

ARS INVENIENDI

4

Collana diretta da
Fabrizio Lomonaco

AI I
640

Direttore

Fabrizio Lomonaco

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Comitato scientifico

Louis BEGIONI

Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

Giuseppe CACCIATORE

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Domenico CONTE

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Antonello GIUGLIANO

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Matthias KAUFMANN

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Edoardo MASSIMILLA

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Rocco PITITTO

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

José Manuel SEVILLA FERNÁNDEZ

Universidad de Sevilla

ARS INVENIENDI

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

Titolo originale: *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*
Schulte–Bulmke, Frankfurt a. M., 1938

Il volume è pubblicato con il contributo finanziario del Dipartimento di Filosofia “Antonio Aliotta” dell’Università degli Studi di Napoli “Federico II” (Fondi della ricerca individuale 2008–2009) e della Regione Campania.

Herman Nohl
Carattere e destino
Per un'antropologia pedagogica

Prefazione e traduzione di
Giovanni Ciriello



Copyright © MMXI
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-4405-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2011

Indice

- 9 *Prefazione*
La svolta antropologica: dalla «Anthropologie»
alla «Menschenkunde»
di Giovanni Ciriello
- 35 HERMAN NOHL
Carattere e destino. Per un'antropologia pedagogica
- 37 *Introduzione*
- 59 PARTE PRIMA
Le leggi strutturali dell'esistenza umana
- 61 1. La stratificazione dell'anima
- 71 2. La struttura del decorso psichico
- 83 3. Il carattere oggettivo e soggettivo
- 95 4. L'importanza del ricordo per il carattere
- 113 PARTE SECONDA
Le forme di vita
- 115 1. I temperamenti
- 147 2. La polarità dei tratti del carattere
- 165 3. Le differenze tra i sessi
- 179 4. Le fasi di sviluppo

8 Carattere e destino

203 5. Le differenze di razze e di popoli

217 6. Le forme determinate dalla situazione di vita
 e dalla professione

229 7. Il libero atteggiamento spirituale

241 *Postfazione*

Prefazione

La svolta antropologica:
dalla «Anthropologie» alla «Menschenkunde»

Giovanni Ciriello

Presentiamo qui, per la prima volta, in versione italiana la traduzione di un'ampia e articolata monografia che Herman Nohl¹, già allievo

1. Noto al lettore italiano soprattutto, se non unicamente, per la curatela della celebre raccolta dei testi giovanili di Hegel e per l'importanza che essa rivestì in relazione alla cosiddetta *Hegelrenaissance* (*Hegels theologische Jugendschriften*. Nach den Handschriften der Kgl. Bibliothek in Berlin herausgegeben, Mohr/Siebeck, Tübingen, 1907), in realtà Herman Nohl (1879–1960) presenta un ventaglio d'interessi culturali davvero ampio ed estremamente poliedrico, come si evince anche da un semplice sguardo alla sua ricchissima bibliografia (una bibliografia ragionata dei suoi scritti è quella dedicatagli in occasione del suo settantacinquesimo compleanno da E. AHRENS–I. WEDEMEYER–E. WENIGER, *Bibliographie Herman Nohl*, mit einer Einführung von E. Weniger, Beltz, Weinheim, 1954. In essa non sono però inclusi due importanti volumi, che raccolgono i materiali dei suoi corsi universitari dedicati rispettivamente a: *Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830*, Hrsg. von O.F. Bollnow und F. Rodi, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1970; *Das historische Bewußtsein*, Hrsg. von E. Hoffmann und R. Joerden, Muster-Schmidt, Göttingen, 1979). E se è vero, com'è vero, che i suoi interessi precipui saranno diretti in special modo alla prosecuzione dell'opera di Dilthey nel campo pedagogico; è altrettanto vero che solo a metà degli anni quindici, diciamo verso il 1917, cioè in pieno primo conflitto mondiale, le sue idee pedagogiche acquisiranno una loro «forma concreta» (così E. BLOCHMANN, *Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1870–1960*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1969, p. 84). Infatti, inizialmente altri saranno gli orientamenti e le sollecitazioni provenienti dall'ambiente accademico e culturale berlinese, come attesta non solo l'importante lavoro filologico portato a termine sul finire degli anni dieci, ma prima ancora la tesi di dottorato sull'etica di Socrate, preparata a Berlino sotto la guida di Dilthey (*Sokrates und die Ethik*, Mohr/Siebeck, Tübingen und Leipzig, 1904) e il saggio su Herder, apparso l'anno successivo come introduzione alla scelta antologica delle opere herderiane nell'edizione berlinese di A. Weichert (*Herders Werke in Auswahl*, Hrsg. und eingeleitet von H. Nohl, Berlin, 1905. Il saggio introduttivo sarà poi raccolto e pubblicato autonomamente in H. NOHL, *Pädagogische Aufsätze* (1918), Beltz, Berlin–Leipzig, 1929²), a cui

di Dilthey a Berlino a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del secolo scorso, pubblicò nel 1938 col titolo *Charakter und Schicksal, eine pädagogische Menschenkunde* (già di per sé chiarificatore di una ben precisa scelta di campo non solo lessicale, ma teoretica per quanto concerne il significato epistemologico da attribuirsi all'antropologia

farà seguito, nel 1908, la dissertazione di abilitazione all'insegnamento, che segna, unitamente ad un altro saggio del 1915, l'origine degli interessi estetici di Nohl (*Die Weltanschauungen der Malerei und Typische Kunststile in Dichtung und Musik*, entrambi ristampati in H. NOHL, *Stil und Weltanschauung*, Diederichs, Jena, 1920), contrassegnati dall'applicazione del concetto diltheyano di *Weltanschauung* anche al campo della produzione artistica. Anzi, possiamo tranquillamente affermare che sono proprio questi lavori compiuti nell'area della ricerca estetica a caratterizzare in primo luogo l'impegno scientifico del giovane Nohl, portato poi a compimento con lo studio del 1935 su *Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung* (Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main). Docente di pedagogia e filosofia dal 1937 al 1945, quando fu esonerato dal proprio ufficio dalle autorità militari statunitensi, per essere poi di nuovo riabilitato nel suo incarico di docente, che lascerà nel 1949, l'anno del suo congedo, Nohl intende per pedagogia una ermeneutica della realtà educativa, dunque come un sistema sostanzialmente e fondamentalmente aperto, legato alla «dimensione contenutistica», cioè materiale e non semplicemente o unicamente formale, dell'esperienza e dell'esistenza educativa. In questo senso la comprensione dei reali rapporti, che si instaurano e si esplicano nell'ambito dell'esperienza educativa, finisce per configurarsi come una vera e propria forza operante all'interno della connessione della vita. Da qui si spiega allora anche l'insistenza con cui Nohl parla della multilateralità della vita, colta sia sotto il profilo dell'esistenza individuale, sia sotto il riguardo della vita storico-sociale. Per cui, se tanta parte della sua teorizzazione ruota intorno alla persona, o meglio ancora, alla personalità intesa come processo di formazione di un nucleo vitale autonomo, nella cui unità trovano la sintesi le esigenze educative, non minore importanza assume l'ampliamento della sua teoria pedagogica in direzione di una pedagogia sociale, che anzi costituisce il campo dove egli eserciterà una maggiore influenza. Per questi aspetti legati strettamente alla elaborazione dell'autonomia del compito pedagogico rispetto alle ingerenze esercitate dalla teologia e dall'apparato ecclesiastico, si possono menzionare almeno gli scritti più significativi: come la raccolta di saggi confluiti in *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge* (Quelle und Meyer, Leipzig, 1927); il lungo saggio su *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (in H. NOHL-L. PALLAT (hrsg. von), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. I, Beltz, Berlin-Leipzig, 1933); il bello e fondamentale saggio su *Die Theorie der Bildung* (anch'esso inserito nel primo volume del citato *Handbuch der Pädagogik*); *Pädagogik aus dreißig Jahren* (Schulte-Bulmke, Frankfurt a.M., 1949). Ma anche nel settore degli studi filosofici la riflessione nohliana offrirà contributi non meno significativi e autonomi, come testimoniano, accanto agli studi sulla tipologia estetica e sulla coscienza storica, tanto le indagini storico-sistematiche sul cosiddetto «movimento poetico-filosofico tedesco», quanto opere quali la *Einführung in die Philosophie* (Schulte-Bulmke, Frankfurt a.M., 1935) e *Die sittliche Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik* (Schulte-Bulmke, Frankfurt a.M. 1939; *Introduzione all'etica. Le esperienze morali fondamentali*, tr. it. di G. Moretto, Guida, Napoli, 1975).

Herman Nohl
Carattere e destino
Per un'antropologia pedagogica

Introduzione

Quale chimera è, dunque, l'uomo? Quale novità, quale mostro, quale caos, quale soggetto di contraddizione, quale prodigio! Giudice di tutte le cose, stupido verme di terra, depositario della verità, cloaca d'incertezza e d'errore: gloria e rifiuto dell'universo.

— PASCAL

Come è possibile “conoscere bene” gli altri se è vero che non ci si può realmente trasferire in essi? Entra nel mare e cerca di trattenere le gocce con la mano.

— OTTO FLAKE

1. Ogni qual volta che in veste di genitori o insegnanti ci troviamo al cospetto dei nostri figli, piccoli e grandi, incontriamo la medesima difficoltà di chi, frequentando gli uomini, vuole comprenderli, influenzarli o addirittura modificarli: ci troviamo, cioè, dinanzi ad un qualcosa di esterno ovvero a manifestazioni, che dobbiamo interpretare a partire da un qualcosa di interno, che a sua volta possiamo dischiudere solo a partire da questo qualcosa di esterno. Chiamiamo questa più generale difficoltà il circolo del comprendere, da qui esso permea tutte le scienze dello spirito. Ovunque abbiamo a che fare con manifestazioni umane, ci è data una molteplicità di tratti esterni che noi interpretiamo in base al loro senso, e tuttavia cono-

sciamo questo senso particolare solo a partire dalle sue manifestazioni. Esempio ne è la comprensione di ciascuna opera d'arte, ma il fondamento originario di ciò risiede nella comprensione dell'uomo che io frequento.

A questa difficoltà se ne aggiunge una seconda: mentre l'opera d'arte non simula, al contrario nel commercio umano tra interno ed esterno si frappone continuamente la falsità, una simulazione cosciente, ad esempio quando il bambino ha paura, ma cantando si reca in cantina — o inconscia, come la posa di un adolescente derivante da presunzione o da illusione, oppure semplicemente una educata convenzione, dietro la quale forse non si cela nulla di autentico, di vivente, come nel giovane forbito, spigliato, una convenzione che come atteggiamento nazionale può però nascondere all'estraneo persino il carattere di un intero popolo, come negli inglesi.

Una terza difficoltà del comprendere è ancora più profonda: mentre l'essenza dell'opera d'arte consiste nel portare alla luce tutto ciò a cui essa fa riferimento, ad esempio nel dramma il nesso tra carattere, motivo e azione, nella vita invece l'interno generalmente non ha bisogno di manifestarsi. Noi possiamo serbare in noi interi mondi nascosti, senza lasciarli vedere. Tale difficoltà ce la crea spesso più il bambino che l'adulto, non solo perché la sua forma interna non si è ancora perfettamente manifestata nei suoi tratti determinanti, ma perché egli generalmente preferisce nascondersi all'adulto, per cui preservare la schiettezza del bambino costituisce uno dei compiti pedagogici più importanti; e un determinato periodo dello sviluppo giovanile si lascia addirittura caratterizzare dal fatto che qui l'adolescente sviluppa in sé un mondo interiore, per metà sogno, per metà presentimento del futuro, con cui egli si isola dai suoi simili.

Ma dietro tutto questo si cela ancora un'ulteriore difficoltà: questo mondo interiore spesso non è comprensibile all'uomo neppure nelle sue forze motrici. Esso si è formato per caso, da esperienze vissute, da dolori e desideri repressi, e tutto questo è immerso in una profondità, che egli non riesce più a distinguere, ma che tuttavia determina le sue manifestazioni, sicché esse possono sorprendere lui stesso. Allora si dice: «Io non mi capisco più», e i genitori lamentano addirittura: «Questo non è più nostro figlio».

E infine un'ultima difficoltà: come noi vediamo un uomo sempre solamente in parte, mai per intero, così questo si addice soprattutto per il suo futuro, e qui ancora una volta è il bambino che più di tutti è difficile da valutare. Al massimo sappiamo sempre come è ora, non cosa potrà diventare, non conosciamo la misura della sua libertà creatrice, dalla quale, come dice Humboldt, ci si «può attendere qualsiasi sorpresa», ma non conosciamo neppure i suoi limiti, come talvolta diventano improvvisamente visibili, forse per qualche motivo fisiologico. E allora diciamo: «Chi lo avrebbe mai pensato che avrebbe fatta così tanta strada», oppure «Il bambino non mantenne ciò che prometteva».

Chi vuole essere all'altezza di queste difficoltà, ha bisogno della conoscenza dei bambini, una conoscenza che però non gli può essere fornita da nessun libro, ma, in primo luogo e in ogni caso, sempre solo dalla personale osservazione. Imparare ad osservare rientra perciò tra i compiti tanto dell'educatore quanto del medico, e qui come là questo osservare ha inizio nell'individuo. L'antropologia pedagogica si sviluppa autenticamente solo nel commercio personale. Quali che siano i risultati sistematici a cui si può pervenire, suffragati dall'intera branca delle scienze che qui possono essere di aiuto — psicologia, psichiatria, teoria dell'ereditarietà, studio delle razze e sociologia — bisognerà sempre cominciare daccapo a porsi direttamente faccia a faccia dinanzi al singolo bambino, a questo scolaro, a questo bambino affidato alla pubblica assistenza. Nulla può sostituire questa esperienza vivente, qui non si dà mai semplicemente la subordinazione di un caso singolo alla regola generale, e il leggere nella manifestazione esteriore del bambino conserva sempre qualcosa di artistico, esige attenzione per i segni, lo stato corporeo, l'atteggiamento e la voce, il movimento, l'abbigliamento e la scrittura.

Ma neppure una esperienza personale del genere può bastare, occorre vivere in una comunità pedagogica, che discorra continuamente sulla natura dei bambini, al pari di come in un buon matrimonio padre e madre hanno un tema inesauribile nel dialogo sui loro figli e non finiscono mai d'imparare. Ma alla fine neppure questo è sufficiente, e persino dove s'incontra un genio della conoscenza pedagogica degli uomini, manca qualcosa, qualora egli non riesca

a conseguire vedute sistematiche della struttura e articolazione della vita, categorie, tipi e connessioni tipiche, che dischiudono il caso singolo a partire dalla totalità delle possibilità. Senza questo viene a mancare la sicurezza del problema e della precisa definizione, viene a mancare la possibilità di una chiara divulgazione, infine anche quella poliedricità, che si sviluppa non solo stando accanto a bambini resi casualmente noti. Jaspers, parlando di una buona anamnesi, ritiene che solo la conoscenza delle possibilità produce esperienze, e quanto più chiari sono i punti di vista, tanto più versatile è anche l'anamnesi, e che, per imparare a fare l'anamnesi, oltre all'esercizio, l'unica via è lo studio generale della patologia scientifica. Allo stesso modo anche per la conoscenza degli uomini è indispensabile una riflessione sistematica. Come in ogni creazione e comprensione spirituali, anche qui una completezza finale è data solo da una tale combinazione di vedute generali con la dedizione ai dati individuali per eccellenza, con il più intimo contatto con l'opposto estraneo.

2. Ora a presentarsi in particolare come la scienza di tali vedute generali dell'uomo e del bambino, è la psicologia, e gli insegnanti hanno continuamente atteso da essa la base decisiva del loro lavoro. È molto importante fare totale chiarezza su questo punto. Quando in veste di educatore io sono in un rapporto pedagogico vivente con un bambino, lo vedo fare esperienze vissute e seguo la connessione delle sue esperienze vissute nell'agire e nel patire, come egli viene rafforzato o inibito, si difende o si sottomette, si sviluppa quanto a contenuti o si trasforma a contatto con altri uomini, si ha a che fare in primo luogo con esperienze di vita e la loro interpretazione, non con il ricondurre queste esperienze vissute alle funzioni psichiche che in esse cooperano. Può darsi che tutto ciò abbia un lato psicologico, che può essere colto attraverso la formazione psicologica di concetti, ma questo ha luogo solo in un secondo momento e presuppone fin dall'inizio — e ciò è l'essenziale — una chiarezza sulla vita vissuta e sulla struttura delle sue esperienze: ogni principio, che la psicologia fornisce all'educatore, diventa per lui utilizzabile solo a patto che egli trovi la sua esatta collocazione in questa connessione contenuta nella

Postfazione

Ogni tentativo di mettere ordine nelle esperienze umane, proprie e altrui, equivale ad una misera astrazione, per quanto grande sia stato lo sforzo di vederci chiaro e di documentare l'esposizione con esempi e citazioni. A qualcuno sembrerà che in questo libro si sia ricorso fin troppo a prove del genere, ma l'antropologia, per dimostrare la validità più che soggettiva delle proprie asserzioni, non ha altro mezzo che appellarsi alle esperienze vissute di uomini ritenuti capaci di avere giudizio e veracità. Per questo, se non ho esitato a riportare formulazioni altrui neppure lì dove forse avrei potuto benissimo fornirne delle mie, non è stato per farmi bello con le penne del pavone, ma appunto per amore dell'oggettività. Per ragioni di completezza dovettero essere ripetute anche alcune cose, che molti oggi già sanno; ad ogni pagina il libro è perciò in debito di riconoscenza verso i lavori altrui, anche quando non sono esplicitamente citati¹. Ma il suo vero intento risiede non tanto nelle singole conoscenze, quanto nel tentativo di insegnare a vedere in modo pedagogico e «di risvegliare la capacità e la gioia di guardare lo psichico e di descriverlo in tutta la sua ricchezza» — entrambe le cose sono indisgiungibili. Chi vuole infatti plasmare l'uomo, deve conoscere le rispettive possibilità, tanto quelle grandi, quanto quelle nocive.

1. Tra i miei lavori personali sono ripresi nel libro: i saggi *Charakteristik der Reifezeit*, *Pädagogische Menschenkunde*, *Die Widersprüche im Charakter und ihre pädagogische Bedeutung*, da «Erziehung» (1927, 1929, 1931), e l'articolo *Pädagogische Menschenkunde*, da *Handbuch der Pädagogik*, a cura di Nohl e Pallat, vol. II, pp. 51-75.

L'adolescente è incerto nella propria saggezza eppure s'infuria se altri vogliono sapere sempre tutto. Quando poi si diventa più vecchi, si crede di sapere cosa si sa e cosa non si sa, e volentieri si concede agli altri di ritenersi più intelligenti o migliori. Con questa visuale antropologica alquanto rassegnata vorrei chiudere la stesura di questo libro.

Lippoldsberg a. d. Weser

Giugno 1938

Herman Nohl