>	9
Fabian Freyenhagen	<i>Che cos’è la Teoria critica ortodossa?</i>	11
Stefan Müller-Doohm, Roman Yos	<i>Ortodossia fatale. La Teoria critica sul pendio scivoloso del decisionismo. Una replica a Fabian Freyenhagen</i>	25
Fabian Freyenhagen	<i>Accusa dogmatica di dogmatismo. Una replica a Stefan Müller-Doohm e Roman Yos</i>	39
William Outhwaite	<i>Grounding grounded?</i>	55
Luca Corchia	<i>L’unità della Teoria critica nella molteplicità delle sue voci? Proposte e lineamenti per una ricerca collettiva</i>	65

SAGGI

Cristian Perra	<i>La partenogenesi della ragione. Appunti per una storia critica del mito</i>	95
Francesco Giacomantonio	<i>Eclissi e abuso della Ragione. Spunti di meditazione a partire dalla lettura di Max Horkheimer e Friedrich von Hayek</i>	113
Gabriele Giacomini	<i>From neo-intermediation to the return of strategic action. A Habermasian reflection on the Internet of platforms</i>	125
Alessandra Peluso	<i>Frammenti di un discorso filosofico sull’educazione. Tra Nietzsche e Simmel</i>	147

LIBRI IN DISCUSSIONE

Francesco Antonelli	<i>Mirella Giannini (2020, a cura di), Karl Polanyi o la socialità come antidoto all'economicismo</i>	189
Lorenzo Termine	<i>Roberta Iannone, Romina Gurashi, Ilaria Iannuzzi, Giovanni de Ghantuz Cubbe, Melissa Sessa (2019). Smart Society. A Sociological Perspective on Smart Living</i>	193
Giulia Giorgi	<i>Martijn De Waal, José Van Dijck, Thomas Poell (2019). Platform society. Valori pubblici e società connessa.</i>	201

FRAMMENTI DI UN DISCORSO FILOSOFICO SULL'EDUCAZIONE

Tra Nietzsche e Simmel

di *Alessandra Peluso**

Abstract

Georg Simmel explained the importance of education. In it Simmel sees a need for the individual to be able to become an autonomous, free and responsible being. Education is a theme dealt with by both Simmel and Nietzsche, but previously it was by Kant. It is important to educate and train for life. If Simmel holds pedagogy lessons to invite adults to improve the German and European situation of the late nineteenth, early twentieth centuries, Nietzsche criticizes the culture and morality enslaved to the State; while Kant proposed with his “rigorism” pedagogical lessons based on the sense of moral duty.

Keywords

Education; philosophy; culture; teacher; pupil; school

* ALESSANDRA PELUSO è dottore di ricerca in Scienze bioetico-giuridiche presso l'Università del Salento. Ha curato *Schulpädagogik. Vorlesungen* di Georg Simmel (1915-1916/2019) e pubblicato numerosi saggi, tra i quali la monografia *Maestro e allievo. Filosofi, educatori: Kant, Nietzsche, Simmel* (2020).

Email: alepeluso@libero.it

DOI: <https://doi.org/10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxii.n4.10>

1. COSTELLAZIONI EDUCATIVE, PEDAGOGICHE E FILOSOFICHE NELL'OTTOCENTO

Le *Lezioni* simmeliane rivolte alla problematica “educazione” sorgono su un vasto piano talvolta scivoloso che riguarda il rapporto maestro e allievo e sulla cui relazione sono stati numerosi gli studiosi che ne hanno discusso (cfr. De Simone 2002, 2004, 2015, 2016, 2017). Georg Simmel, osservatore attento e analitico dell'individuo e della società, conosce i metodi utilizzati nella scuola non solo dell'Ottocento, età più vicina alla sua, visto che visse tra il 1858 e il 1918. Profondo conoscitore dell'educazione praticata nella scuola greca, nel Medioevo, nell'Umanesimo, con un'annoverata esperienza su questo tema: “pedagogia ed educazione”, trattato in precedenza da Kant, altrettanto da Nietzsche, e da altri pensatori, che lo stesso filosofo menziona durante le *Vorlesungen* tenute a Strasburgo nel semestre invernale del 1915/1916. Simmel dimostra tuttavia di avere una decisa *direzione* sulla quale concentrare l'interesse da rivolgere al suo uditorio: la comprensione che l'istituzione scolastica sia una realtà “viva” così come i protagonisti della scuola che costituiscono la vita stessa, vale a dire insegnanti-alunni. Il filosofo berlinese insiste sui sentimenti verso i quali erano stati poco sensibili i suoi predecessori, quale nello specifico l'onestà, l'altruismo, la verità, tema di per sé già affrontato da Lucien Laberthonnière, il quale nel 1901 scrisse *Teoria dell'educazione* e che lo stesso Simmel aveva conosciuto e studiato. Dissimile però la visione complessiva del modo di educare argomentato da Laberthonnière, indirizzato a un'educazione di tipo religiosa. Mentre, in egual misura col filosofo berlinese identifica nel maestro la figura dell'educatore che abbia la capacità di sviluppare attitudini e competenze di ogni singolo allievo (1901: 66). Si potrà però notare come muovendo da Rousseau sul quale si confrontano Kant, Herbart, o Pestalozzi (cfr. Mari 2019), quanto questi coinvolgano nel compito dell'educazione e della formazione anche i genitori, considerandoli attori sociali e parti integranti della formazione del bambino. Simmel, di converso, affida l'arduo compito di educare e formare alla vita esclusivamente nella figura del maestro, eliminando intromissioni genitoriali che potrebbero per lo più complicare e non coadiuvare la relazione maestro-allievo.

È opportuno prima di addentrarsi nel tema affrontato e interpretato in modo ermeneutico ed esperienziale dal Maestro berlinese – per comprendere integralmente il discorso filosofico sull'educazione – soffermarsi dapprima sulle *atmosfera* che si respiravano nei secoli Ottocento e Novecento con uno *sguardo* rivolto all'*Oggi*. In particolare,

in Europa, si può osservare l'opera rousseauiana che risulta ancora un valido modello educativo ed è l'*Emilio* di Rousseau, al quale si rifanno i già citati Pestalozzi ed Herbart: costoro ribadiscono l'importanza della "natura" poiché alla stessa si riconduce la "libertà". Sia Pestalozzi che Herbart fanno accenno agli spazi aperti come le campagne concedenti maggiore creatività e la possibilità di stimolare e accrescere la vivacità dei fanciulli, ridotta di gran lunga negli spazi angusti delle città (cfr. Mari 2019: 143); inoltre, per completezza si può addurre a un riferimento che si esplicita in Fröbel, il quale introdusse diverse novità nell'istruzione infantile. Credò infatti, i "Giardini dell'infanzia", i *Kindergarten*, dove "venivano incoraggiate le potenzialità cognitive dei bambini attraverso il gioco; e per di più, attraverso il suo modello pedagogico ha inteso garantire la libertà iniziando dalla "comunicazione" dalla quale veicolare ciò che è essenziale per l'essere umano (Ivi: 144). È opportuno, inoltre, sottolineare a tal proposito che Simmel non rinnega alcun metodo, riflessione discussa in chiave ermeneutica sia nell'*Introduzione* delle *Lezioni*, sia nella prima *lezione* dedicata giustappunto alle problematiche relative all'"educazione-insegnamento"; tutti sono validi dal momento che sostiene che si debbano conoscere, purché però prevalga l'idea che sia l'insegnante stesso il metodo, senza che si verifichi la possibilità di soggiogare o manipolare le menti dei bambini: «Egli dispone infatti del proprio metodo (egli è un metodo), che potrà essere in seguito scomposto nei singoli elementi concettualmente separati, ma che però non potrà mai venire costruito in relazione a essi. Ma egli, per poter ottenere il meglio dal proprio metodo, deve conoscere tutti quelli esistenti oggettivamente» (cfr. Simmel 1922/2019: 82).

Laddove dovrebbe esser noto che nella vita, come nella pedagogia, occorra tenere in considerazione un contenuto soggettivo e oggettivo e valutare in particolare la relazione 'educazione-lezione' come dualità all'interno di una scuola armonica e unitaria, Simmel lo attua nelle *Lezioni*; e infatti, osserva: «Deve esserci chiaro che non la coltiviamo qui, [...], solo per amore del sapere, come avviene per l'egittologia o la paleontologia: essa è per noi in funzione di una prassi e ne costituisce il fondamento»; come è altrettanto chiaro che la lezione abbia come oggetto il contenuto dell'"insegnamento" (*Unterricht*), mentre, l'"educazione" (*Erziehung*), il processo (1922/2019: 73-74). Il filosofo berlinese ha saputo coniugare le diverse discipline delle scienze umane e osservare profondamente dall'interno l'umano, valutando sia l'individuo che le relazioni sociali nel quotidiano, scrutandone ogni aspetto. È noto che alcuni sociologi e studiosi suoi contemporanei non avendo compreso l'importanza dell'euristica della "quotidianità", ritenevano non utile

interessarsi di ciò che loro definivano ordinario e banale, appartenente a una fenomenologia sociale secondo loro di scarso rilievo. Un *gap* che il filosofo e sociologo della modernità, teorico dell'educazione, colma e di converso "prende sul serio le banalità e i piccoli dettagli dell'esistenza pratica quotidiana, considerati ai suoi tempi troppo volgari, insulsi e non sociologici per ricevere l'attenzione degli scienziati sociali".

Dal quotidiano alla scuola, da un'interazione duale, uno *sguardo* nelle specifiche relazioni che appartengono alla realtà scolastica è d'uso rivolgerlo e nello specifico indirizzare fattivamente l'attenzione a come avveniva l'educazione e l'istruzione in Italia, dove si ha la certezza di alcuni dati: un elevato tasso di analfabetismo oltre a una cogente dispersione scolastica. E infatti, prima che si confermi in modo radicale la riforma gentiliana, fu attuata un tipo di formazione che verteva sulla religione cattolica, si pensi ad esempio a Rosmini, prima ancora a Comenio al quale Simmel fa riferimento nelle *Vorlesungen* puntualizzando che "soltanto Comenius (contemporaneo di Leibniz) inizia a considerare l'alunno come un essere attivo, guidandolo alla comprensione e all'applicazione di quanto studiato" (Ivi: 85). Qui il filosofo berlinese si riferisce a come sia possibile esercitare la memoria considerando l'allievo non un contenitore nel quale travasare dei dati e "tenerli" in modo passivo senza attuare alcuna attività del pensiero, bensì un soggetto vivo, creativo da far crescere in modo libero e responsabile. Si tratta di un'esperienza che nella filosofia simmeliana è argomentata e risulta incontrovertibile: in Simmel giustappunto "libertà" e "responsabilità" costituiscono il *trait d'union* tra insegnante e alunno e dalle quali categorie non si può né si dovrebbe prescindere. La "responsabilità" e la "libertà" costituiscono l'individualità soggettiva di ciascun singolo: l'essere umano è "pensiero e azione", non si può avere esperienza di libertà senza conoscere la responsabilità; riflessione questa che si dimostra svolgere un ruolo prioritario così quanto nel pensiero simmeliano conoscere la "direzione", sapere quale meta raggiungere per "diventare ciò che si è" (Nietzsche). Un *telos* difficile. Ma un "destino" da realizzare. Detto altrimenti, tradurre in realtà ciò che in concreto non era visibile. La situazione scolastica infatti non garantiva l'opportunità ai singoli individui di realizzarsi, in quanto gli "istituti di cultura" vertevano in uno stato drammatico. Nello specifico non si può né si deve glissare sulla situazione scolastica italiana il cui tasso di analfabetismo era elevato e il divario tra Nord e Sud abissale: «nel mondo della campagna» – puntualizza al riguardo Fulvio Papi – «il processo fondamentale non avveniva prevalentemente attraverso la scolarizzazione che, limitata alle elementari, era riservata quasi solo ai bambini che abitavano nei paesi. I

bambini che facevano parte di gruppi familiari di natura patriarcale, dispersi nel territorio agricolo, avevano compiti relativi al lavoro e alla riproduzione della vita familiare, il cui apprendimento derivava dalla conoscenza delle procedure trasmesse dagli adulti» (2016: 15). Si tratta di un apprendimento differente dai bambini figli di cittadini impegnati in lavori produttivi, commerciali o burocratici. Inoltre, aggiunge Papi, la “comunicazione” nelle campagne avveniva spesso in forme dialettali. La scolarizzazione *in toto* è alquanto ridotta. Laddove poi l’abbandono scolastico e la dispersione scolastica comportano la cosiddetta “alienazione dell’infanzia”, un fenomeno che preoccupava di gran lunga gli studiosi dell’epoca come la stessa Jovine, che dichiara la permanenza del fenomeno, «al Sud, infatti, i bambini non potevano andare a scuola, erano altresì costretti ad aiutare le famiglie nel lavoro dei campi, in quanto bisognose di braccia-lavoro» (1989: 17; cfr. 2019). Il tasso di analfabetismo variava, però, di livello da Stato a Stato: «in Italia, nel 1871, la percentuale è del 69 per cento, diminuisce del 58 nel 1901; in Francia, varia dal 40 al 18; in Gran Bretagna si stimò che due terzi degli uomini e il 50 per cento delle donne fossero alfabetizzati, fino a raggiungere addirittura il 93%. La Prussia appare la realtà più alfabetizzata» (Cipolla 1971: 123). La scuola si rende obbligatoria e gratuita, in Italia con la legge Casati nel 1859. Si dà inizio all’insegnamento della lettura e della scrittura, inserendo come fondamentale anche l’esperienza ludica. Dopo l’Unità d’Italia e nel secolo XX con i conflitti mondiali, cambiano gli scenari soprattutto per il Sud, il quale, da Stato egemone nel regno dei Borboni, diviene poverissimo con un elevato numero di mortalità infantile acuendo come accennato poc’anzi all’alienazione dell’infanzia. Si tratta di un fenomeno di proporzioni dilaganti dovuto al fabbisogno per gli adulti di sopravvivere e sfruttare persino la forza lavoro dei bambini. La necessità non era istruirsi, bensì sfamarsi. Le inchieste di Leopoldo Franchetti e Sidney Sonnino del 1876 e quella di Stefano Jacini del 1884 confermano per l’appunto la situazione catastrofica descrivendo in modo analitico e denunciando le condizioni di vita degli italiani. Si svilupperà in seguito, nel corso degli anni, una linea pedagogica paternalistica all’interno delle istituzioni scolastiche, legata all’esigenza di educare il popolo al senso morale che significa il rispetto quasi sacrale della proprietà, oltre all’introduzione del principio dell’ordine borghese. Inoltre, nei congressi internazionali, soprattutto in quello di Berlino, si discuteva di estendere l’età obbligatoria scolare fino a 15 anni; mentre, in Italia si giunse all’età di dodici anni con la ‘legge Orlando’, sebbene la situazione restava pur sempre drammatica, in quanto o si lavorava o si moriva di fame. Un

ineludibile rapporto: miseria-analfabetismo, lavoro-fame, Sud-Nord, povertà-ricchezza, borghesia-sfruttamento (cfr. Semeraro 1989: p. 39). Siffatta realtà migliora dal momento in cui fu attuata la “riforma gentiliana” (Gentile 2019) che apportò notevoli cambiamenti sino all’avvento del fascismo e all’età delle due guerre. Tuttavia, una tale condizione conflittuale, di crisi, Simmel l’aveva già prevista con lungimiranza nelle sue *Lezioni*, contraddizioni e conflitti individuali e sociali emersi nelle *cerchie* famigliari e scolastiche infatti erano discusse e argomentate anche negli scritti. La *Stimmung* simmeliana è stata introiettata in numerosi allievi, in particolare si può far memoria di Antonio Banfi (suo allievo a Berlino) che del Maestro ha scritto:

In piedi, sulla cattedra, segnava in punta di penna l’anatomia sottile dei pensieri e nel silenzio sospeso componeva e scomponeva le fila delle idee, la trama della vita, badando a che nulla si spezzasse. Alla sua parola, la lucidezza dell’idea traspariva in un intreccio di vita sottile, quasi che il suo splendore fosse il fremito teso di mille stami vitali. *Amor vitae intellectualis*, sentito e vissuto con una tale acutezza di spasimo, ma con una tale serietà d’abbandono da ricordare l’*Amor Dei* spinoziano (1967: 121).

Certamente dalla legge Casati in poi, non pare opportuno trascurare che la scuola abbia contribuito in maniera determinante alla diminuzione dell’analfabetismo, alla diffusione dell’uso della lingua italiana presso un numero sempre più alto di utenti, all’avvicinamento alla cultura di masse crescenti di persone. Molto si è fatto anche in Italia da parte delle case editrici, della diffusione dei libri, di filosofi e storici della pedagogia che intendevano attuare una vera e propria opera di “educazione” delle masse (Restaino 2020: 181-187). Impresa che si presentò irta di ostacoli – come era prevedibile – quali fra tutti l’insorgenza del primo conflitto mondiale che rappresentò un ulteriore dramma soprattutto per le popolazioni già povere del Sud. Periodo critico e si può definire anche di passaggio da ogni punto di vista che segna l’arresto della *Belle Époque*, quello a cavallo dei due secoli Ottocento e Novecento, che Georg Simmel conosce e vive tenendo lezioni, pubblicando scritti che grazie alla diffusione di Antonio Banfi prima, di Giuseppe Rensi successivamente, e dei numerosi allievi e studiosi, anche l’Italia ha conosciuto e ha rivolto l’attenzione verso l’eclettica figura simmeliana, interesse e cura che permangono sino ai *nostri giorni*.

2. NIETZSCHE E SIMMEL

La condizione tragica inerente alla scuola italiana in particolare, forse non era nota a Simmel, sebbene conoscesse bene anche l'Italia e infatti ne ha scritto. Tuttavia egli, consapevole della penuria educativa e formativa di altre realtà scolastiche come quelle tedesche, tiene a Strasburgo le *Lezioni* nel semestre invernale del 1915/16 sulle relazioni educative a scuola: si dovrebbe partire da qui a formare e a educare tutto l'uomo nella sua interezza.

A sostegno di ciò, si legge:

La pedagogia è viva (*Pädagogik ist ein Lebendiges*): ha per oggetto il vivente, non può essere sottoposta alla forma sistematica. È decisamente meglio che un cattivo metodo e un cattivo sistema didattico siano esercitati da un pedagogo valido, piuttosto che un cattivo pedagogo si serva di eccellenti principi oggettivi e contenuti didattici. L'insegnante ne terrà sempre conto, per non abbandonarsi troppo al disappunto e all'opposizione nei confronti delle regole che ritiene inadeguate (1922/2019: 82).

Nella *Schulpädagogik*, così sono state chiamate le *Vorlesungen* trascritte dall'allievo Karl Hauter nel 1921, pubblicate nel 1922, dove l'allievo attesta una breve presentazione di profonda stima al Maestro, considerandolo – non solo per lui – “un'indimenticabile guida” (Ivi: 71-72). Simmel esprime la vitalità, la passione e l'entusiasmo che ogni maestro e allievo dovrebbero possedere e dimostra la sua vicinanza a due grandi filosofi Kant e Nietzsche, pur superando sia le loro prospettive teoretiche che pragmatiche. Ogni *lezione* simmeliana è caratterizzata da argomenti essenziali a formare i ragazzi per la vita futura: «Partire dalla vita è una condizione fondamentale» (Ivi: 94) e l'insegnante oltre a motivare i propri allievi, ad attirare la loro attenzione, a stimolarne la creatività, deve al più presto «acquisire un quadro di tutta la personalità dell'alunno, al di là dei singoli risultati» (Ivi: 99) affinché possa rivolgere lo “sguardo” all'intera persona. D'altronde, osserva Simmel:

La pedagogia è *a priori* un'impresa condotta dallo spirito dell'individualismo perché deve portare ogni singolo all'altezza delle sue possibilità di formazione. Ma con questo non si intende che bisognerebbe considerare solo ciò che permette all'individuo di distinguersi dagli altri, anzi, la produzione di un'uniformità, un'educazione dell'individuo all'oggettivo e a una dimensione sovraindividuale può essere senz'altro il successo cui ambire nell'individuo (Ivi: 104).

Ecco allora l'urgenza di un *discorso filosofico* che attui l'oggettività all'individualità in modo tale da avere uno *sguardo* dell'intero, della complessità che è ciò sul quale poggiano non soltanto le lezioni berlinesi ma anche l'intero pensiero del *Magister*. Simmel apre e chiude una parentesi fondamentale per la formazione di un individuo libero e responsabile, nonché un soggetto pensante. Perciò parla anche di "educazione all'intuizione interiore" e tesse un dialogo con l'interlocutore: maestro o allievo che sia fondato sulla fiducia, sull'onestà, su una nitida relazione tra soggetti, "persone vive".

Nietzsche dal canto suo, ha vissuto l'intero secolo dell'Ottocento e si è espresso in modo differente rispetto a Simmel ma adducendo critiche sulla scuola che quest'ultimo condividerà. Si esprime nei riguardi dell'*avvenire delle scuole* e infatti terrà delle conferenze nel 1872 a Basilea includendo l'importanza della formazione degli studenti, dei maestri e il ruolo assunto dalla cultura. Egli aveva a sua volta indicato *Schopenhauer come educatore* esaltando la "metafisica all'arte schopenhaueriana" e "l'esaltazione del genio" (Colli 1954/2018: XII): tratto non considerato affatto dalla scuola dell'epoca. Nietzsche dà l'abbrivio alla *prima conferenza* con un "Illustri ascoltatori" nel corso della quale tesse un dialogo con i suoi studenti nel dialogo caratterizzato da un linguaggio fatto di poesia e di prosa, dimostrando la genialità di filosofo, di spirito libero. Non si tratta infatti semplicemente di lezioni frontali, ma egli immagina di interloquire con più protagonisti della storia: tra amici della sua infanzia e maestri. Osserva Sue Prideaux, la contemporanea biografa di Nietzsche, che le sue conferenze erano strutturate in «dialoghi platonici tra uno studente e un insegnante» (2018/2019: 125), rendendoli interessanti al pubblico con l'inserimento di argomenti politici. Prima ancora è indicativo far riferimento alla biografia tracciata da Janz e articolata in tre volumi, nel primo "Il profeta della tragedia, 1844-1879" tratteggia i dieci anni di Nietzsche trascorsi a Basilea, la sua vita in Università e l'attività di insegnante (cfr. Janz 1978, *Vita di Nietzsche*, 1980). Si tratta di «un insegnante che non mirava a orientare le idee dei suoi scolari in una qualche direzione ideologica precisa, bensì li educasse "soltanto" al rispetto delle grandi figure della storia culturale dell'Occidente e per i grandi problemi dell'esistenza, e alla serietà del pensiero» (Ivi: I, 484). Un professore amato e ricordato da numerosi suoi allievi.

Con animo, acuta ironia, il filosofo di Röcken dileggia chi crede di essere il «sale della terra, il seme delle nostre speranze» (cfr. Nietzsche, 1872a/2018: 19), senza essersi liberato da un insensato "catechismo dell'onore" e delle sue regole dettate del più forte; secondo Nietzsche i

nemici da cui liberarsi erano la borghesia, la morale cattolica, il falso apparire sempre alla “moda” pur costituendo una rovina per la Storia, le generazioni future. Si dimostra peraltro avverso allo Stato che ha impedito un ritorno all’“educazione”, ha identificato gli studenti a «rotelle del meccanismo, specialisti istruiti appena a sufficienza per contribuire in modo acritico e asservito», producendo «inevitabilmente come risultato la perpetuazione della mediocrità intellettuale» (cfr. Prideaux 2018/2019: 126).

Impellente sia nelle *Conferenze* di Nietzsche sia nelle *Lezioni* di Simmel l'intento di spiegare quale ne sia il compito e la necessità, sostenendo l'urgenza di discuterle.

Così si legge *Sull'avvenire delle nostre scuole*:

Se io dunque ho promesso di parlare sull'avvenire delle nostre scuole, con ciò non ho certo pensato in primo luogo all'avvenire specifico e allo sviluppo ulteriore dei nostri istituti basileesi di questa natura. [...]. Mi riferisco alle istituzioni tedesche ossia all'avvenire della scuola elementare tedesca, della scuola tecnica, del liceo tedesco, dell'università tedesca (Nietzsche 1872a/2018: 3-4).

Nietzsche ha come interlocutore l'intera scuola: tutti gli indirizzi, proprio perché è consapevole che vada riformata nella sua interezza, seppur è solito soffermarsi nel suo colloquiare con gli studenti del liceo. L'urgenza di destare le coscienze contro uno Stato che invece mirava a generare “utili impiegati” «e assicurarsi con la loro arrendevolezza, con esami oltremodo faticosi» (Ivi: 27). In conclusione alla prima conferenza il dialogo tra il maestro, scoraggiato per la diffusione di una “pseudocultura” e il giovane filosofo al quale si rivolge chiedendogli: «Pensi quanto inutile deve risultare oggi il lavoro più assiduo di un insegnante, che per esempio voglia riportare uno scolaro nel mondo greco – difficile a cogliersi e infinitamente lontano – considerandolo come la vera patria della cultura: tutto ciò sarà davvero inutile, quando il medesimo scolaro un'ora più tardi prenderà in mano un giornale, o un romanzo alla moda, o uno di quei libri colti il cui stile porta già in sé il disgustoso blasono dell'odierna barbarie culturale» (Ivi: 36). Mentre nella *seconda conferenza* Nietzsche concentra la sua attenzione sulla “lingua tedesca” e il “tema” proprio come accadrà con l'*ottava lezione* di Simmel: la lingua è considerata “viva”, è importante che sia insegnata bene e in relazione alla sua storia. La lingua è cultura; più analitico Herder nel *Saggio sull'origine del linguaggio*: ‘la lingua è lo spirito dell'anima’, ‘un organo dell'anima’. Costui offre un'affascinante fenomenologia del linguaggio, contraddistinto da *nuances* poetiche; illuminista ma in un

certo qual modo supera e si distanzia radicalmente da tale epoca, inclinato verso un romanticismo-idealista, lo stesso Kant ne resterà ammaliato. Si legge: «La genesi del linguaggio risulta un impulso interiore analogo all'impulso alla nascita dell'embrione nell'istante in cui è maturo» (Herder 1771/2018: 77). Anche Simmel lo cita e rileva la bellezza della lingua, come frutto di «intuizione interiore», e perciò, il tema di tedesco diventa «un appello all'individualità», risultato di un'elaborazione personale. Nietzsche di converso, col suo stile proverbiale si pronuncia su Herder considerandolo colui che riusciva a distinguersi sì ma senza eccellere: «il suo *stile*» infatti osserva Nietzsche – «oscilla, crepita e fuma – ma egli desiderava la *grande* fiammata, e questa non si levò mai! Non sedette al tavolo di coloro che veramente creano: e la sua ambizione non gli consentì di sedersi modestamente fra coloro che veramente gustano» (cfr., *Umano troppo umano*, II: 188-189).

Ma torniamo a noi. Simmel argomenta ne *L'educazione come vita* tra molteplici aspetti che riguardano la formazione a scuola anche il tema, considerandolo «l'unica vera occasione nella quale lo scolaro può mostrare creatività», «ecco perché è possibile e necessaria la massima libertà» (1922/2019: 167):

È fondamentale che lo scolaro esprima i propri pensieri e sensazioni. Compito della scuola è formarlo in modo tale che essi siano accettabili e razionali, e guidare la fonte, l'unità personale soggettiva nella giusta direzione, prima che si oggettivi nelle singole prestazioni. In un primo tempo, il docente deve dunque prendere lo scolaro per mano. Prima di potersi cercare un sentiero, occorre imparare a camminare. Ma, quando si è imparato, bisogna cercarsi anche la strada. D'altro canto, la scuola deve dare una norma e formare il pensiero dichiaratamente proprio, se non corrisponde alla vera personalità o se è oggettivamente fallace (*Ibidem*).

Così come nella *lezione* dedicata alla lingua tedesca e alle lingue il filosofo berlinese consiglia ai pedagoghi maggiore attenzione affinché insegnino l'arte del raccontare ai loro allievi, perciò sostiene:

Meno libri, più parole vive! (*Weniger Buch, mehr lebendiges Wort!*) La vita e il discorso hanno uno stile diverso dal libro e noi non dobbiamo educare scrittori, ma persone vive, che parlino. E anche se volessimo formare scrittori, dovremmo sottolineare la particolarità dei due stili che debbono essere a loro modo vivi (Ivi: 161).

Nietzsche a differenza del filosofo berlinese liberale che mai assume un tono perentorio, o apocalittico, appare più decisivo nella forma, talvolta nostalgico e categorico nel rivolgere ai suoi allievi una dura

dichiarazione: «questi licei tedeschi non possono annoverarsi tra istituzioni di vera cultura» (1872a/2018: 47-48) se non si curano del “tema di tedesco”. Sia Nietzsche che Simmel però ricorrono all’importanza della poesia per i ragazzi riferendosi in particolare alla lirica la *Campana* e al poema *La passeggiata* di Schiller. Nietzsche d’altro canto predilige dapprima la cultura classica, importante anche nel progetto educativo simmeliano, ma non può essere la sola, occorre conoscere tutto, anche la *storia*, la quale risulta vantaggiosa ai ragazzi nella vita. Pertanto, il tono a tratti sferzante e il linguaggio vivo di Nietzsche sembrano giungere sino agli orecchi del *Contemporaneo* quando rivolgendosi agli insegnanti dichiara:

Gli insegnanti attuali, per contro, mi sembrano trattare i loro scolari con un metodo così genetico e così storico, che in definitiva verranno fuori da tutto ciò, nel migliore dei casi, altri piccoli studiosi di sanscrito, o altri brillanti diavoletti in cerca di etimologie, o altri scapestrati inventori di congetture, senza tuttavia che nessuno di costoro sia in grado di leggere per proprio piacere, come facciamo noi vecchi, il suo Platone o il suo Tacito. I licei possono dunque essere anche ora dei luoghi ove si semina l’erudizione, non però *quell’erudizione* che è unicamente l’effetto collaterale – naturale e involontario – di una cultura rivolta ai più nobili fini, ma piuttosto quell’erudizione che potrebbe paragonare all’ingrossamento ipertrofico di un corpo non sano (Ivi: 74-75).

A sostegno di ciò, Rüdiger Safranski ribadisce l’importanza della “cultura” per un filosofo quale è Nietzsche e infatti, tra le “tre grandi potenze dell’esistenza”: Stato, religione e culturale, è certo per lui che “la cultura è la più importante”. Perciò: «Bisogna che accada tutto per amor suo. Essa è il sommo scopo e dove egli crede di notare una subordinazione della cultura agli scopi dello stato o dell’economia, s’indigna» e per l’appunto «le conferenze *Sull’avvenire delle nostre scuole* danno voce a questa indignazione» (2000/2018: 64). Qui, Nietzsche tenta di difendere l’ideale della personalità contro ogni forma di subordinazione allo Stato, all’economia; deve essere di converso tutto subordinato alla cultura, tant’è che accoglie benevolmente la guerra franco-prussiana fino a quando non comprenderà che “la vittoria della guerra non va a vantaggio della cultura ma dello Stato” e infatti in una lettera inviata alla madre il 7 agosto 1870 scrive: «Per l’attuale guerra di *conquista* tedesca le mie simpatie stanno gradualmente diminuendo. Il futuro della nostra cultura tedesca mi sembra più che mai in pericolo» (1977: 158).

Un giudizio favorevole sulla “guerra”, nello specifico sul primo conflitto mondiale, lo esprime anche Simmel, tant’è che considerando il fenomeno “guerra” “una sorta di miglioramento per i tedeschi”, una

disposizione propositiva sul “fenomeno” è evidente nella *lezione ottava* della *Schulpädagogik*. Opinione che resterà favorevole fino a quando poi Simmel sarà costretto a trasferirsi a Strasburgo, durante il quale si distaccherà completamente da tali tematiche come quelle religiose, dedicandosi con i suoi allievi esclusivamente alla vita e alla metafisica della vita, la *Lebensanschauung* (Peluso 2019: 19; cfr. Simmel 1918/1997). Simmel discute sulla questione “guerra” – prima delle *Vorlesungen* – in particolare nello scritto del 1890 *La differenziazione sociale* e come fenomeno conseguente a un “conflitto tragico” nella *Sociologia* del 1908; successivamente in quattro saggi composti nel 1914 che pubblicherà nel 1917 dal titolo *La guerra e le decisioni spirituali* (1917/2003; cfr. Guareschi e Rahola 2018: 28), dove si dimostrò favorevole come era naturale «che il filosofo si ponesse al servizio della nazione allo scoppio della guerra e prestasse il sostegno di una coscienza che, filosoficamente, dimostrasse la bontà della causa da sostenere» (Giacometti 2003: 10); confida inoltre persino nella guerra il superamento della «crisi della cultura» (cfr. Simmel, *Sulla guerra*: 83-102). Detto altrimenti, accennare alla “guerra” non è irrilevante in quanto sia in Kant, Nietzsche, Simmel è vista almeno in principio come un possibile fenomeno risolutivo delle crisi, in particolare di quella culturale.

Tuttavia ritornando all’interpretazione che Nietzsche ha espresso sulla realtà scolastica e sull’educazione dei ragazzi è evidente la differenza dalle *lezioni* tenute da Simmel e dal suo punto di vista in un certo senso distaccato, da osservatore privilegiato che discute le lezioni ai suoi studenti, Nietzsche utilizza un tono acceso, senza preoccuparsi di alcuna reazione, le sue critiche a viso aperto lo porranno persino in crisi: “la cattedra a Basilea diviene per lui un malanno, egli si ammala”. Sottolinea Safranski – conoscendo la personalità nicceana appare ovvio che il filosofo non si lasciò certo intimidire – che Nietzsche continuerà le sue *Conferenze* inasprendo «la sua critica alla volontà di sapere» (2000/2018: 80), espressa nel saggio del 1872 *Su verità e menzogna in senso extramurale* del quale fa parte *La filosofia nell’epoca tragica dei Greci* e darà il suo abbrivio con una forza esorbitante (*come filosofare col martello*) dicendo:

In un angolo remoto dell’universo scintillante e diffuso attraverso infiniti sistemi solari c’era una volta un astro, su cui animali intelligenti scoprirono la conoscenza. Fu il minuto più tracotante e più menzognero della «storia del mondo»: ma tutto ciò durò soltanto un minuto. Dopo pochi respiri della natura, l’astro si raggelò e gli animali intelligenti dovettero morire. - Qualcuno potrebbe inventare una favola di questo genere, ma non riuscirebbe tuttavia a illustrare sufficientemente quanto misero, spettrale, fugace, vano e arbitrario sia l’intelletto umano entro la natura (1872b/2015: 11).

La cultura è al di sopra di ogni cosa anche dell'uomo che è caduco, immortale. Alla cultura, dirà Nietzsche, appartiene l'uomo intuitivo: "colui che attraverso la creatività del mito e dell'arte in genere sia capace di dischiudere una certa felicità per l'umanità, immortalizzandone i preziosi momenti che dalla sua intuitività siano illuminati nel loro eterno valore morale"; Francesco Tomatis evidenzia in Nietzsche l'importanza della cultura e la centralità a essa riposta nelle *conferenze* di Basilea e, in tale scritto, per l'appunto, pone in auge la netta contrapposizione tra uomo intuitivo e uomo razionale, di scienza, che «è capace solo di fredde astrazioni concettuali, non riesce che ad arginare il bisogno e limitare l'infelicità della vita, conservando, per quanto si possa, l'individuo comunque mortale, senza riuscire a elevarlo alla bellezza e gioia e gloria della cultura» (Tomatis 2018: 13). Tomatis successivamente prosegue la sua ermeneutica filologica sul pensiero nicciano e in particolare sulla figura del filosofo, colui il quale ha una personalità indipendente e autonoma, «ricerca in modo puro e incondizionato la verità, addirittura da conseguire per essa l'annientamento di sé, cioè l'annihilazione del conoscere e della verità stessa» (Ivi: 16). Di sicuro la filosofia di Nietzsche non è per tutti, persegue una visione aristocratica, ovvero del "migliore", di colui che si mostra capace a comprenderla. Al contrario Simmel concepisce la cultura frutto di un'interazione sociale reciproca, anela al trionfo della cultura e all'ideale della pura umanità e Antonio Banfi, riprendendo le parole del Maestro, afferma come la «cultura non sia un semplice possesso di contenuti del sapere e neppure il semplice essere, ma piuttosto un sapere penetrato nella vitalità dello sviluppo soggettivo dell'individuo e la cui energia spirituale trova la concretezza in una cerchia quanto possibile vasta e sempre più estendentesi di contenuti ricchi di valore» (1986: 163), ovvero è «meglio definita come incontro e questi è ben riuscito quando la persona viene non soltanto divertita ma anche sfidata, non soltanto istruita ma anche potenziata, impara delle nozioni ma diventa anche molto più consapevole e più raffinata, grazie a ciò che apprende ed esperisce nell'entrare in rapporto coi prodotti dell'attività intellettuale ed estetica di altri» (De Simone 2017: 88). Per di più, Simmel tra la molteplicità dei significati che vengono attribuiti alla cultura, lui ne sposa uno, compreso all'interno degli scritti sulla guerra del 1917:

Io la intendo come quel perfezionamento dell'anima che essa raggiunge non direttamente a partire da se stessa, come accade nell'approfondimento religioso, nella purezza morale, nella creazione originaria, piuttosto prendendo la via traversa tra le forme della generale tensione spirituale-storica: il percorso culturale dello spirito soggettivo, lungo il quale esso

ritorna in se stesso come uno spirito adesso più alto e più perfezionato, passa attraverso scienza e forme di vita, arte e stato, professione e conoscenza del mondo. Perciò quasi ogni condotta, che dovrebbe coltivarci, è legata alla forma mezzo-fine. Ma questa condotta è divisa in innumerevoli direzioni parziali (1917/2003: 83).

Ma all'inizio del 1872 quando Nietzsche presenta le conferenze nell'Università di Basilea dal titolo *Sull'avvenire delle nostre scuole* su invito della "Società Accademica", aveva compiuto ventisette anni e oltre ad aver scritto diversi testi dà alle stampe *La nascita della tragedia* (Colli: 9). Desiderava diventare un "filosofo" e per farlo doveva ricercare se stesso nelle sue solitudini; proprio per questo le lezioni accademiche diventano via via sempre più "inattuali". Anticipatore di un futuro ancora troppo lontano per essere compreso. Rapito dall'atmosfera universitaria di Basilea, Nietzsche cercò di riprendere i perduti anni di gioventù attraverso costellazioni narrative e infatti, molti elementi autobiografici delle lezioni universitarie riguardavano gli incontri, le passeggiate con gli amici di Naumburg, Wilhelm Pinder e Gustav Krug, con Paul Deussen, poi, la malinconia, la tristezza e il professore Jacob Burckhardt gli fecero compagnia, come testimoniano anche i carteggi e i documenti dopo l'allontanamento da Basilea: Burckhardt era stato un grandissimo maestro, nonché amico per Nietzsche (cfr. Nietzsche 2003).

Nietzsche in particolare nella *Terza conferenza* evidenzia il ruolo di uno Stato che nemmeno con la guerra (nello specifico quella del 1866 tra Prussia e Austria) è riuscita a salvare la civiltà e la cultura tedesca e a rinnovarle, ma anzi si mostra come «mistagogo della cultura, e mentre mira ai suoi fini, esso costringe tutti i suoi servitori a comparirgli di fronte con la fiaccola dell'universale cultura di Stato nelle mani: alla luce inquieta di questa fiaccola, essi devono nuovamente riconoscerlo come lo scopo supremo, come ciò che ricompensa tutti i loro sforzi culturali» (Nietzsche: 77), un'apoteosi dello Stato – si pensi alla filosofia hegeliana – che ha livellato la cultura nei licei, ha creato una barbarie culturale, legandosi a qualsiasi alleato egoista, irragionevole, disonesto, invidioso, malvagio, che si offre spontaneamente: «se lo Stato salta senz'altro al collo di un tale alleato spontaneo, salutandolo con piena convinzione e con la sua profonda voce barbarica: "Ecco! Tu sei la cultura, tu sei la civiltà!"» (Ivi: 81), in definitiva non si potrà dare origine che a una pseudocultura. Le nostre scuole – osserva Nietzsche nella *Prima conferenza Sull'avvenire delle nostre scuole* – sono dominate da due correnti apparentemente contrarie, ma egualmente rovinose nella loro azione, e in definitiva confluenti nei loro risultati: da un lato, l'impulso ad ampliare e a diffondere quanto più è possibile la cultura, e d'altro lato, l'impulso a restringere e a indebolire la cultura stessa. Per diverse ragioni,

la cultura deve essere estesa alla più vasta cerchia possibile: ecco ciò che richiede la prima tendenza. La seconda invece esige dalla cultura stessa che essa abbandoni le sue più alte, più nobili e più sublimi pretese, e si ponga al servizio di una qualche altra forma di vita, per esempio dello Stato (Ivi: 31); e soggiunge: «il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell'educare uomini quanto più possibile "correnti", nel senso in cui si chiama "corrente" una moneta». Spendibili, dunque, poiché «all'uomo si concede cultura, soltanto nella misura che interessa il guadagno» (Ivi: 32); una cultura che deve interessare tutti nonché avvantaggiare lo Stato, diventa una "barbarie". Nell'avvio alla conclusione della *Prima conferenza*, Nietzsche – per bocca dei filosofi riuniti nel bosco con loro – riprende Marx e la "divisione del lavoro" per la quale si riduce, anzi si annienta la cultura; parimenti Simmel nella *Filosofia del denaro* del 1900 dirà che «dalla divisione del lavoro deriva di fatto che il singolo oggetto è già un prodotto di massa; la frammentazione degli individui nelle loro singole attività, che determina la nostra organizzazione del lavoro, e la combinazione di ciò che risulta così differenziato in un prodotto culturale oggettivo, ha come conseguenza il fatto che in questo singolo prodotto della cultura c'è tanto meno anima quanto più anime hanno preso parte alla sua produzione» (cfr. Simmel 1900/1984: 400). Non si può non sostenere quanto Nietzsche sia stato un Maestro anche per Simmel. Dopo di ciò, ci si appresta alla conclusione del racconto, nonché della Prima conferenza, dove Nietzsche sottolinea con le parole del "filosofo" una "riduzione della cultura" che pone lo studioso, esclusivamente specialista, simile

all'operaio di una fabbrica, che per tutta la sua vita non fa altro se non una determinata vite e un determinato manico, per un determinato utensile o per una determinata macchina, raggiungendo senza dubbio in ciò un'incredibile maestria. In Germania, dov'è sa coprire anche questi fatti dolorosi col glorioso mantello del pensiero, si ammira molto nei nostri studiosi questa ristretta moderazione da specialisti e la loro deviazione sempre più accentuata dalla vera cultura, considerando tutto ciò come un fenomeno etico (Nietzsche: 34).

E ancora, la *comparatio* inevitabile col "filosofo della cultura" (De Simone) che agli inizi del Novecento, il secolo della *Modernität* nel quale perdurava la condizione critica nonché "tragica" nei riguardi della "cultura", pubblica nel 1908 la *Sociologia*. Si legge a tal punto:

[...] l'operaia addetta alla macchina per ricamare esplica un'attività molto meno spirituale che non la ricamatrice, mentre lo spirito di quest'attività è per così dire passato alla macchina, si è oggettivato in essa (1908/2018: 569).

Nietzsche all'interno della *prima conferenza* frappono una sferzata incisiva al giornalismo: oltre allo Stato anche i giornali riducono la cultura. Stesso attacco verbale sarà rivolto da Simmel considerando effimera questa modalità di acculturare le persone. Fuor di metafora si legge *Sull'avvenire delle nostre scuole*: «Il giornale si presenta addirittura in luogo della cultura, e chiunque coltivi ancora pretese culturali, anche come studioso, si appoggia abitualmente a quel vischioso tessuto connettivo, che stabilisce le giunture fra tutte le forme della vita, tutte le classi, tutte le arti, tutte le scienze, e che è solido e resistente come suole esserlo appunto la carta da giornale» (cfr. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, 36). Per di più, il filosofo di Röcken persiste a colpi di sferza sostenendo come nei giornali si sia annidato il tarlo della "pseudocultura": "nel giornale culmina il vero indirizzo culturale della nostra epoca, allo stesso modo che il giornalista – schiavo del momento presente – è venuto a sostituire il grande genio, la guida per tutte le epoche, colui che libera dal momento presente", ecco perché Nietzsche rivolgendosi al saggio filosofo è persuaso che il suo "insegnamento isolato" possa essere inutile in quanto dopo «aver gettato un seme di vera cultura, vi sarebbe subito passato sopra spietatamente il rullo compressore di questa pseudocultura» (*ibidem*); e così, l'intera attività di insegnamento sarebbe posta in discussione dopo che lo scolaro che segue le lezioni del maestro di filosofia poi prenderà i giornali e darà importanza ai romanzi alla moda, o "ai libri colti il cui stile porta già in sé il disgustoso blasone dell'odierna barbarie culturale". Affinché sia distrutto il periodo di decadenza culturale e morale occorre un notevole impegno, coraggio per non aver paura di essere derisi proprio come accadrà allo stesso Maestro di Röcken. La cultura e la formazione sono rivolte ai migliori, non possono essere estese e comprese da tutti: "La gran massa non capirà". È ciò che Nietzsche chiama: «metafisica del genio», questi ci sarà quando il popolo avrà maturato la sua cultura, fino ad allora sarà «uno straniero sospinto in una solitudine invernale» (Ivi: 68). E la peculiarità dello "straniero" ha certamente pervaso anche l'esistenza di Nietzsche. Egli è uno straniero del suo tempo, come in fondo lo è stato anche Simmel. A proposito di Nietzsche, Lou Salomé scrive: «Nietzsche sembra stare in mezzo a quelli che lo elogiano come uno straniero o un eremita che in quella cerchia smarrisca soltanto la via e a cui nessuno ha ancora tolto il manto per cogliere la sagoma nascosta; sembra stare in quella compagnia con il monito del suo Zarathustra sulle labbra» (L. Salomé: 17).

A tal punto le parole dello Zarathustra risuonano spettrali e sono quelle che Nietzsche prevede anche dopo la sua vita: «Tutti costoro parlano di me la sera, seduti intorno al fuoco essi parlano di me, ma nessuno pensa

– a me! Questo è il silenzio nuovo che ho imparato: il loro strepito intorno a me stende un manto sui miei pensieri» (*Così parlò Zarathustra, Della virtù che rende meschini*). È il tragico destino del “genio” che non compreso dalla “terra inospitale” dovrà andarsene via. Quella ‘metafisica del genio’ che è parte dell’intera questione dell’“essere” discussa da Heidegger tra il 1936 e il 1946 durante i corsi universitari dedicati a Nietzsche (Heidegger 1961/2018), e la moderna “ermeneutica” o “ontologia ermeneutica” alla quale invece si rifà Dilthey e coloro che considerano Nietzsche un “filosofo della vita”, sottolineando il legame tra la “critica della cultura” e il problema della verità e dell’essere (cfr. Vattimo 1985: 3-8). Dimostra Nietzsche di vivere un’epoca in cui la cultura è asservita allo Stato e la morale del gregge avanza conducendo ciò che Hegel e Deleuze nel contemporaneo definiscono una dialettica del servo e del padrone: il *ressentiment*. D’altro canto, “il filosofo dell’avvenire” (Derrida 1994/2020: 72) si dimostra ben consapevole che la morale del *ressentiment*, l’odio, la vendetta, la maschera sarebbero prevalsi contro ciò che invece ha proclamato il filosofo attraverso tutti i suoi scritti: l’*amor fati*, l’amore per la vita, la corretta educazione e la vera cultura. La necessità di inorridirsi di fronte alla “letteratura pedagogica della nostra epoca” e il monito a una nuova nascita; e per di più si legge: «bisogna essere completamente corrotti, per non spaventarsi – quando si studi tale argomento – della suprema povertà spirituale, e di questo girotondo davvero sgraziato. Nel nostro caso, la filosofia deve prendere le mosse, non già dalla meraviglia, bensì dall’orrore. Chi non è in grado di suscitare l’orrore, è pregato di lasciare in pace le questioni pedagogiche. Sinora, senza dubbio, è accaduto di regola l’inverso: coloro che inorridivano come te, mio caro amico, scappavano impauriti, e coloro che rimanevano impavidi, tranquilli, mettevano nel modo più rozzo le loro mani rozze sulla più delicata tra tutte le tecniche che possano competere a un’arte, ossia sulla tecnica della cultura» (Nietzsche: 39); e difatti, in molti credono che per praticare “il mestiere del pedagogo occorran mani rozze”. Si tratta di una triste verità che il filosofo e le conferenze tenute a Basilea tentano di smascherare con la vivida speranza che il cambiamento possa avvenire avvalorato dalle future generazioni.

Con le sue lezioni Nietzsche in sostanza, svela ciò che è il risultato di una *decadence* non solo del suo popolo ma dell’intera Europa, che ha prodotto ciò che Simmel definirà: “tragedia della cultura”.

Il *Magister* berlinese da acuto osservatore – interessato probabilmente solo a capire e a far comprendere, ma non ad affermare se stesso come invece accade per Nietzsche che adopera il suo modo di filosofare per conoscere se stesso e diventare ciò che è: filosofo, aggiungo *par excellence*, nonché poeta, – analizza attentamente l’evolversi e il

dispiegarsi del quotidiano: il conflitto che assume dimensioni più grandi con la guerra, diventa conflitto tragico, nell'ambito del quale comunque intravede una possibile soluzione; perciò, non lo si può di certo considerare un nihilista. Il conflitto tragico, dunque, che si configura nel moderno – osserva D'Anna – rappresenta «la dissoluzione dell'identità personale e insieme il problema di una nuova identità. Convivono in una stessa epoca il fatto della disunità e l'istanza all'unità, la crisi e il bisogno del suo superamento» (D'Anna: 1996, 118): l'uomo moderno dovrebbe essere sostituito dall'"uomo nuovo". In una società della crisi, governata da una pedagogia e cultura di "massa"¹, dalle quali il poliedrico pensatore rifugge e sviluppa una consapevolezza per la quale nessuna concezione etica o metafisica possa pretendere di trascendere i conflitti e le aporie del moderno. Simmel anzi, giunge addirittura a tradurre il conflitto in una vera e propria concezione "tragica della cultura" (Simmel 1918/2012; cfr. De Simone 2017: 87-121).

Il paradosso della cultura consiste nel fatto che la vita soggettiva, che noi avvertiamo nel suo scorgere incessante e che preme per un impulso interno verso la propria perfezione, non può raggiungere questa perfezione dal punto di vista dell'idea della cultura, rimanendo in se stessa, ma solo percorrendo quelle forme divenute estranee e autonome nella loro cristallizzazione. Alla vita soggettiva finiscono così per contrapporsi quelle forme in cui il soggetto trova la possibilità stessa di esistere. Di fronte alle vibrazioni incessanti della vita, i prodotti culturali si pongono come ostacoli contro cui si infrange l'idea stessa di vita: spesso è come se la mobilità creatrice dell'anima morisse nel proprio prodotto. Sia la scissione sia la tragedia della cultura appaiono talvolta come caratteristiche universali, altre invece sfociano in una separazione incolmabile e irreversibile tra soggettività creatrice e oggettivazione dei prodotti culturali, come nel caso del denaro, della moda o della metropoli, per i quali Simmel dedica a ciascuno uno spazio ben dettagliato, ponendo in risalto lo studio sull'individuo, sulla società e le problematiche derivanti da questi. Ne *L'Etica e i problemi della cultura moderna* il filosofo berlinese scriverà invece che la cultura è sintesi di soggettivo e oggettivo. Ecco perché l'individuo va studiato in tutto il suo essere e in ogni sua manifestazione, anche in qualità di realtà e possibilità, determinato dai rapporti di reciprocità con altri uomini, si pensi al concetto società in "associazione" o "sociazione", ossia a un evento che accade con l'essere in interazione dei soggetti: la "reciprocità" o "*Wechselwirkung*", dalla quale deriva la «filosofia della relazione» (Mora 2005: 42) di Simmel, si esplica nello specifica trama maestro-allievo, permettendo l'accresci-

¹ Il termine "massa" compare per la prima volta in *Über soziale Differenzierung* (1890/1982) di Simmel.

mento del ragazzo, delle sue competenze, delle sue passioni, dei valori quali in particolare il sentimento di altruismo, l'onestà, la verità contro ogni forma di "menzogna".

Si legge:

la fiducia e l'abitudine alla discussione sono un buon mezzo contro la menzogna: è opportuno che i ragazzi discutano, in modo che non si giunga al risentimento, quando si sentono oppressi da qualcosa o trattati ingiustamente. Se si regola e si forma il modo di esprimersi, c'è per essi maggiore possibilità di imparare il rispetto e l'autocontrollo, anziché apprendere passivamente tutto. All'interno di questo principio che mira a scoraggiare gli irrigidimenti, il ragazzo deve anche imparare l'autocontrollo e la sopportazione silenziosa, deve anche poter decidere da sé parecchie cose. Ma l'autocontrollo è totalmente diverso dal mandar giù in silenzio: è una vera reazione che solo il soggetto realizza nella propria interiorità (1922/2019: 192).

Sulla *menzogna* Simmel si esprime prima ancora nella *Sociologia* a proposito del "segreto" (1908/2018: 437-509), sostenendo come la menzogna nella vita moderna comporti un grave danneggiamento delle persone per le quali invece per far sì che si alimenti un rapporto di reciprocità occorra aver "fiducia", che nel mondo degli adulti richiede spesso "fede"; il "filosofo della vita" (Jankélévitch 2013) introduce persino il concetto di "menzogna vitale" (Simmel 1908/2018: 440-449) che si instaura tra gli adulti ma che non ha ragion di esistere tra i bambini. Non può esserci in vero se si vuole instaurare una relazione sana tra insegnante e alunno, soprattutto per ciò che riguarda la questione morale. L'idea cardine dell'educazione simmeliana è caratterizzata dall'autonomia dello scolaro che deve essere raggiunta con l'aiuto del maestro, ma anche dal sentimento di fiducia che in tale rapporto dovrebbe nascere e consolidarsi. L'eccentrico filosofo persiste sulla questione "fiducia" nelle *Vorlesungen*, in particolare nel capitolo dedicato alle "Punizioni" così si esprime:

Dire bruscamente in faccia al bambino: "tu menti!" ha un effetto distruttivo che suscita comprensibilmente ostinazione e testardaggine come ultimo istinto di autoconservazione. Piuttosto si indaghi e si parli in modo che lo scolaro capisca che l'insegnante sa che egli ha mentito. Questo atteggiamento è per lo più sufficiente senza dire una parola deleteria; anzi, se è possibile, è opportuno anche non costringere l'allievo a confessare poiché questo porta ugualmente a una depressione complessiva del sentimento di sé. (A differenza dell'Inghilterra e dell'America, nelle nostre scuole si mente molto). Allo stesso modo è opportuno risvegliare questa coscienza, non solo perché rivela una maggiore garanzia per il futuro (perché la coscienza è sempre qualcosa di più generale, che trascende il particolare caso), ma anche perché questo appello al giudizio

dello scolaro eleva la sua fiducia in sé e la fiducia è quanto di giusto e corretto risiede in lui (1922/2019: 151).

In riferimento al valore concreto che anche Nietzsche attribuisce alla scuola, riprendo la *Quarta conferenza* del testo *Sull'avvenire delle nostre scuole*, dove il filosofo di Röcken mette in guardia gli uditori dalla "cattiva cultura" e distingue in modo netto e puntuale "gli istituti per la cultura e gli istituti per i bisogni della vita". «Alla seconda specie» – sostiene – «appartengono tutti gli istituti presenti; la prima specie è invece quella di cui sto parlando io» (1872a/2018: 89). Poi, Nietzsche adotta ciò che gli è confacente, ossia meravigliare l'uditorio con i suoi singolari racconti metaforici, come accade in *Ecce homo*, o in *Così parlò Zarathustra*: il fascino della narrazione sbalordisce. E nel dialogo tra il filosofo, il vecchio, e l'attacco del cane, si erge il desiderio di far conoscere la vera cultura, afferma infatti, «i rari uomini di vera cultura sono delle "guide", delle "stelle" in grado di mostrare il cammino» (Ivi: 104). Nietzsche conclude con l'ultima conferenza, la *quinta*, il 23 marzo, rivolgendosi di concerto ai suoi "illustri ascoltatori", augurandosi che i discorsi del "nostro filosofo" li abbiano scossi proprio come è accaduto a lui e al suo amico, Paul Deussen, mentre passeggiavano nella foresta sul Reno (1864-1865); auspicando a una rigenerazione culturale e morale, il filosofo di Röcken riprende la similitudine dell'orchestra e il "direttore d'orchestra". Che deve assurgere a ruolo essenziale. E allora,

che a guidare l'orchestra si presenti un rispettabile direttore nella funzione che gli compete: in tal caso non esisterà più per voi lo spettacolo comico di quelle figurazioni e voi ascolterete, ma in tal caso vi sembrerà che lo spirito della noia passi da quel venerabile direttore ai suoi compagni. Voi vedrete soltanto la fiacchezza e la mollezza, udrete soltanto l'imprecisione ritmica, la volgarità melodica e la banalità dei sentimenti. L'orchestra diventerà per voi una massa indifferente e noiosa, o addirittura disgustosa. E infine introducete in questa massa, con la vostra sbrigliata fantasia, un genio, un vero genio: noterete allora senz'altro qualcosa di incredibile. Sembrerà quasi che per una fulminea tras migrazione delle anime questo genio sia entrato in tutti i corpi semi-animaleschi, e che ormai tutti costoro guardino attraverso un *unico* occhio demoniaco. Ascoltate e guardate dunque: non sarete mai capaci di ascoltare abbastanza! Se considerate ora nuovamente l'orchestra sublimemente tumultuosa intimamente lamentosa, se in ogni suo muscolo indovinate un'agile tensione e in ogni suo gesto una necessità ritmica, sentirete allora anche voi che cosa sia un'armonia prestabilita fra colui che guida e coloro che sono guidati, e comprenderete che nell'ordinamento degli spiriti tutto tende a costruire una siffatta organizzazione. In base alla mia similitudine, peraltro, interpretate ora ciò che io vorrei intendere per vero istituto di cultura e comprendete le ragioni per cui nell'università io non riconosco neppure lontanamente un tale istituto (Ivi: 128).

Pertanto, invitando a prestare attenzione al direttore d'orchestra che risulta un "genio" se capace a tenere un'"armonia prestabilita" fra colui che guida e coloro che sono guidati, dimostra quale sia il ruolo che ciascun componente dell'orchestra e in particolare del direttore, la cui funzione peculiare contribuisce di gran lunga alla bellezza dell'ascolto. Così, infine, si rivolge ai suoi allievi con le parole del vecchio filosofo che dice:

in base alla mia similitudine interpretate ora ciò che io vorrei intendere per vero istituto di cultura e comprendete le ragioni per cui nell'università io non riconosco neppure lontanamente un tale istituto (*ibidem*).

Invero Nietzsche non potrà concludere il ciclo di conferenze fissato dalla "Società accademica" di Basilea: ne tenne cinque, come detto, sebbene il ciclo ne prevedeva sei, ma quando "pronunciò la quinta la sua salute ebbe un crollo". Si desume dalla brillante storia narrata da Sue Prideaux che «il ciclo rimase incompiuto perché Nietzsche non era in grado di concludere l'argomento passando nell'ultima conferenza dalla teoria a suggerimenti concreti per la riforma dell'istruzione» (2018/2019: 126) (come invece farà Simmel ne *L'educazione come vita*). Tuttavia, tutte e cinque le conferenze erano state molto apprezzate e frequentate: Nietzsche da vero Maestro ebbe una grande approvazione. Si può essere d'accordo con Giovanni Maria Bertin quando riconosce come dagli scritti nicciano sia possibile ricavare «elementi preziosi di riflessione pedagogica, validi a illuminare problemi di fondo della nostra crisi educativa e ad approfondirne e ad ampliarne le prospettive di soluzione» (1977: 29).

Nietzsche per di più argomenta la crisi dell'educazione tedesca e propone il suo "modello educativo" che non corrisponde a quello democratico poiché l'educazione, la formazione, la cultura non sono di tutti. Non possono essere comprese da tutti. Egli mira a formare un "uomo nuovo", ritenendo essenziale che l'educatore sia "sincero" e sia un uomo di "grandi esperienze interiori", si ponga inoltre, «come *mediatore* tra la natura e l'educando aiutando il giovane ad esplicitare idee sempre più generali, offrendo strumenti per una sempre maggiore conoscenza oggettiva della realtà e della vita umana» (Praticò, 1996, 49). Infatti, scriverà Nietzsche nei *Frammenti postumi 1875-1876*: «L'educazione è anzitutto una dottrina del necessario, e in seguito una dottrina di ciò che si trasforma ed è modificabile. Si pone il giovane di fronte alla natura, e ovunque gli si mostra il dominio delle leggi; in un secondo tempo, gli si presentano le leggi della società civile. [...]. A poco a poco il giovane sente il bisogno della storia» (1875-1876/1967: 126-127).

Egli però serbava nel suo animo un conflitto non più tollerabile: voleva lasciare Basilea ed essere riconosciuto come filosofo, mentre invece ancora non accadeva, infatti, la sua prima opera la *Nascita della tragedia* appena pubblicata non destò entusiasmo né clamore tanto da allarmare sia lui sia l'amico Richard Wagner. Ma vi restò per via dell'invito dell'amico Wagner fino a che non fu invitato da quest'ultimo e dalla moglie Cosima a trascorrere le vacanze pasquali a Tribtschen. Da qui a Basilea riuscì a tenere la quinta (e ultima) conferenza giustappunto *Sull'avvenire delle nostre scuole*, mentre successivamente fu costretto al riposo per via della malattia e dell'incapacità di leggere e scrivere. Il suo essere gigante tuttavia lo continuò a manifestare perché non solo non si fermò proseguendo nel pubblicare nuove opere, ma nemmeno le contestazioni dell'accademia di Basilea lo fiaccarono di più dei suoi malanni. Nel 1874 a Basilea scrisse la seconda *Considerazione inattuale, Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, e di tale rigorismo metodologico forse sarà stato influenzato dal Maestro Immanuel Kant, come attesta l'interpretazione filosofica proposta da Carlo Gentili in *Introduzione a Nietzsche*, «dopo la filosofia di Schopenhauer e il suo apprezzamento come *educatore*, Nietzsche diventa il lettore critico di Kant» (Gentili: 2019, 9). I grandi Maestri è il caso di dire si rifanno ai grandi. Nietzsche per di più nello stesso arco di tempo in cui tenne le conferenze nell'Università di Basilea, strinse un profondo legame con Jacob Burckhardt, studioso della storia greca classica, il quale rimarrà per lui nonostante un successivo distacco in seguito all'allontanamento da Basilea — «il grande, grandissimo maestro». A tal punto, sarà chiaro che cosa intendano Kant, Nietzsche, Simmel per “educazione”: “educare è arte”, è scovare le profondità, ricercare il proprio Io, formarlo a ‘essere ciò che è’ à la Nietzsche. In questo si esplicita la grandezza di un'azione e la bellezza oggettiva, universale nel momento in cui questo agire ricade in modo responsabile e libero. Già. Per essere liberi occorre prima essere responsabili e questo è il compito principale dell'educare e del formare, ben diverso dall'istruire. È chiaro che gli adulti, vale a dire i genitori e *in primis* i maestri hanno un ruolo fondamentale e ricco di responsabilità. Avvalorano ciò i contemporanei Noam Chomsky, Gustavo Zagrebelsky, Nuccio Ordine che considera l'insegnamento non un mestiere ma una vocazione e ne *L'utilità dell'inutile* (2020) scrive: «il vero professore prende i voti». Non solo. La ripresa di un'autentica *Paideia*. Per ciò, la necessità di seguire questo *roter faten* tracciato dai *grandi*, le *Lezioni pedagogiche* di Simmel si propongono di fornire e indagare sulle regole che risiedono nel principio più alto, la *vita*, e a tenere sempre in considerazione che la “pedagogia è vita”. Che educare significare saper vivere. Ciò che infatti, si intende ribadire è la comprensione del valore

della vita, pertanto, occorre una “educazione” atta a condurre appunto alla capacità di viverla in maniera libera e responsabile. Le *Vorlesungen* forniscono le fondamenta della pedagogia e della filosofia, nella specifica relazione maestro-allievo, affinché sia ancora possibile nel secondo millennio che da una scuola si formino ragazzi maturi e pronti ad affrontare il mondo del lavoro e della vita. Che le scelte non siano frutto di specialismi né di utilitarismi. Se non si ha la coscienza e consapevolezza a sapere “cosa si vuole fare da grandi” non si sarà nemmeno capaci di amare il proprio lavoro. E qui si intuisce un riverbero nicciano. Nietzsche, un altro grande Maestro ed educatore. «Il lavoro – osserva Nietzsche – «è la miglior polizia, che tiene tutti a freno ed è capace di ostacolare energicamente lo sviluppo della ragione, dei desideri e delle velleità di indipendenza». Dà sicurezza ma costituisce un pericolo: «La società brulica di individui pericolosi! E dietro di loro il pericolo dei pericoli: l'*individuum!*» (cfr. Nietzsche 1881/2020: aforisma 173: 188-189). Le parole di Nietzsche sconvolgono. Non possono lasciarci indifferenti! Riflettiamo. E d'altronde, un'educazione «che faccia intravedere alla fine del suo corso un impiego, o un guadagno materiale, non è affatto un'educazione in vista di quella cultura che noi intendiamo, ma semplicemente un'indicazione delle strade che si possono percorrere per salvare e difendere la propria persona, nella lotta per l'esistenza». Insiste sul valore *par excellence* della cultura, così anche nella quarta conferenza Nietzsche rimarca con veemenza la rinascita di una vera cultura. «Tale indicazione, senza dubbio, ha un'importanza massima e immediata per la grande maggioranza degli uomini: quanto più è difficile è la lotta, tanto più il giovane deve imparare e tanto più deve tendere le proprie forze» (Nietzsche: 86). Questo per dire che Nietzsche non considera tale tipo di scuole “istituti di cultura”; ma semplicemente si tratta di istituti che si propongono di “vincere le necessità della vita” e quindi formare per una professione. Ecco la distinzione tra “istituti per la cultura e istituti per i bisogni della vita”. La scuola dovrebbe comprendere che la vita di ogni allievo non è un passivo sussistere, riprendo Simmel, ma “vera vita”, processo di creazione e superamento, spontaneità del soggetto che accoglie in sintesi l'obiettività dei dati reali e dei valori culturali: “Nulla è più degno di un uomo del saper tramutare la propria esistenza in una vita”, e l'insegnante e l'allunno sono “persone vive” la cui centralità risiede nella responsabilità e coerenza del maestro a considerare in ogni singolo studente competenze, doti caratteriali, instaurando una relazione di fiducia e perciò, di dialogo sempre fondato sulla sincerità, mai sulla menzogna: «La fiducia e l'abitudine alla discussione sono un buon mezzo contro la menzogna: è opportuno che i ragazzi discutano, in modo che non si giunga al risentimento, quando si

sentono oppressi da qualcosa o trattati ingiustamente» (cfr. Simmel: 2019, 193).

Si desume che il filosofo di Röcken fino all'ultima conferenza, la *quinta*, esprima il suo pensiero critico sui licei tedeschi dell'Ottocento, con tutta la vivacità intellettuale che lo contraddistingue. Se pur giovane Nietzsche era giustappunto considerato una mente brillante, un filologo, confermandosi anche nelle *conferenze* tenute a Basilea che dimostrano di lui di essere un filosofo nonché un educatore. Nei suoi dialoghi pungenti emergono le peculiarità che devono appartenere a un individuo, maestro o allievo che sia: onestà, libertà, sapienza. Differente è l'atmosfera che si respira nelle *Vorlesungen* berlinesi. Oltre allo stile, alla forma, si tratta di lezioni dettagliate che vertono sull'insegnamento, la lezione, quale compito principale del maestro. È all'insegnante al quale Simmel attribuisce un ruolo determinate sicché con responsabilità stabilisca una relazione di fiducia, basata sul dialogo con ogni singolo allievo perché "diventi ciò che è" e nella verità acquisti durante il percorso formativo libertà e responsabilità.

Educare allora significa imparare a conoscere la libertà e ad assumersene la responsabilità di esserlo. Insegnarlo è essenziale e indispensabile: ai bambini, ai ragazzi, a scuola per tentare di riformare, garantire una nuova nascita a una realtà scolastica troppo spesso dimenticata. Difatti, ad esempio, in *Discorsi sull'educazione* di Martin Buber, allievo di Simmel, si legge che la "libertà in educazione significa poter sperimentare il legame", che non vuol dire libertà senza vincoli o responsabilità condivisa con gli altri, altrimenti si tratterebbe di "una patetica buffonata". D'altro canto, formare i ragazzi con il loro pensiero critico a rinvigorire le radici, la propria identità, a vivere l'alterità come un arricchimento e dunque, a non considerare l'altro, uno straniero ostile, un nemico, risulta fondamentale. Vivere la *relazione* senza menzogne, la *pluralità* una forza per conoscersi e conoscere l'altro e a tutelare la democrazia con la speranza di salvaguardare l'*alterità*, abituando così il bambino al dialogo, all'attesa, all'ascolto, al silenzio, invitando l'insegnante alla *coerenza*, alla giusta valutazione, che costituisca un potenziale per le nuove generazioni, in quanto simboleggia un possibile punto di riferimento e un'opportunità a creare "ponti e porte" tra "costellazioni" sì differenti, ma non di certo oppostive quali scuola, lavoro, famiglia, dove peraltro ogni individuo sia parte integrante di una società che creda nella cultura che assuma però il significato insegnato dai *magistri* del passato e nel bambino, ragazzo, adolescente si veda la persona che è: generatore del proprio futuro. In vero, la necessità di riprendere i ruoli evaporati: maestri e allievi, genitori e figli e la sfida nel conflitto della *Contemporaneità* a cercare una *direzione*, avendo chiara la *meta*: *vita*.

Questa è una vera necessità. L'impellenza. Lo aveva compreso Nietzsche, Simmel, ma prima ancora Rousseau, Kant. E non soltanto.

Occorre ora sottolineare che il pensiero kantiano sarà presente nello stesso Laberthonnière, citato in precedenza, così come in Herbart che vive e opera negli stessi anni del filosofo di Königsberg: infatti, Herbart scrive *Teoria dell'educazione* nel momento in cui Kant pubblica la *Pedagogia*; anche Simmel sarà influenzato da Kant che l'oltrepassa – attraverso il metaforico “ponte”, in modo critico, puntuale, elegante, dimostrando una lungimiranza che i più non potevano comprendere – come accadeva allo “Zarathustra” di Nietzsche, – che bensì nella *contemporaneità* gli studiosi sono riusciti a far emergere non solo la magnificenza: innegabile, ma le “inattuali” verità che il “quotidiano” agire enuclea.

3. INTERMEZZI SUL RUOLO DELL'EDUCAZIONE: HERBART, SIMMEL E LA CONTEMPORANEITÀ

Simmel esordisce con le *Lezioni* discutendo fenomenologicamente la questione della pedagogia come “scienza rigorosa” definita in tal modo da Johann Friedrich Herbart, il quale conduce la sua ricerca relativa al concetto dell'Io (fichtiano). In tal modo Herbart intende attribuire un fondamento matematico e metafisico alla pedagogia così come alla psicologia: pienamente convinto nella centralità della «scienza, come vera e propria *medicina mentis*, contro le aberrazioni di quella che egli definiva vuota, sfarfallggiante, sfrontata, ciarleria speculazione dell'idealismo» (Volpicelli 2016, 50). Anche nello scritto *Über Pädagogik* Kant in un frammezzo al corso delle lezioni (che l'allievo Friedrich Theodor Rink pubblica per mezzo dei suoi appunti nel 1803) (cfr. Abbagnano 1939: I) adduce alla stessa conclusione: «l'arte educativa deve trasformarsi in scienza, altrimenti una generazione potrà distruggere quello che l'altra ha già costruito» (Kant 1803/1939: 11). Herbart scrive all'inizio della *Selbstanzeige* alla *Pedagogia generale*: «la pedagogia come scienza è compito della filosofia, e invero di tutta la filosofia, sia di quella teoretica che di quella pratica e parimenti della ricerca trascendentale più profonda come del ragionamento che connette semplicemente fatti di ogni specie» (1806/1989: 143). Simmel contrariamente a Herbart rifugge dalla “pedagogia come scienza”, potrebbe essere considerata anche un'arte, ma ciò che importa dichiara nell'*introduzione* de *L'educazione come vita* che qui si tratta di “vita”, di individualità e soggettività comprese tra teoria e prassi, dove però ciò su cui «dobbiamo interrogarci sono i criteri e le regole che si pongono tra il principio fondamentale – qualunque esso sia

– e tutte le singole iniziative o i metodi pratici puramente tecnici» (1922/2019: 74); inoltre dichiara:

Il nostro programma deve insomma prefiggersi di distanziarsi dell'ovvietà dei fini ultimi generali e dei particolari tecnici della lezione che restano riservati all'insegnamento in seminario e alla tradizionale attività pratica. Naturalmente devo trattare i singoli problemi pratici dell'educazione e della lezione. Ma è soprattutto mia ferma ragione raggiungere con questo studio una posizione pedagogica dello spirito che consenta all'individuo di decidere di porsi i problemi del suo lavoro quotidiano. Se io allora dico qualcosa che non è un'immediata indicazione pratica, ma solo contemplazione e fondazione filosofica, non perdo comunque di vista la prassi, perché questo deve aiutare a raggiungere quella disposizione pedagogica che dà alla pratica del singolo compito il suo giusto tono e la giusta intenzione che, tuttavia, non si può raggiungere con uno studio rigidamente limitato a questo singolo compito, bensì solo penetrando nelle stratificazioni più estese e costitutive (Ivi: 75).

Mentre nel 1804 Herbart nella parte conclusiva della *Breve esposizione di un piano per lezioni pedagogiche (Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen)* insiste – osserva Ignazio Volpicelli – sulla centralità del rapporto causale tra allievo ed educatore nel processo educativo – come processo concretamente finalizzato “a penetrare nell'intimo dell'animo, non per generarvi una qualche attività, ma per determinare quella esistente verso tutto ciò che è eccellente”, augurandosi soprattutto che in “futuro, in una più puntuale economica valutazione di tutte le parti della esposizione pedagogica” potesse trovare «posto anche una psicologia concentrata o antropologia» (Herbart 1804/1989: 299; Volpicelli 2016: 54). Al filosofo berlinese, contrariamente a Herbart, non interessava per nulla un pensiero sistematico, per certi versi astratto. Simmel parla in modo chiaro ai suoi allievi: «dobbiamo formare pedagoghi, non studiosi di pedagogia», mal sopportava la sistematicità meccanica, il termine “economia” rispetto a bambini le cui competenze, abilità, bellezza, destrezza, valori, anima, corpo, “tutto” – diceva anche Vauvenargues (citato dallo stesso Nietzsche nel carteggio con Burckhart e da Lou Salomé) (1894/2009)² non poteva esser preso in considerazione.

Il filosofo berlinese per di più si dimostra un vero e proprio “pungolatore” alla maniera socratica e tenta di allontanare il vecchio modo di insegnare rigoroso, atomizzante, motivando gli insegnanti a

² Letture su Vauvenargues e su altri scrittori, filosofi come Pascal e Voltaire, romanzieri come Stendhal e Mérimée, che Nietzsche conosce insieme all'amico Paul Rée. Egli infatti parla di *Réalisme* come la prima forma di realismo filosofico che – secondo la testimonianza di Salomé – accettò, seppellendo il vecchio idealismo (1894/2009: 81).

considerare i loro allievi come soggetti, “persone vive”, e non vuoti contenitori da riempire. Simmel è attento a curare ogni dettaglio che possa interessare l’insegnamento, l’apprendimento, le lingue, il tema, la storia, l’etica, finanche l’*appendice* all’educazione sessuale, riservando la filosofia agli studenti di liceo, ma soprattutto a chi riesca a comprenderla. La filosofia non era per tutti, sebbene Simmel parlasse a tutti e incantava con la sua passione: “simmelificando tutto ciò con cui entrava in contatto” (Frisby 1985: 23). Non ci sono teorie, o sterili oratorie, ma opportunità, possibilità per comprendere la meraviglia della vita e amarla così come ciascuno dovrebbe essere capace ad amare se stesso. Egli aveva scritto una miriade di opere sull’individuo e la società e nessuno potrebbe dubitare sulla sua preparazione *mai* unicamente da professore o insegnante *ma* da *Maestro*: punto di riferimento, giustappunto, “guida”. Simmel è l’emblema della libertà, educa e forma affinché ciascuno sia libero, eserciti il proprio pensiero in modo libero e agisca responsabilmente. L’insegnamento del *Magister* consta di “parole vive, carnali e dense di significato”. Di un’attuazione pedagogica simmeliana, del suo insegnamento, di un’educazione vitale ha urgenza la società odierna: la famiglia, la società, lo Stato, perché la scuola sia un luogo in cui si formano ed educano i ragazzi all’*autonomia*, alla *libertà*, alla *responsabilità*. Ed ecco allora riprendere in mano il testo in questione, le cui *Lezioni* sono state tradotte non soltanto in Italia, ma nel mondo, si ricordi tra tutte, la traduzione in spagnolo e in francese; la sua opera, una “scintilla” dunque, da far brillare, alimentandone il fuoco che le appartiene. Un testo che, innanzitutto, assume come punto di riferimento l’individuo e le intersoggettività che caratterizzano la vita, la cultura – come già accennato. Simmel, quale guida per molti, tiene alla pedagogia intesa come educazione in quanto processo formativo, considerando fondamentale educare all’*autonomia*, alla *libertà* del pensiero e al senso del dovere sin da piccoli. In particolare, dal punto di vista simmeliano, il valore, il dover essere si manifesta come categoria originaria del pensiero a guisa dell’essere, pur riconoscendo che il dovere agisce e vive soltanto nella coscienza empirica dell’uomo e in relazione al suo contenuto psicologico; infatti, Pietro Rossi sottolinea come Simmel nell’*Einleitung in die Moralwissenschaft* (1892-1893) dimostri per di più la possibilità di una conoscenza scientifica della vita morale, individuando il campo di ricerca tra psicologia, scienze sociali e storia (Rossi 1977: 30, 433-537; cfr. Simmel 1902/2001; 1913/1995). Inoltre, Simmel, pur considerandosi responsabile di fornire criteri e metodi, non si aspetta e non intende apparire l’epigono di una cultura borghese d’evasione che per auto-conservarsi escogita espedienti, viziata persino da una concezione metafisica della realtà. Questo denota anche la sua avversione alla

pedagogia sistematica. Egli non contempla la fine di un rapporto creativo e dialettico tra la soggettività del docente e quella dello scolaro. Ebbene porre in rilievo che anche le *Lezioni* simmeliane erano di gran lunga seguite. Amata la vivacità intellettuale di Simmel e tra i suoi allievi vi era anche un folto numero di filosofi e intellettuali italiani, estasiati dalla sua geniale personalità. Vi partecipa Antonio Banfi, uno dei più importanti filosofi contemporanei dell'Italia che ha seguito il maestro insieme agli amici Confucio Cotti e Andrea Caffi, compagni di studio a Berlino (Perucchi 2019). Banfi dedicherà uno scritto alle lezioni simmeliane, ossia il *Pensiero filosofico e pedagogico di Georg Simmel*, nel 1931, pubblicato sulla "Rivista Pedagogica", e poi ripresentato postumo, nel volume del 1961 curato da Giovanni Maria Bertin, *La problematicità dell'educazione e il pensiero filosofico/pedagogico di Georg Simmel*. Qui, Banfi, oltre a designare la peculiarità del proprio orizzonte pedagogico, organizza una complessa rappresentazione del pensiero simmeliano, inserendolo come sarà evidente all'interno di un quadro generale della filosofia tedesca contemporanea (cfr. 1986: 127-172). D'altro canto, il pensiero pedagogico simmeliano converge a salvaguardare il singolo, la diversità e a differenziare quella che lo stesso Simmel riprende nella *Differenziazione sociale* come "pleonessia delle masse", "tracotanza", rifacendosi ad Aristotele, e che con Ortega, invece, si giungerà a parlare di "ribellione delle masse" (Ortega Y Gasset, 1930), studiate da Gustave Le Bon nel 1895 in *Psychologie des foules*; mentre Elias Canetti si addentererà nella problematica "massa" (Canetti 1960/2015; cfr. De Simone e Alfieri 2011; De Simone 2014) interpolata nel potere. Successivamente argomentata nelle categorie di potere e di politica da Hannah Arendt.

Si avverte, pertanto, leggendo *L'educazione come vita* di Simmel l'urgenza a creare dei validi scolari autonomi e responsabili, capaci di "pensare e agire", in una sinergia dalla quale non può esserci frattura: il maestro per l'appunto – sottolinea anche il contemporaneo Fulvio Papi in *Sull'educazione* (conoscitore di Banfi e di Simmel) – «ha il ruolo magico di riproduttore dello spirito» (Papi: 2001, 16), dovrebbe pertanto istillare oltre la parola, anche l'azione.

Nelle *lezioni* a Strasburgo Simmel argomenta:

ogni sapere è un mezzo che mira alla formazione dell'uomo e ha bisogno quindi, di un ordine del tutto diverso da quello in cui è fine a se stesso. All'interno di questa finalità della pedagogia che sono i soggetti umani si aprono indicazioni di carattere soggettivo e oggettivo, il cui chiarimento (insieme alla problematica che ne scaturisce) è indispensabile per un'analisi più profonda dei compiti del pedagogo (1922/2019: 82).

Per tale motivo, i metodi sono sì importanti per costituire la conoscenza di un insegnante, ma non ne pregiudicano il valore educativo in quanto, dichiara Simmel:

È opportuno che l'insegnante conosca questi metodi, non per utilizzarne uno in modo dogmatico-meccanico, ma per assimilarli come nutrimento da cui possa svilupparsi la sua produttività omogenea e organica; egli la deve trasformare nel suo processo lavorativo individuale, autonomo e vivo. [...]. Egli dispone infatti del proprio metodo (egli è un metodo), che potrà essere in seguito scomposto nei singoli elementi concettualmente separati, ma che però non potrà mai venire costruito in relazione a essi. Ma egli, per poter ottenere il meglio dal proprio metodo, deve conoscere tutti quelli esistenti oggettivamente (Ivi: 81-82).

Così il *metodo genetico* criticato da Nietzsche sul quale Herbart concentra la sua attenzione è contemplato anche da Simmel nella prima *lezione* dedicata all'*Educazione e insegnamento*, ma per superarlo, proprio perché la *direzione* e la *meta* vertono in modo inequivocabile sulla "vita". Nella complessità della vita Herbart e Simmel insegnano ad avere un'osservazione diretta all'esistenza, implicando l'interesse fenomenologico allo "sguardo": «lo sguardo deve venir educato attraverso un'osservazione raffinata dalle cose così *come son viste*. Ma una osservazione raffinata delle cose esige, preliminarmente, che si stimoli e si produca un'attenzione raffinata per le cose *come esse sono*» (cfr. Volpicelli: 93): un *focus* all'osservazione in quanto comporta ciò che Simmel chiarisce con l'invito rivolto all'altro di "alzare lo sguardo" e cogliere la complessità, per raggiungere l'*io interiore*, le profondità dell'animo, comportando ciò che Herbart desidera per un ragazzo: la formazione del giudizio. La morale è fondamentale per far sì che si realizzino un completo progetto educativo. Riprende a riguardo Papi: «l'uomo si può dire plasmato-formato quando è in grado di dare giudizi di valore radicalmente disinteressati. Per Herbart il traguardo da conseguire è l'idealizzazione della persona, anche se la sua pedagogia ha una forte strumentazione pratica e non si affida all'induzione della disposizione mimetica» (2001, 16). In realtà, Papi precisa la visione complessiva di Herbart, secondo il quale la pedagogia dipende dalla filosofia pratica e dalla psicologia: «La filosofia domina il processo educativo e nel singolo la "memoria della volontà" – il risultato di un tirocinio severo – valicare i limiti delle tendenze naturali, l'opacità del sentimento, la particolarità del carattere, e conseguire così il suo fine felice che è rappresentato dall'abitudine dell'educando ad agire secondo le massime della moralità. Anche al di là degli abissi metafisici dell'idealismo, l'educazione è sempre condizionata da un regno dei fini,

da una forte idealizzazione» (*ibidem*). In realtà, l'educazione non può che avvenire da un'idealizzazione dello spirito, della mente, o del corpo, ma un'idea di *formazione* (*Bildung*) che dovrebbe riguardare l'intera persona e proiettarsi in quel che Simmel definisce "energia", "intuizione interiore", e che Banfi chiama "intuizione valutativa"; ossia ciò che conta oltre alle regole, agli imperativi categorici, si pensi al rigorismo kantiano, la capacità del Maestro di garantire a ciascun soggetto l'estromissione delle particolari competenze e capacità individuali, dunque vivacizzare ogni singola "spiritualità" che un filosofo nonché pedagogista nonché ancora psicologo dovrebbe comprendere e tutelare.

Si sussume in particolare ciò che nelle epoche precedenti si avvertiva forte: l'esigenza del "Maestro" e la presenza plurale dei "Maestri"; mentre nella contemporaneità si assiste a una carenza e profonda solitudine di tali figure. Eppure se ne avrebbe la necessità e non è un caso che Zagrebelsky – citato poc'anzi – scriva in *Mai più senza maestri* l'evidente urgenza di ricercarli oltre a garantire la priorità di un rapporto di fiducia in uno stato di equilibrio sottilissimo, in quanto la relazione maestro-allievo sorge e si sviluppa sulla fiducia della parola e dell'esperienza, sul dialogo, e quindi, su un'interazione reciproca di stima e rispetto tale da assicurare il Maestro a punto di riferimento, mentre l'allievo ad avere la consapevolezza di sé e del suo "altro" da sé.

In sostanza, Zagrebelsky riprende con evidenti sollecitazioni ciò che è stato ben tratteggiato da Simmel, qualche secolo fa, nelle sue *lezioni* di Strasburgo raccolte ne *L'educazione come vita*. Da visionari a studiosi che hanno considerato il problema, valutandone le problematicità. Detto altrimenti, incentivare gli adulti e i ragazzi agli interrogativi, alle riflessioni, al dialogo è fondamentale per avere delle generazioni di soggetti pensanti e responsabili. Zagrebelsky a tal proposito osserva: «La riflessione, che è l'ingrediente di ogni magistero, è erosa da uno stile di vita in cui il silenzio, propedeutico a ogni atteggiamento riflessivo, è proscritto. La costruzione di rapporti profondi e duraturi sembra sempre più difficile. Per i più, i maestri sono sostituiti dagli idoli e questi idoli devono essere banali [...]. La democrazia dei grandi numeri ha bisogno non di maestri ma di persuasori, non di guide dello spirito ma di *tutors* per il successo, non di inquietudini ma di torpore, non di dubbi che aprono gli occhi sul presente e sul futuro ma di pregiudizi che li chiudono» (cfr. Zagrebelsky 2019: 139-140); orbene potrebbe risolversi la contraddizione apparente svelando in sostanza che i maestri ci sono ma nessuno li vuole, che – aggiunge ancora Zagrebelsky – il malessere del tempo dell'assuefazione, quando si è incapaci di alzare lo sguardo su se stessi in vista di una qualche auto-riflessione, ha pur bisogno di essere lenito con qualche dose di tranquillante, ha pur bisogno d'averne qualche

via di fuga (Ivi: 140). Secondo lo studioso questa “possibile” via di fuga sembra non identificarsi più nemmeno nella religione. E dunque, la conclusione oppositiva è che “il nostro tempo” abbia bisogno di maestri che rassicurano e consolano (come una figura materna), non invece di quelli che risvegliano le coscienze. Chi al contrario vorrebbe risvegliare le coscienze, vorrebbe insegnare a conoscere la vita, a considerare la libertà, appare il più delle volte un incompreso.

D'altronde i maestri si potrebbero paragonare a dei “tafani”: a coloro cioè che alla maniera socratica insinuano il dubbio e dunque, sono mal digeriti poiché in troppi a possedere le verità, in troppi a non voler prendere coscienza di non averne nessuna. Simmel tuttavia più che comportarsi come Socrate (paragonato a un tafano), è un pensatore liberale al quale non importa di esigere le proprie ragioni, ma semplicemente intende invitare alla ragionevolezza e per via della sua poliedrica personalità e vasto interesse di scritti si comprende facilmente che egli emerga quale “filosofo della vita”: con le contraddizioni, con i conflitti, i limiti. Non assume ad alcun ruolo di giudice, ma da filosofo, interprete di se stesso, delle relazioni quotidiane, della società, si dimostra il Maestro per molti, “l'indimenticabile guida”, l'uomo di grande passione che riesce a trasmettere con *pathos* le sue riflessioni, le problematiche individuali, sociali, la complessità del vivere. Un filosofo che argomenta sulla vita, che ama la vita e soprattutto dimostra di essere un “filosofo della vita” senza lasciar adito a fraintendimenti. Oggi più che mai. Inoppugnabile.

Simmel, dicevo, nello specifico tema educativo riguardante la relazione maestro-allievo non pone alcuna soluzione né critica e attraverso le *Lezioni* sembra dire non solo al suo “tempo” ma all'intero, all'*αἰών*, all'eterno, che il maestro ha un ruolo di grande responsabilità, che “è il metodo” e dovrebbe non trascurare nessun allievo e far emergere ciò che egli è: abilità, competenze, energia, destrezza, passione, considerando i propri allievi delle “persone vive”, ai quali occorre dare gli strumenti per pensare, agire, conoscersi, in altre parole “imparare a vivere” e sviluppare un pensiero critico. La consapevolezza di essere individui da rispettare e ai quali relazionarsi trasmettendo sempre fiducia e sincerità. Simmel inoltre, puntualizza:

Un fenomeno del tutto diverso eticamente dalla falsità, ma che nella pratica molto spesso le si avvicina pericolosamente. “Una classe di 20, 30, 40 scolari ha una vita propria che nasconde la menzogna dinanzi all'insegnante”. Non ha nemmeno bisogno di rivelargliela, occorre rispettare la proprietà privata psichica dei ragazzi (cosa che anche i genitori dovrebbero fare). Ma è bene, se lo notano, che si conosca per principio la sua esistenza e la si rispetti. La fiducia e l'abitudine alla discussione sono un buon mezzo contro la

menzogna: è opportuno che i ragazzi discutano, in modo che non si giunga al risentimento, quando si sentono oppressi da qualcosa o trattati ingiustamente. (1922/2019: 192).

Fiducia, dialogo, intuizione interiore, ma anche ascolto e silenzio, intessuti nell'intreccio parossistico della vita. Kant, Nietzsche, Simmel avevano ben esperito la vita essendo abili a raccontarla in forme di assiomi, aforismi, opere, poesia e lasciando in eredità un sistema (dal greco συνίστημι=*tenere insieme*, σύνστημα=*complesso*) filosofico che enuclea in ogni dettaglio fenomenologico, ermeneutico, la *complessità della vita*: ciò che dovrebbe essere chiaro nel secondo millennio la capacità di comprendere che per “saper vivere” occorre “essere” e “per essere” l'educazione è *l'a priori*. I padri lo hanno dimostrato, i figli dovrebbero leggere i grandi per acquisire quella presa di coscienza di umiltà acuendo il pensiero e “alzando lo sguardo” poi possano intraprendere la giusta direzione. Ne *l'Intuizione della vita* (1918) di Simmel si assiste a una “filosofia della vita” che «vibra incessante e tende all'infinito, alla vita dell'anima, in qualsiasi senso sia creatrice, sta il suo prodotto solido, idealmente immutabile, con l'effetto inquietante di fissare quella vitalità, anzi di irrigidirla; spesso è come se la mobilità creatrice dell'anima morisse nel proprio prodotto. Da ciò dipende una forma fondamentale del nostro soffrire a causa della nostra caducità, del nostro dogma, delle nostre fantasie» (1918/1997: 97); e si legge: «la vita, quale che sia la misura assoluta, può esistere solo in quanto vita in generale sussiste, essa crea qualcosa di vivente, infatti già l'autoconservazione fisiologica è produzione continua di nuova vita: questa non è che una funzione esercitata accanto ad altre, bensì solo così facendo la vita è appunto vita» (Ivi: 16-17). Tramutare la propria esistenza in vita è un grande atto di dignità dell'uomo, e Simmel dichiara ciò in tutti i suoi scritti, prima ancora parole, idee che si ergono sulla costruzione, sull'evoluzione, creazione, giammai sulla dissoluzione o distruzione. Tutto muove dal particolare, individuo-vita, all'universale vita, spirituale, finanche divina. La vita personale è vita e vita spirituale ed è in uno sviluppo continuo, come un'“evoluzione creatrice” à la Bergson, tenendo in considerazione i valori universali che costituiscono un *a priori* (termine kantiano, molto caro a Simmel e frequente negli scritti *Schulpädagogik* e *Die Religion*), ordinata armonia e creazione, e dove appunto, l'esperienza complessa e mutevole trova ordine e significato. In tal caso, le anime comunicano e si costituisce il mondo dell'umana cultura. Di conseguenza a ciò, Simmel anela al trionfo della cultura e all'ideale della pura umanità (Peluso 2019: 44-45). L'umanità – ha dichiarato Nietzsche – deve costantemente operare per generare singoli grandi uomini: questo è nessun altro è il suo compito. Come

sarebbe naturale applicare alla società e ai suoi scopi un insegnamento che si può ricavare dalla considerazione di una qualsiasi specie del regno animale e vegetale, che cioè in essa quello che importa è soltanto il singolo esemplare superiore, più insolito, più potente, più complicato, più fecondo: come sarebbe naturale tutto ciò, se illusioni, inculcate con l'educazione, sullo scopo della società non opponessero una resistenza tenace! (1874/1980: 410).

Peraltro, aggiunge Nietzsche, nelle conferenze *Sull'avvenire delle nostre scuole*, l'educazione "che faccia intravedere alla fine del suo corso un impiego, o un guadagno materiale, non è affatto un'educazione in vista di quella cultura che noi intendiamo, ma semplicemente un'indicazione delle strade che si possono percorrere per salvare e difendere la propria persona, nella lotta per l'esistenza". E di lotte e di esistenze avevano vissuto sia Nietzsche sia Simmel, ma non solo, di battaglie che non li hanno mai sopraffatti e che anzi, vincendo la guerra, hanno continuato sino a che il *limite* di cui "noi siamo", parafrasando Simmel, non li abbia colti. Dei giganti del pensiero. Della vita. Della ricerca incessante di sé e della totalità dell'uomo nella sua interezza. L'individuo abbraccia la complessità del divenire nell'eterno presente. È con questo argomentare non sembra realizzabile trarre una conclusione di pensieri che perdurano da secoli e ancora irrisolti nel *cotidie: come educare*. Come possibile educare alla vita e innanzitutto poter garantire ciò in uno spettacolo slabbrato di pseudocultura. Non solo, la scuola fatica a recuperare il ruolo essenziale che le spetta di guidare i bambini, i ragazzi, a seguire la propria "direzione" e a possedere un pensiero critico e libero ai quali sia permesso in età adulta di garantire pensiero e azione. Lo hanno insegnato i Classici, ecco l'importanza di leggerli e ri-leggerli, "educare e formare l'uomo per crearne uno nuovo" e per far fronte a una "crisi di civiltà", al contempo a una "crisi di cultura" e lo manifestano in modo coerente i Maestri tedeschi quali Nietzsche e Simmel, prima ancora Kant: educare investendo sui protagonisti della scuola, i *maestri* e gli *allievi*, e i genitori nelle famiglie, in virtù di offrire nuove possibilità a edificare "ponti", costruire "strade" che condurranno le generazioni attuali e future verso la *meta* che si chiama vita-più che vita, fautrici del proprio destino (Peluso 2020: 15). D'altronde, osserva Simmel: «Prima di potersi cercare un sentiero, occorre imparare a camminare. Ma, quando si è imparato, bisogna cercarsi anche la strada. D'altro canto, la scuola deve dare una norma e formare il pensiero dichiaratamente proprio, se non corrisponde alla vera personalità o se è oggettivamente fallace. Invece è sempre ancora uno dei nostri temi l'adozione di contenuti preformati ed estranei allo scolaro e l'utilizzo di sciocche frasi retoriche o di pure trasposizioni meccaniche – si tratta della conseguenza del principio per cui l'importante è la

prestazione compiuta e non l'uomo da educare» (Simmel, 167). Educare per diventare liberi. Educare è “insegnare a vivere” à la Morin. Educare a “formare l'intera persona”: «formare la persona nella sua totalità, educarla, anche in tutti gli ambiti non intellettuali. L'insegnamento, trascendendo sia il proprio significato intellettuale più specifico sia quello più generale, può essere un mezzo essenziale; questo fine potrebbe, però, essere ottenuto anche attraverso i molteplici comportamenti dell'insegnante, il significato del contenuto didattico e l'organizzazione del sistema scolastico: l'educazione è sempre educazione di tutto l'uomo» (Ivi: 89). Questo evidenzia il filosofo berlinese prima di affrontare gli altri temi nelle *Vorlesungen* in modo dettagliato e puntuale. Un appiglio differente da quello nicciano con *nuances* distoniche rispetto alle *conferenze* di Basilea che perseguono senza dubbio la stessa medesima finalità (*Zweck*).

Simmel, Nietzsche e Kant: il loro *trait d'union*. Grandi personalità che nel loro percorso filosofico hanno saputo essere anche “educatori” consegnando alla Contemporaneità lezioni e conferenze sul concetto filosofico-pedagogico: “l'educazione”. Educare ad apprendere una “cultura universale” che abbracci la complessità ed è anche a ciò che Kant nelle *lezioni* di *Pedagogia* conferisce importanza nel garantire un'educazione che si erge sul “cosmopolitismo” come si potrà constatare nelle *lezioni* di *Pedagogia*, la cui tesi formulata a tal proposito è la seguente:

15. [...] i fanciulli debbono essere educati non per lo stato presente, ma per un migliore e possibile stato futuro del genere umano, cioè secondo l'idea dell'umanità e del destino che le è proprio. Questo principio è di grande importanza. I genitori educano in generale i loro figli solo in modo che essi si trovino bene nel mondo così com'è ora, sia pure essere corrotto. Ma essi devono educarli meglio, perché uno stato futuro migliore sarà così preparato.

16. Si trovano qui, però, due ostacoli: a) i genitori si preoccupano in generale soltanto che i loro figli si facciano bene strada nel mondo; b) i potenti considerano i loro sudditi soltanto come strumento dei loro scopi. I genitori si curano della casa, i potenti dello Stato: né gli uni né gli altri hanno per scopo finale il bene universale e la perfezione, alla quale l'umanità è destinata e per la quale essa ha anche capacità adatte. La capacità di stabilire un piano di educazione dev'essere resa cosmopolitica. E il bene universale è forse un'idea che può riuscire dannosa al nostro bene singolo? In nessun modo (Kant 1803/1939: 11-12).

E Otfried Höffe, biografo e interprete kantiano, al riguardo evidenzia come nell'espressione “cosmopolitico” risuoni l'imperativo categorico kantiano (cfr. Höffe 2012/2018: 65). Infatti, l'educazione decisiva che è volta alla perfezione e al benessere del mondo risiede nella

“moralizzazione”, ossia nell’educare al bene e alla virtù non solo per il benessere comune dell’umanità indicato nella *Critica della ragion pura*, ma – osserva Höffe – Kant tiene conto anche delle nuove generazioni e intreccia questo sguardo a un pensiero del progresso: lo scopo finale della Pedagogia consiste nel possibile stato futuro «etico» (Ivi: 68). L’essere umano ha in sé il germe del bene, ma deve essere educato a esercitare il bene perché si possano raggiungere dei fini cosmopolitici. E dunque, la morale costituisce il legame unitario fondamentale della filosofia kantiana e il cosmopolitismo rende il pensiero del filosofo di Königsberg essenziale per il mondo nell’attuale processo della sua globalizzazione. Un’educazione generazionale quindi che comprenda l’umanità. Così aggiunge Kant: «La capacità di stabilire un piano di educazione deve essere cosmopolitica» (Ivi: 12), parimenti lo sarà per Nietzsche e Simmel. Un progetto cosmopolitico che si interpola nell’ambizione ‘sistema’ *Educazione* come necessità di formarsi a soggetti liberi e responsabili, capaci di pensare autonomamente, “criticamente”, imparando “l’attitudine a riconoscere e distinguere i limiti”. Un’arte che – rimarca il contemporaneo Bodei, studioso di questi *Maestri* tedeschi – va coltivata e praticata con cura, lasciandosi guidare, nello stesso tempo, dall’adeguata conoscenza delle specifiche situazioni, da un ponderato giudizio critico e da un vigile senso di responsabilità (Bodei 2016: 121). È palese che educare al pensiero che in Nietzsche è azione (sebbene ciò non valga per ogni pensiero e per ogni pensatore), alla complessità, per formare un’intera persona a divenire ciò che è significhi anche educare alla filosofia: alla “verità”, al “limite”. A dare un significato alla propria vita nella libertà e responsabilità dell’altro che configura il limite – se vogliamo – dell’agire del singolo individuo. Si intuisce che si parli di qualcosa di complicato che non può essere affidato a incompetenti né a coloro che seguono una “pseudocultura”: il ruolo degli insegnanti, dei genitori, degli adulti in sostanza è vitale.

Kant nello specifico dichiara che l’organizzazione della scuola e dei suoi vettori «dovrebbe dipendere soltanto dal giudizio dei migliori competenti» (Kant 1803/1939: 13). Su questo Nietzsche e Simmel si sono già espressi. E così, determinare un’ermeneutica fattiva perché le generazioni future contribuissero alla nascita di un “uomo nuovo” era probabilmente nelle lezioni berlinesi e nelle conferenze di Basilea: entrambi, sia Nietzsche sia Simmel, hanno reso la loro vita una filosofia che in qualche modo sobillasse le menti, alcune. Se “l’uomo di Rousseau” “punta sulla riconciliazione con la natura e sulla naturalizzazione della civiltà” che segue comunque la direzione simmeliana, nicciana: la libertà del singolo, la sua autonomia, l’amor di sé e il rispetto dell’altro, l’uomo di Goethe è invece contemplativo e si riappacifica con le condizioni della

vita, di converso per Schopenhauer è dolore sino poi a raggiungere la via contemplativa. Ma “l'uomo nuovo” che Nietzsche e Simmel vorrebbero far nascere con i loro insegnamenti comporta una nuova nascita della cultura e dell'educazione a scuola e mira a un uomo che ami la vita. Che sia cultura. La *Modernität* nel suo confluire nella *Contemporaneità* riprenda il ruolo primario della *paideia* e la funzione dell'umano nella reciprocità (*Wechselwirkung*), nel rapporto con la Natura, con Dio. Tutto da ri-vedere. Da ri-cominciare: spiegando e tentando di eliminare quelle pieghe à la Deleuze che non permettono di osservare nella *richtige Richtung*, alzando lo sguardo oltre l'orizzonte che non costituisca *limite*, ma in definitiva rappresenti la sollecitazione alla ricerca, alle verità, alla conoscenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABBAGNANO, N. (1939). Introduzione (pp. I-XIV). In I. Kant, *Pedagogia*. Torino: Paravia.
- ANDREAS-SALOMÉ, L. (1894). *Friedrich Nietzsche. Testi e documenti*. Milano: SE.
- BANFI, A. (1967). *Umanità*. Reggio Emilia: Edizione Franco.
- BANFI, A. (1986). Il pensiero filosofico e pedagogico di Georg Simmel. In Id., *Pedagogia e filosofia dell'educazione*, vol. VI (pp. 127-172). Emilia Romagna: Istituto di Antonio Banfi.
- BATAILLE, G. (1973). *Su Nietzsche*, Milano: SE, 2017.
- BERTIN, G.M. (1977). *Nietzsche, l'inattuale idea pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.
- BERTONI JOVINE, D. (1989). *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. Firenze: Luciano Manzuoli.
- BERTONI JOVINE, D. (2019). *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- BUBER, M. (2018). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- CANETTI, E. (1960). *Massa e potere*. Milano: Adelphi, 2015.
- CIPOLLA, C.M. (1971). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino: UTET.
- COLLI, G. (2018). Nota introduttiva. In F. NIETZSCHE, *Sull'avvenire delle nostre scuole* (pp. IX-XV). Milano: Adelphi.
- D'ANNA, V. (1996). *Il denaro e il Terzo Regno. Dualismo e unità della vita nella filosofia di Georg Simmel*. Bologna: CLUEB.
- DE SIMONE, A. (2002). *Georg Simmel. I problemi dell'individualità moderna*. Urbino: Quattroventi.
-

- DE SIMONE, A. (2004). *Leggere Simmel. Itinerari filosofici, sociologici ed estetici*. Urbino: Quattroventi.
- DE SIMONE, A. (2014). L'enigma della metamorfosi, la massa e il potere. Canetti politico. In Id., *L'arte del conflitto. Politica e potere da Machiavelli a Canetti. Una storia filosofica* (pp. 439-452). Milano-Udine: Mimesis.
- DE SIMONE, A. (2015). *Il ponte sul grande abisso. Simmel e il divenire dell'essere*. Perugia: Morlacchi.
- DE SIMONE, A. (2016). *L'Io reciproco. Lo sguardo di Simmel*. Milano-Udine: Mimesis.
- DE SIMONE, A. (2017). *La via dell'anima. Simmel e la filosofia della cultura*. Milano: Meltemi.
- DE SIMONE, A. e ALFIERI, L. (2011). *Leggere Canetti. «Massa e potere» cinquant'anni dopo*, Perugia: Morlacchi.
- DELEUZE, G. (1962). *Nietzsche e la filosofia e altri testi*. Torino: Einaudi, 2002.
- DELEUZE, G. (1965). *Nietzsche*. Milano: SE, 2016.
- DERRIDA, J. (1994). *Le politiche dell'amicizia*. Milano: Raffaello Cortina, 2020.
- FINI, M. (2020). *Nietzsche. L'apolide dell'esistenza*, Venezia: Marsilio.
- FRISBY, D. (1985). *Georg Simmel*. Bologna: il Mulino.
- GARELLI, F. (2017). *Educazione*, Bologna: il Mulino.
- GENTILE, G. (2019). *La pedagogia, la scuola, la cultura*. Brescia: Scholé.
- GENTILI, C. (2019). *Introduzione a Nietzsche*, Bologna: il Mulino.
- GIAMETTA, S. (2020). *Saggio sullo Zarathustra*, Torino: Aragno.
- GUARESCHI, M., RAHOLA, F. (2018). Introduzione. In G. SIMMEL, *Sociologia* (pp. 8-45). Milano: Meltemi.
- HAUTER, K. (1922). Prefazione del curatore. In G. Simmel, *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola* (pp. 71-72). Milano-Udine: Mimesis.
- HERBART, J. (1804). Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen. In Id. *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, voll. 16-19: Briefe von und an Herbart*, hrsg. v. Th. Fritzschn. Aalen: Scientia Verlag, II, 1989.
- HERDER, J.G. (1771). *Saggio sull'origine del linguaggio*. Milano: RBA, 2018.
- HERDER, J.G. (1774). *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità. Contributo a molti contributi del secolo*. Milano: Meltemi, 2020.
- HÖFFE, O. (1983). *Immanuel Kant*. Bologna: il Mulino, 2010.
-

- HÖFFE, O. (2012). *Kant. Morale, storia, politica, religione*. Brescia: Scholé, 2018.
- JANZ, C.P. (1978). *Vita di Nietzsche, il profeta della tragedia 1844-1879*. Vol. I. Roma-Bari: Laterza, 1980.
- KANT, E. (1803). *Pedagogia*. Torino: Paravia, 1939.
- KANT, E. (1975). *La Pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- KANT, I. (2009). *L'arte di educare*. Roma: Armando.
- KUEHN, M. (2011). *Kant. Una biografia*. Bologna: il Mulino.
- LABERTHONNIÈRE, L. (1901). *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*. Brescia: Scholé, 2019.
- LE BON, G. (1895). *La psicologia delle folle. Un'analisi del comportamento delle masse*. Milano: TEA, 2019.
- MARI, G. (2019). *La relazione educativa*, Brescia: Scholé.
- MORA, F. (2005). *Principio Reciprocità. Filosofia e contemporaneità di Georg Simmel*, Venezia: Cafoscarina.
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- NIETZSCHE, F. (1872). *Scuola ed educazione*. Antologia. A cura di G. Praticò. Roma: Armando, 1996.
- NIETZSCHE, F. (1872a). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Milano: Adelphi, 2018.
- NIETZSCHE, F. (1872b). *Su verità e menzogna in senso extramorale*. Milano: Adelphi, 2015.
- NIETZSCHE, F. (1874-1896). *Jacob Burckhardt. Carteggio. Testi e documenti*. Milano: SE, 2003.
- NIETZSCHE, F. (1875-76). Frammenti postumi 1875-1876. In Id., *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. IV, tomo I (pp. 81-339). Milano: Adelphi, 1967.
- NIETZSCHE, F. (1878-1886). *Umano, troppo umano*. Voll. II. Milano: Adelphi, 2013.
- NIETZSCHE, F. (1881). *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*. Milano: Garzanti, 2020.
- NIETZSCHE, F. (1888). Crepuscolo degli idoli ovvero come si filosofa col martello. In Id., *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VI, tomo III (pp. 23-139). Milano: Adelphi, 1983.
- NIETZSCHE, F. (1888). *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è*. Milano: Adelphi, 1996.
- NIETZSCHE, F. (1977). *Epistolario 1850-1900*. Torino: Einaudi.
- NIETZSCHE, F. (2019). *Nietzsche*. Vol. I, Milano: RBA, 2019.
-

- ORDINE, N. (2020). *L'inutilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930). *La ribellione delle masse*. Milano: SE, 2015.
- PAPI, F. (2001). *Sull'educazione*, Milano: Edizioni Ghibli.
- PAPI, F. (2016). *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*. Como-Pavia: Ibis.
- PELUSO, A. (2019). Pedagogia e vita tra filosofia e cultura in Georg Simmel. In G. Simmel, *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola* (pp. 9-59). Milano-Udine: Mimesis.
- PELUSO, A. (2020). *Maestro e allievo. Filosofi, educatori: Kant, Nietzsche, Simmel*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- PERUCCHI, L. (2019). *Su Simmel. Saggi di filosofia*, Udine: Gaspari.
- PESARE, M. (2017). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*, Milano-Udine: Mimesis.
- PRIDEAUX, S. (2019). *Io sono dinamite. Vita di Friedrich Nietzsche*. Torino: UTET.
- RECALCATI, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
- RESTAINO, F. (2020). La cultura italiana dall'unità alla Prima guerra mondiale. In *Storia della letteratura italiana, La letteratura dell'Italia Unita tra l'Otto e il Novecento* (pp. 147-220). Roma: Salerno Editrice.
- ROSSI, P. (1977). *Lo storicismo tedesco*, Torino: UTET.
- ROUSSEAU, J.J. (1972). Emilio, libro II. In Id., *Opere*. Firenze: Sansoni.
- ROUSSEAU, J.J. (2019). *Rousseau*. Milano: RBA.
- RUGGIERI, D. (2019). *Lo sguardo dell'altro: Cultura, individuo e socializzazione nel pensiero di Georg Simmel*, Milano: Meltemi.
- SAFRANSKI, R. (2018). *Nietzsche. Biografia di un pensiero*. Milano: Garzanti.
- SIMMEL, G. (1890). *La differenziazione sociale*. Bari: Laterza, 1982.
- SIMMEL, G. (1902). *Forme dell'individualismo*. Roma: Armando, 2001.
- SIMMEL, G. (1907), *Schopenhauer e Nietzsche*. Firenze: Ponte Alle Grazie, 1995.
- SIMMEL, G. (1913). *L'etica e i problemi della cultura moderna*. Napoli: Guida Editori, 2004.
- SIMMEL, G. (1913). *La legge individuale e altri saggi*. Roma: Armando, 1995.
- SIMMEL, G. (1917), *Sulla guerra*. Roma: Armando, 2003.
- SIMMEL, G. (1918). Concetto e tragedia della cultura. In Id., *Metafisica della morte e altri scritti* (pp. 9-93). Milano: SE, 2012.
- SIMMEL, G. (1918). *Intuizione della vita. Quattro capitoli metafisici*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1997.
-

SIMMEL, G. (1922). *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola*. Milano-Udine: Mimesis, 2019.

VATTIMO, G. (1985). *Introduzione a Nietzsche*. Roma-Bari: Laterza.

VOLPICELLI, I. (2016). *Costruzione e struttura della pedagogia generale. Saggio su Herbart*, Lecce: Pensa.

ZAGREBELSKY, G. (2019). *Mai più senza maestri*, Bologna: il Mulino.

Numero chiuso il 25 febbraio 2021

2020 / XXII(2 - aprile-giugno)

- ROBERTO CIPRIANI, *Presentazione*;
MARIELLA NOCENZI, ALESSANDRA SANNELLA, *Quale conflitto sociale nell'era dei robots e dell'intelligenza artificiale?*;
RICCARDO FINOCCHI, MARIELLA NOCENZI, ALESSANDRA SANNELLA, *Raccomandazioni per le future società*;
FRANCO FERRAROTTI, *La catarsi dopo la tragedia. Le condizioni del nuovo umanesimo*;
MARCO ESPOSITO, *La tecnologia oltre la persona? Paradigmi contrattuali e dominio organizzativo immateriale*;
ALEX GIORDANO, *Tecnica e creatività – Societing 4.0. Per un approccio mediterraneo alle tecnologie 4.0*;
PAOLO DE NARDIS, *Conflittualità urbana, AI e digitalizzazione*;
VITTORIO COTESTA, *Tecnica e società. Il caso della Fabbrica integrata Fiat a Melfi*;
ANTONIO LA SPINA, *Trasformazioni del lavoro e conflitti*;
LUCIO MEGLIO, *Evoluzione tecnologica e tecnologie educative in una società conflittuale*;
MARTINA DE SOLE, *Aspetti orizzontali dell'IA, Gli aspetti di genere*;
RENATO GRIMALDI, SANDRO BRIGNONE, LORENZO DENICOLAI, SILVIA PALMIERI, *Intelligenza artificiale, robot e rappresentazione della conoscenza*;
MICHELE GERACE, *Il conflitto ideale*;
ANGELO ROMEO, *Maria Cristina Marchetti (2020), Moda e politica. La rappresentazione simbolica del potere*;
DOMENICO MADDALONI, *Edmond Goblot (2019). La barriera e il livello. Studio sociologico sulla borghesia francese moderna. A cura di Francesco Pirone*;
LUCA CORCHIA, *Francesco Antonelli (2019). Tecnocrazia e democrazia. L'egemonia al tempo della società digitale*.

2020 / 22(3 - luglio-settembre)

- MARIA CATERINA FEDERICI, ULIANO CONTI, *Vilfredo Pareto. Dialogo postumo con la modernità*;
DONATELLA PACELLI, *Vilfredo Pareto oggi. Ancora un talento da de-ideologizzare?*;
Maria Cristina Marchetti, *Rileggere Weber e Pareto. Ragione e sentimento nella teoria dell'azione sociale*;
MINO GARZIA, *Pareto e la matematica*;
ALBAN BOUVIER, *La théorie des croyances collectives de Pareto. Essai de reconstruction et d'évaluation de la théorie des « dérivations » et des « résidus » du point de vue des recherches contemporaines*;
FRANCESCO ORAZI, FEDERICO SOFRITTI, *La sfida della digitalizzazione in Italia. Transizione forzata e welfare tecnologico ai tempi del Covid-19*;
LUCA BENVENGA, MICHELE LONGO, *Kropotkin. Mutualismo e Anarchia*;
ANDREA BORGHINI, *Paolo De Nardis (2019). Il crepuscolo del funzionalismo. Appunti di teoria sociale*;
SIMONE TUZZA, *Philippe Combessie (2020). Sociologia della prigione, a cura di Sabina Curti*;
DARIO LUCCHESI, *Nick Couldry, Ulises A. Mejias (2019). The Costs of Connection. How Data is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*
-