

L'IDEA DI UNIVERSITÀ
TRA PASSATO E FUTURO



è un marchio di



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI GENOVA

edito da



L'IDEA DI UNIVERSITÀ TRA PASSATO E FUTURO

a cura di
ROBERTO CELADA BALLANTI e LETTERIO MAURO

Edizione e distribuzione
De Ferrari Editore, Genova

Coordinamento editoriale
Sabrina Burlando

Progetto grafico
Marco Fiorello

Realizzazione editoriale
DE FERRARI COMUNICAZIONE srl
via Riboli, 20 · 16145 Genova
Tel 010 3621713 · Fax 010 3626830
www.editorialetipografica.com
editorialetipografica@editorialetipografica.com



SOMMARIO

Premessa	6
Introduzione di Fulvio Tessitore	8
Domenico Venturelli L'idea humboldtiana di Università tra passato e futuro	12
Guido Ghia Umanità e Università nell'età di Goethe	30
Angelo Campodonico John Henry Newman: per un'etica della professione universitaria	39
Francesco Ghia Il caso (serio) dell'Università o l'Università del caso? Su Wissenschaft als Beruf di Max Weber	49
Luciano Malusa L'Università di Giovanni Gentile	60
Letterio Mauro Università e vita universitaria in Edith Stein	78
Francesco Camera Heidegger: l'autonomia dell'Università e la sua missione	87
Roberto Celada Ballanti Verità, libertà, ragione. L'idea di Università in Karl Jaspers	98
Gerardo Cunico Per un'Università critica: Bloch e Habermas	108

P R E M E S S A

L'Università italiana ha conosciuto nell'ultimo cinquantennio vari tentativi di "riforma", che ne hanno progressivamente e radicalmente modificato le strutture e i meccanismi interni. L'ultimo di questi, avviato di recente e tuttora in corso, pur senza sacrificare espressamente il binomio ricerca-insegnamento tradizionalmente al centro dell'attività accademica, sembra voler privilegiare soprattutto, in nome di modelli di eccellenza per lo più ritagliati su *standards* caratteristici dei saperi scientifici (epperò difficilmente applicabili all'interno di quelli umanistici), logiche di "efficienza produttivistica" oggi peraltro sempre più presenti e influenti nella politica culturale di molti paesi, non soltanto occidentali, come ha recentemente e efficacemente mostrato Martha Nussbaum (*Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011).

In tale contesto, dai contorni e dalle prospettive ancora non pienamente definiti, ci è parso utile interrogare vari studiosi sulle "ragioni" alla base dell'Università moderna, in particolare sul binomio ricerca-insegnamento e sul modello di formazione (*Bildung*) dell'uomo ad esso strettamente connesso. In un seminario a più voci svoltosi nel Dipartimento di Filosofia dell'Ateneo genovese nell'anno accademico 2010-2011, di cui questo volume è il frutto, sono state a tal fine ripercorse alcune delle principali tappe, da Kant a Habermas, attraverso cui nella storia del pensiero l'istituzione universitaria è stata oggetto di riflessione. Si è inteso con ciò mettere a fuoco, senza pretese di esaustività e senza atteggiamenti "nostalgici", quell'insieme di componenti a cui anche in Italia il mondo accademico aveva sinora costantemente guardato come a un imprescindibile punto di riferimento, e che del resto l'Università, nata in età medievale appunto come corporazione (*universitas*) dei maestri o dei maestri unitamente agli studenti, ossia di quanti erano dediti per professione all'insegnamento e allo studio, sin dal suo sorgere aveva considerato costitutivo della propria esistenza e del proprio lavoro.

Sin dal 1994, Sergio Givone aveva osservato che «una seria riflessione filosofica che abbia per oggetto l'università e il suo significato (significato storico-ontologico sarei tentato di dire) manca» («aut aut», 260-261, 1994, p. 5). Oggi, a distanza di di-

versi lustri, è possibile confermare, a fronte di tante rappresentazioni impietose dello stato di crisi e prostrazione in cui versa l'Università, o di tante analisi socio-politiche, il difetto di una riflessione filosofica in merito. Eppure, tale è la convinzione che ha guidato il lavoro seminariale all'origine di questo volume, indagini sociologiche ed economiche che si limitino a illustrare l'esistente, o mere ricostruzioni storiche, non esauriscono il problema dell'Università, che è anche un problema filosofico.

Illustrando le tesi sulla natura e sui compiti dell'Università formulate da una significativa serie di autori dell'Ottocento e del Novecento, gli autori dei saggi qui raccolti non si sono proposti soltanto di dar conto puntualmente di un segmento tutt'altro che secondario, e tuttavia, come si diceva, sinora assai poco considerato, della storia del pensiero moderno e contemporaneo; essi hanno inoltre contribuito ad avviare una riflessione, quanto mai indispensabile sullo sfondo dell'attuale crisi dell'Università italiana, che consenta di rilanciare tali temi nella complessa e multiforme realtà odierna per quanto hanno di perenne validità.

Roberto CELADA BALLANTI
Letterio MAURO

INTRODUZIONE

di Fulvio TESSITORE

Confesso di essere stanco, per delusione fortissima, di parlare ancora della nostra, e forse non solo della nostra, Università. Credo sia condizione comprensibile e giustificabile di chi insegna dal 1963, è ordinario dal 1965, è stato preside di Facoltà per vent'anni (1968-73; 1978-1993), per otto rettore (1993-2001) e, giunto ad oltre settant'anni, non sa più indicare una prospettiva di soluzione d'una grave crisi. Chi si trova nella condizione or ora descritta, non può che nutrire angoscia e provare l'invincibile fastidio di sentirsi assordato da un diluvio di parole e assediato da baruffe ciarliere degne del senso comico di un Goldoni, con la differenza che quelle attuali provocano il riso amaro dell'insipienza, della borsa retorica ripetitiva della comunicazione mediatica, dei suoni usati ed abusati del "mandarinismo" accademico. Insomma un aspetto, il peggiore, del regime di propaganda che ci domina ed opprime.

Eppure, con tenace ostinazione, serve rendere testimonianza, si deve parlare ancora. Lo meritano i nostri giovani, sui quali (ancor qui) si dicono tante inutili, distorcenti sciocchezze, proprie della ferocia dei benpensanti, pigri e dormiglioni. Non studiano, non leggono, sono distratti, di-vertiti e di-vertenti, e via di questo passo. Nessuno, o quasi, si domanda se la rilevazione, pur superficiale, non sia che il sintomo di un disagio, di una diversità rispetto a noi vecchi (spesso proclivi al peccato di giovanilismo, cinico ed ipocrita), di qualcosa di cui bisogna individuare l'origine, il significato, l'esito. Bisognerebbe farlo, e subito. Ma farlo, significa rifiutare la logica dei gazzettieri (i peggiori sono i gazzettieri professori). Bisognerebbe farlo non foss'altro che per essere seri, senza cedere a discorsi cinici, strumentali.

Ma, allora, come essere seri per cercare di capire e far capire qualcosa della questione universitaria oggi, se non ci si interroghi sulla straordinaria "trasformazione" (o crisi) culturale nella quale siamo al centro, se non alla fase terminale, pericolosa per la inconsapevolezza di essa: "trasformazione" di categorie epistemologiche, di concetti etici, di regole comportamentali, di ordinamenti istituzionali? Come non capire che se il discorso non si colloca in siffatto orizzonte

non può che essere un *flatus vocis*, che, quando non soddisfi solo la presuntuosa autoreferenzialità di tanti guaritori, appollaiati accanto al malato, non può che ridursi alla stucchevole raccolta di escogitazioni superficiali, di proposte (si fa per dire) che toccano le forme e non i contenuti? Come non capire che il legislatore che voglia essere riformatore deve badare al fisiologico e non al patologico, perché la legge - se vuole conservare i caratteri dell'astrattezza e della generalità, senza i quali non è legge ma soddisfazione di interessi di parte - non può che considerare il fisiologico non il patologico, che è compito dei giudici? Come non capire che le attuali patologie, pur gravissime e da stroncare impietosamente, non sono la causa del degrado, ma la conseguenza?

Capisco bene che tutto ciò rende il discorso impervio, ben più di quanto lo sia stato in altri momenti di crisi e trasformazioni, per la ragione che l'attuale processo di "trasformazione" è ben lontano dal toccare il livello consolidato che lo traduca in definizione organica di un nuovo sistema normativo e regolamentare efficace, capace di effettività, ossia di trovare attuazione nell'interesse di tutti e non di singoli gruppi più o meno corporativi e sindacalistic. E, tuttavia, la difficoltà non deve indurre alla rinuncia. Deve sollecitare un discorso rigorosamente critico, che abbandoni i luoghi comuni, taciti i parolai ignoranti e strumentalizzatori, in una parola che abbia il coraggio di sfidare l'impopolarità. Il che è tanto più importante e indispensabile quando si sappia di dover procedere per tentativi, disponibili ad essere via via corretti ed integrati, perché non bisogna cadere nell'alibi del circolo vizioso. La "trasformazione" culturale si capisce, si rispetta, si realizza soprattutto "provando e riprovando", con "hostinato rigore". Ossia, non bisogna ipotizzare una priorità cronologica, e non logica, tra consapevolezza della questione, capacità di realizzare le trasformazioni. Voglio dire che non è dato aspettare il compiersi della "trasformazione", perché il rispetto di questa è possibile solo operando responsabilmente e responsabilmente correggendo l'operato.

Questa sede mi costringe ad essere breve e procedere per accenni veloci. Chi vuole conoscere le mie idee può farlo agevolmente, ricercando i tanti miei scritti in materia e risalendo a qualche mia proposta di legge avanzata quando ero parlamentare. Ed allora che dire? Bisogna partire dalla premessa che, per rispondere alle nuove funzioni dell'Università (a che serve, a chi serve?), è necessario coniugare il realismo delle particolarità con l'universalità dell'utopia concreta, ricordando che "utopia" non significa "nessun luogo", ma "buon luogo". La millenaria storia delle modificazioni e dello sviluppo dell'Università è la testimonianza di questa constatazione. Nella condizione dell'ora presente bisogna prendere atto, impietosamente, che la gloriosa Università otto-novecentesca, l'Università degli Stati nazionali, fortemente caratterizzata dall'essere compattamente omogenea, tanto da essere localizzata più che territorialmente in senso etico e sociale, è morta. Essa è andata, coraggiosamente, *ultra vires et ultra annos*, facendo fino

in fondo, va detto con determinazione, il proprio dovere. Oggi viviamo in un mondo globalizzato di ancora incompiuta fisionomia, siamo dinanzi e dentro a novissimi movimenti di aggregazione sociale, che hanno superato il tradizionale concetto di classe, non più in grado di comprenderli (proprio nel senso di tenerli dentro) e che, per non raggiunta chiarificazione epistemologica, rischiano di ridurre l'individuo, gli individui, a soggetti anonimi, statistici, concentrazionari (nel significato di imprigionarli in un campo di concentramento tanto più costrittivo quanto meno mostra ed usa catene ed altri strumenti di costrizione).

Ciò significa che Scuola ed Università devono vedere accresciuta la propria responsabilità e centralità nel nuovo sistema, nella nuova società. L'Università non può e non deve essere per pochi, ma per tutti. Non può più servire interessi corporativi e sindacali. Ma questo pone ed impone un altro, gravoso problema. La necessità di coniugare eguaglianza e merito, evitando l'eguaglianza dell'ignoranza, che non è vera eguaglianza, ma falsa e bugiarda, per essere, come deve, strumento di "elevazione" socio-culturale, e uso la parola difficile e tendenzialmente classista per essere chiaro fino in fondo. D'altronde non educare alla cultura rigorosa, che è sempre difficile, non far salire al suo livello chi non ce l'ha, ridurla ad armamentario di nozioni superficiali e semplici significa essere socialmente razzisti e ritenere che lo sfortunato socialmente è condannato ad un ruolo inferiore, come una volta venivano concepiti gli Istituti tecnici rispetto ai Licei. Ciò significa bandire l'ideologia, sempre conservatrice e di parte a danno delle idee, sempre rinnovatrici. La Scuola e l'Università sono un bene di tutti e per tutti, non sono, non debbono essere (come oggi, purtroppo, avviene) il terreno di scontri politici: sono e debbono essere il terreno di incontri e confronti liberi, perfino di scontri tra idee e valori diversi da scegliere responsabilmente, tra identità differenti: in che si realizza il rispetto, l'alterizzazione dell'esistenza, che si riconosce come coesistenza in grado di superare anche quel tanto di senso della superiorità che è nella tolleranza, implicitamente non completamente disponibile a riconoscere l'altro come un altro io, con gli stessi diritti e doveri miei, ma soltanto, appunto, a tollerarlo.

In ciò va scoperta la vera internazionalizzazione dell'Università: non solo come rapporti istituzionali, pur indispensabili oggi, al di là delle relazioni sempre esistenti tra studiosi che non conoscono confini daziari, bensì come senso costitutivo dell'interculturalità e della multiculturalità, che sono il sale della educazione, della formazione, della ricerca oggi. In altre parole la "nuova Università" deve essere quella dello *stato culturale*, dove la parola "stato" sta nel senso di *status*, modo d'essere antropologico, condizione di esistenza.

Che ne discende sul piano organizzativo? Ogni unilateralità deve essere bandita; i piani di studio devono rappresentare una costellazione di saperi positivi, organica e flessibile; le forme e le figure dell'istituzione devono essere solo tante

quante bastino a garantire la libertà di docenti e studenti perché conseguano le finalità che gli uni e gli altri devono assolvere verso la comunità; l'autonomia deve essere effettiva e perciò correttamente intesa qual è, un concetto positivo e non negativo, che dalla filosofia (basta pensare a Kant) è trascorso nel diritto, vale a dire un complesso di regole, liberamente e responsabilmente definite, non già - come purtroppo è stata intesa surrettiziamente - come libertà di fare tutto ciò che non è esplicitamente proibito dalla legge (e sono numerosi e purtroppo perfino eclatanti gli esempi anche recenti di tale arbitrio pure a livello della struttura di governo di qualche nostro grosso ateneo); all'autonomia, quasi condizione di essa, va collegata una rigorosa valutazione della didattica e della ricerca, non affidandosi a sciocchi e brutali criteri statistici e quantitativi, ma all'esame effettivo della qualità: operazione certo difficile ed impegnativa che, tuttavia, può e deve essere compiuta per tutti gli ambiti del sapere (non è vero che la cosiddetta ricerca umanistica non può - e non vuole - essere valutata), in forme che garantiscano l'indipendenza da ogni tipo di potere, quello statale, quello partitico, quello chiesastico (di qualsiasi chiesa).

Saremo capaci di attendere a siffatto, grandioso disegno da realizzare con storica progressività ed inflessibile volontà? Temo che non lo sia oggi la politica (di destra, di centro, di sinistra) dominata da un ottuso uso ed abuso del potere, che pur si avverte stanco ed estenuato, perciò tracotante, com'è di ogni condizione di dissoluzione istituzionale di prossimo collassamento (e tra i più miserabili esponenti di ciò sono i sedicenti "novatori"). Temo che non serva il sempre più cinico e flebile appello alla "società civile", che si ostina a non rispondere per la buona ragione che non esiste più (almeno nel senso classico della parola, quello hegeliano, quello marxiano, quello positivisticco e neo-positivisticco), travolta dal processo di trasformazione in atto. La mia speranza è nei pochi uomini di buona volontà, vecchi e giovani, non governati dalle strumentalizzazioni dell'arrivismo, ma dalla volontà di mettersi in gioco, cercando di capire "i segni dei tempi", per usare una lucida, ricorrente espressione di un grande protagonista del mondo contemporaneo, il più grande Papa del Novecento e di questo incipiente Duemila, Giovanni XXIII. La mia speranza è riposta nei giovani, capaci di regolare le loro esigenze, purchè trovino disponibilità all'ascolto, umiltà di atteggiamenti, com'è dei buoni maestri, non dei "cattivi". Nessuno più e meglio dell'Università ha questo dovere e questa capacità, destinata ad avere ricadute impensabili sulla Scuola e sulla società tutta. Per soddisfare siffatto compito è necessario far tacere, per il tempo che basti, le visioni di parte, vincere gli egoismi settoriali, gli interessi corporativi; bisogna saper far passare - non sono un moralista - le personali ambizioni attraverso l'interesse dell'istituzione, servendola e non servendosi. Costante deve essere l'onesto convincimento che l'Università è l'asse portante delle "trasformazioni" in atto. Se così non sarà, queste travolgeranno tutto e tutti. Che così non sia.

L'IDEA HUMBOLDTIANA DI UNIVERSITÀ TRA PASSATO E FUTURO

di Domenico VENTURELLI

1. Il modello humboldtiano

Nella sua ultima lezione cattedratica, tenuta all'Università di Napoli il 27 maggio 2009, Fulvio Tessitore avviava le sue riflessioni - «che non vogliono guardare all'ieri ma al domani, se ci sarà un domani per l'Università» - ripensando il modello di Università invalso in Europa negli ultimi due secoli: il modello humboldtiano, al quale Tessitore, che è stato a lungo rettore di una grande Università italiana, si riferiva di nuovo poco prima di concludere la lezione indicando un orizzonte che è oggi più vasto, più aperto ed anche più incerto di quello entro il quale prese forma il progetto riformatore di W. von Humboldt: nell'alveo, diventato ormai troppo angusto, del principio moderno di nazione e di Stato nazionale¹.

Poiché il modello humboldtiano - proprio per essere la cultura della nuova Università «punto di incontro di stimoli illuministici e di lieviti romantici»² - ha saputo esercitare a lungo la sua «forza attraente e plasmatrice» sull'intera Università europea, muoverò a mia volta da una pagina di Humboldt nella quale l'Università e il suo ruolo sono pensati secondo una prospettiva e in base ad un'idea che non è né astratta né immobile, essendo piuttosto *progetto* e *ideazione* capace di effettiva incidenza storica. Cito da uno scritto frammentario risalente al periodo di governo (1809-1810) e posto sotto il titolo *Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (*Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*). In esso l'autore presenta le linee programmatiche per la fondazione della nuova Università berlinese:

La concezione degli istituti scientifici superiori come vertice verso il quale confluisce tutto ciò che si fa direttamente per la cultura (*Cultur*) morale della nazione, riposa sul fatto che essi sono destinati a elaborare la scienza (*Wissenschaft*) nel senso più profondo e più lato del termine, e ad offrirla all'educazione spirituale ed etica (*geistige und sittliche Bildung*) perché l'utilizzi come materia non intenzionalmente predisposta, ma di per sé funzionale allo scopo.

La loro essenza (*Wesen*) consiste dunque nel collegare, interiormente, la scienza oggettiva all'educazione soggettiva (*die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung*), esteriormente, l'istruzione scolastica (*Schulunterricht*) compiuta con lo studio che si va iniziando secondo alcune direttive personali, o piuttosto nel realizzare il passaggio dall'una all'altro. *La prospettiva fondamentale resta comunque la scienza*: giacché appena essa si presenta pura, viene accolta spontaneamente e nella sua totalità, pur potendosi verificare alcune deviazioni sporadiche³.

Nella densa pagina humboldtiana si concentrano motivi di grande interesse, tanto più perché Humboldt, toccando nel seguito del discorso il rapporto dello Stato con gli istituti scientifici, segnala subito che questi ultimi «altro non sono che la vita spirituale degli uomini» che avvertono in sé il pungolo della ricerca e che rispetto a ciò il compito dello Stato è solo quello ausiliario di «concretare in forma più stabile» un'attività che tende anche spontaneamente ad organizzarsi, sia pure in forme più aleatorie ed incerte. Lo Stato, dunque, deve sì garantire i «mezzi esteriori» per ogni attività socialmente utile e diffusa, quindi anche per l'elaborazione e per l'incremento della scienza, ma riconoscendo di non potere e di *non dovere* effettuare lui stesso gli importantissimi compiti della ricerca e dell'insegnamento, anzi di nuocere «all'essenza della cosa» e «di essere costantemente d'ostacolo non appena si intromette (*hineinmisch*)»⁴. L'Università moderna si riconoscerà dunque collegata *esternamente* allo Stato e alle sue esigenze pratiche da molteplici rapporti, ma sulla base di un'*autonomia* che lo Stato ispirato a principi costituzionali *liberali* e un governo animato, come quello di Stein, da genuini impulsi riformatori, dovranno rispettare e favorire, poiché l'*autonomia* è giustificata dai fini per i quali l'Università stessa è istituita: la libera ricerca scientifica e la formazione morale e culturale dell'uomo⁵.

Il concetto positivo dell'*autonomia*, elaborato da Kant nell'ambito dell'etica filosofica, investe a pieno titolo anche l'esercizio dell'attività scientifica e si riflette direttamente, come mostra già il kantiano *Conflicto delle facoltà* (1798), sull'idea moderna di Università. In base a queste premesse il compito essenziale dell'Università, ancor più che delle Accademie delle scienze e delle arti⁶, sarà quello di «elaborare la scienza nel senso più profondo e più lato del termine», trattandola secondo l'esempio di Lessing e di Kant socraticamente, ovvero «come un problema non ancora del tutto risolto» (*als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem*) e restando perciò «costantemente su posizioni di ricerca» (*immer im Forschen bleiben*)⁷.

2. Scuola e Università

Sull'assunzione del compito scientifico, di per sé *infinito*, come prospettiva principale Humboldt basa la distinzione tra la scuola, nei suoi diversi ordini e gradi, e l'Università. Il legislatore che mette mano alla riforma deve avere soprattutto la

chiara ed esatta visione che le scuole «non sono chiamate ad anticipare l'insegnamento (*Unterricht*) delle Università e che d'altronde le Università non sono un semplice, omogeneo complemento ad esse, come a dire soltanto una classe scolastica superiore»⁸. Non si tratta di spezzare l'*unità* e la *continuità* necessarie all'insegnamento, né di prospettare il rapporto tra le scuole e l'Università secondo una rigida gerarchia o una meccanica subordinazione delle prime alla seconda⁹. Si vuole invece di favorire la formazione culturale della gioventù pervenendo gradualmente al punto in cui l'allievo, libero da costrizioni esterne, «porti in sé il desiderio di elevarsi fino a quella scienza che finora, per così dire, gli era stata mostrata solo da lontano»¹⁰. La distinzione poggia dunque sul fatto che il giovane, nel momento di accedere allo studio universitario, deve avere già raggiunto un'*autonomia* tale da non aver più bisogno, in senso stretto, del maestro. Proprio il *diverso rapporto tra docente e studente* segnala infatti, nell'Università di Humboldt, che il giovane è ormai entrato in un altro universo, nel quale è chiamato a *responsabilità* più alte e a *compiti* più impegnativi di quelli svolti fino ad allora nella scuola, la quale adempie pienamente il suo ufficio se forma «in modo così schietto l'allievo da poterlo commettere fisicamente, moralmente e intellettualmente alla libertà e all'autonomia dell'azione»¹¹.

In altri termini: è la conseguita *autonomia* del giovane a rendere la situazione così diversa nella scuola e nell'Università. Se, nella prima, il compito principale è per il maestro l'istruzione e per l'allievo l'apprendimento, nella seconda il docente *non* esiste in funzione dello studente, ma entrambi «esistono in funzione della scienza» - e *non* della scienza come qualcosa di *dato*, ma come *fine* cui ci si avvicina insieme, solo gradualmente e asintoticamente, sicché la vicinanza tra l'anziano e il giovane s'instaura sulla base della *comune vocazione* a uno specifico compito scientifico che si adempie a partire da determinati presupposti, accompagnati però da un *non-sapere* che solo parzialmente si dirada nel corso della ricerca. La cooperazione tra l'anziano e il giovane è essenziale ai fini della ricerca ed anche l'*insegnamento* - che è tra i compiti precipui di questa istituzione - deriva ora direttamente dall'atteggiamento e dall'esercizio mai dismesso della ricerca ed è ordinato ad essa.

La *passione* per la scienza è, in definitiva, il requisito essenziale che accomuna tutti quelli che, nell'Università, si dedicano a una qualunque ricerca. Perciò si tratta di unire in essa, in vista di una mèta comune, la matura, già addestrata, ma proprio per questo più unilaterale esperienza del professore e la giovanile energia dello studente, «meno parziale e coraggiosamente tesa verso tutte le direzioni». *Scienza* - il termine abbraccia la pluralità dei saperi coltivati nell'Università - non è poi in alcun modo l'accumulo, il patrimonio e la trasmissione di conoscenze già fatte o date per acquisite. A partire da quelle basi e da quelle acquisizioni *scienza* è piuttosto per Humboldt, secondo la giusta osservazione del Vossler, *ein Tun, eine Tätigkeit*¹²: *attività* che sempre di nuovo si esercita, *enérghēia* che in linea di principio può applicarsi a ogni oggetto, espandersi in ogni direzione per provare le forze dell'uomo ed accrescerle, per mi-

gliarlo e nobilitarlo, per appagare, fosse anche per un istante, «l'intima inquietudine che lo consuma»¹³.

Questa concezione attiva, faustiana della scienza implica l'unità di ricerca e insegnamento, la libera collaborazione di docente e studente, il comune rifiuto di accogliere passivamente i contenuti del sapere. Discende di qui anche la chiara consapevolezza humboldtiana dell'impossibilità di porgere nell'insegnamento universitario la scienza come scienza «senza riconcepirla ogni volta di nuovo in modo autonomo» (*ohne sie jedesmal wieder selbstthätig aufzufassen*)¹⁴. Che la *scienza* così elaborata e cercata si offra «alla formazione spirituale ed etica perché l'utilizzi come materia non intenzionalmente predisposta, ma di per sé funzionale allo scopo (*von selbst zweckmässig*)», significa, infine, che la scienza non è tanto un compito conoscitivo assoggettato a scopi *estranei* - per lo più di mera utilità -, ma anche e in prima istanza un *fine spontaneamente conforme all'educazione morale dell'uomo*, un fine che, in quanto *liberamente* assunto, presuppone una vocazione, un abito e una *responsabilità etica*. Alla base di una qualunque determinata attività di ricerca - del matematico, del fisico, del medico, come dello storico, del filosofo o dello scienziato sociale - sta infatti una vocazione personale, una *decisione* che impegna l'esistenza in termini che risentono dell'esortazione kantiana all'esecuzione del dovere. *Scienza come vocazione professionale. Wissenschaft als Beruf*: un secolo dopo Humboldt - raccogliendo l'eredità di Kant, di Fichte, di Humboldt - Max Weber apporrà questo titolo ad una celeberrima conferenza nella quale già si impone il problema del destino dell'Università europea¹⁵.

3. La struttura istituzionale e il sinolo di solitudine e libertà

Chiarito il fine per il quale l'Università è istituita e la natura del rapporto che l'unisce allo Stato, quasi siamo sconcertati dalla semplicità e dalla chiarezza del discorso di Humboldt quando passa a individuare «i criteri predominanti (*Principien*)» che devono informare la vita dell'istituzione universitaria. «L'essenziale (*Hauptsache*) - dice - si basa sull'elezione degli uomini da porre in azione»¹⁶ e sappiamo bene di quale statura furono questi uomini eletti: tra gli altri J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, F. A. Wolf, B. G. Niebuhr, F. K. von Savigny, prima che Hegel, in altra temperie politica e spirituale, diventasse rettore dell'Università fondata da Humboldt. Aggiunge poi che sono necessarie solo «poche e semplici» leggi organizzative, «più incisive del solito», atte a favorire i fermenti culturali e scientifici. Quanto più la struttura istituzionale sarà semplice e snella, tanto più l'Università sarà in grado d'adempiere nel modo migliore il suo compito, mentre la pletora o la complicazione dei regolamenti avrà solo l'effetto di deprimere l'attività scientifica e di soffocare ogni libero slancio. Ma Humboldt si spinge anche oltre: attendere alla scienza come a «qualcosa che non si è ancora del tutto conseguito né mai si potrà del tutto conseguire»¹⁷ e farlo in base ai criteri dominanti della *solitudine* e

della *libertà* (*Einsamkeit und Freiheit*) è quanto basta, a suo avviso, all'organizzazione interna delle Università.

Altrimenti detto: se vuole essere un'istituzione votata al progresso del *sapere* e dei *saperi* l'Università *deve essere un istituto di libertà*: se mai questa venisse a mancare, quella si ridurrebbe all'istante a *parodia* di se stessa. Accanto all'interesse storicistico per la *pluralità* delle forme di vita e delle vocazioni *individuali* è lo *spirito di libertà* che informa il criticismo - *sapere aude!* - e che si esprime ancora nella tarda, composita operetta su *Il conflitto delle Facoltà* a ispirare il progetto di Humboldt, come, in forme e con accenti diversi, quelli coevi di Fichte, di Schelling, di Schleiermacher¹⁸.

Kant aveva formulato in quell'operetta, sotto il trasparente velo dell'*ironia*, una ferma denuncia della ripartizione consuetudinaria dell'Università in classi e facoltà, secondo uno schema gerarchico d'indubbia provenienza medievale vigente ancora al suo tempo, per quanto ormai obsoleto e anacronistico. La tradizionale divisione delle facoltà in due classi - la classe delle facoltà 'superiori' (teologia, giurisprudenza e medicina) e quella dell'unica facoltà 'inferiore' (filosofia, con i dipartimenti di scienza storica e di conoscenze razionali pure) - rispondeva infatti alle esigenze *teologico-politiche* dello Stato e della Chiesa, non a quelle della *scienza*, e per quante benemerenze quella divisione potesse avere avuto in passato, capovolgeva l'articolazione nella quale l'Università dovrebbe magari presentarsi, se fosse progettata, in base a principi di *libertà*, in modo conforme alla sua *idea*¹⁹.

Sotto questo profilo il modello humboldtiano, più sensibile alla peculiarità delle *forze storiche* e orientato a soddisfare l'esigenza dell'*universale* solo tramite il rigoroso rispetto dell'*individuale*, è l'erede legittimo della "rivoluzione copernicana" introdotta dal criticismo, anche in particolare in ambito morale. Lo stesso accenno polemico all'uso, «molto in voga da Kant in poi», di fare derivare «da un'idea» istituti scientifici «sorti casualmente»²⁰, va ricondotto alla critica humboldtiana dell'*astrattismo*, riferito all'esigenza d'assecondare forze vive, spontanee, storicamente operanti, ed implica così poco il rifiuto dell'*idea* kantiana nel suo uso *regolativo* che lo stesso Humboldt pone piuttosto in risalto la capacità *ideativa* dello spirito e una sua «triplice aspirazione (*Streben*)»: «a dedurre tutto da un principio originario» (qui s'avverte un'influenza fichtiana), «a informare tutto a un ideale» in mancanza del quale non vi sarebbe storia significativa, «a collegare quel principio e questo ideale in un'idea»²¹.

Se l'affermazione della *libertà* scientifica collega il disegno di Humboldt allo spirito severo della moralità kantiana e come affermazione di *autonomia* e riconoscimento spontaneo del *limite* non desta problema, suscita forse maggiore diffidenza e potrebbe essere frainteso il binomio della *libertà* con la *solitudine*. Non è la *solitudine* contraria all'esigenza di *cooperazione* e di *integrazione* degli sforzi che il compito scientifico richiede?

Humboldt accenna alla *solitudine* e dice però nel medesimo istante che «nell'uma-

nità anche l'azione spirituale prospera solo nella cooperazione», e ribadisce che questa è necessaria «non solo affinché l'uno supplisca ciò che all'altro difetta (*damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt*), ma affinché la fortunata attività dell'uno infiammi (*begeistere*) l'altro e a tutti si renda evidente la forza comune, originaria, che s'irradia nei singoli solo isolata e derivata»²². La *solitudine* non è, evidentemente, l'ozio o l'attività solitari del ricercatore o del pensatore isolato. Se l'Università vive solo a condizione di tenere desta una cooperazione spontanea e ininterrotta e se, come affermano già le *Idee* del 1792, «l'uomo isolato può formarsi tanto poco come l'uomo incatenato»²³, che senso ha riferirsi alla *solitudine*? Forse quello, goethiano, di ricordare l'*ineffabilità* dell'*individuo*, o di dirne almeno l'esigenza di piena *trasparenza* nel rapporto con *se stesso* e con l'*altro*, la capacità di portare, anche nell'incomprensione, il peso di una *responsabilità personale*. Il presupposto della *comunicazione vera* non è infatti l'essere-insieme nell'anonimia e nell'indifferenza, ma l'essere-con-l'altro, per quanto è possibile, come siamo nella *solitudine* della nostra coscienza.

Tessitore ha richiamato in questo senso «il paradosso jaspersiano: "non posso essere me stesso senza entrare in comunicazione con l'altro. E però non posso entrare in comunicazione con l'altro senza essere solo", ossia me stesso»²⁴. La *solitudine* non è così riferita all'uomo isolato, ma all'intimità dell'individuo e può significare «disponibilità e capacità di condurre il colloquio più difficile, il dialogo libero, spassionato fino ad essere impietoso, con se stessi, condizione prima di ogni lavoro di ricerca morale per sé e per gli altri»²⁵. Ivaldo, a sua volta, ha fissato il significato profondo della *solitudine* in queste penetranti parole:

La *solitudine* è l'antidoto della superficialità, del gregarismo, del falso e deteriore comunitarismo. *Solitudine* dice gusto dell'altezza del pensiero, della spassionata e approfondita ricerca, dell'ostinato rigore della conoscenza, della tensione morale ed ideale schiva di superficiali riconoscimenti ed omaggi²⁶.

In questo senso la *solitudine* è l'amica più fedele della *libertà*, così che i due concetti si presentano in Humboldt come inseparabili e quasi sono uno solo²⁷. Ma così unite, *solitudine* e *libertà* sono la cellula della *vera comunità* della ricerca, nella quale l'attività di ogni individuo è aperta al confronto rispettoso con l'altro e al contributo essenziale dell'altro, in modo che la cooperazione spontanea di molte individualità riveli una figura più mossa, più bella e più nobile di *umanità*²⁸.

4. L'idea di umanità e il rapporto di io e mondo

Qual è allora, nell'Università di Humboldt, il centro verso il quale ogni raggio converge, il fuoco dal quale ogni *sapere* trae la sua luce? È l'*idea dell'umanità*, non astrattamente ma storicamente e concretamente concepita, perché l'umanità può

«raggiungere il suo massimo culmine solo in società» e solo nello sviluppo di una grande varietà di forme individuali, sicché «l'umanità ideale rappresenta tante e disparate forme quante sono tra loro compatibili. Perciò non può mai manifestarsi altrove che nella totalità degli individui»²⁹.

I progetti riformatori del 1809-1810, nei quali prende forma la nuova Università, presuppongono insomma una mobile idea di umanità, elaborata in una serie di precedenti scritti rimasti per lo più allo stato di abbozzo. Converrà ricordare almeno il frammento *Theorie der Bildung des Menschen* (Teoria sulla formazione culturale dell'umanità, 1793 o, più probabilmente, 1794-95), il *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (Piano di un'antropologia comparata, 1795), il lungo abbozzo *Das achtzehnte Jahrhundert* (Il secolo diciottesimo) e l'altro breve, ma densissimo scritto *Über den Geist der Menschheit* (Lo spirito dell'umanità) - risalenti, questi ultimi, agli anni 1797 e 1798.

Scriva Humboldt nel primo di questi testi:

Il compito supremo (*die letzte Aufgabe*) della nostra esistenza: dare il più ricco contenuto possibile al concetto di umanità inerente alla nostra persona, sia nel corso della nostra vita che ancora oltre, mediante le tracce durevoli della nostra azione vitale (*durch die Spuren des lebendigen Wirkens*), questo compito si assolve unicamente in virtù del collegamento del nostro io con il mondo (*durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt*), per la più estesa, intensa e libera influenza reciproca (*Wechselwirkung*). E questo soltanto è anche il vero metro per giudicare l'elaborazione di ogni branca dell'umana conoscenza³⁰.

Ogni conoscenza non va quindi considerata solo in rapporto al suo oggetto o alle utilità di quel sapere, ma nella sua relazione con le altre conoscenze, in vista della «formazione culturale dell'umanità come totalità»³¹ e del peculiare contributo che essa reca al compito supremo della nostra esistenza, che è la nobilitazione (*Veredlung*) dell'uomo. Qualsiasi contenuto può del resto arricchire e rendere più vario il concetto di umanità. Infatti, dovunque l'uomo applichi la sua forza, lì ha un'oggettivazione di sé ed è importante che «in tale esteriorizzazione (*in dieser Entfremdung*) l'uomo non perda se stesso e che piuttosto la luce rischiarante e il calore benefico, da tutto ciò che egli intraprende fuori di sé, si riverberino sempre nel suo intimo»³².

Se però si cerca un oggetto, o più precisamente un'idea che esprima, per così dire, la totalità dei possibili contenuti dell'azione e del sapere dell'uomo, allora «proprio questa unità e totalità (*Einheit und Allheit*) definisce il concetto di mondo»:

Difatti solo il mondo racchiude ogni sia pur concepibile molteplicità (*umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit*) e possiede una così libera autonomia da contrapporre le leggi della natura e le risoluzioni del destino alla caparbia della nostra volontà³³.

Se un oggetto deve dunque bastare ad avvicinare l'essere dell'uomo «nella pienezza della sua forza e nella sua unità», allora quest'oggetto ideale non può essere che «l'og-

getto per eccellenza, il mondo», o essere da noi considerato tale. Questa precisazione non è un'aggiunta superflua, perché il mondo resta pur sempre soltanto l'idea di un'unità o totalità relativa, della quale non possiamo dire se non che è come una circonferenza o una sfera - il termine *Kreis* è probabilmente raccolto da Herder - delimitata rispetto all'infinito.

Solo per sfuggire alla dispersione e alla confusione della molteplicità si ricerca la totalità (*Allheit*); per non smarrirsi vanamente e infruttuosamente nell'infinito (*ins Unendliche*) ci si crea una sfera (*Kreis*) che si possa facilmente e completamente abbracciare con lo sguardo; per congiungere a ogni passo con cui si procede anche la rappresentazione del fine ultimo, si tenta di trasformare il sapere e l'agire da dispersi in conchiusi (*das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes*), la pura erudizione in dotta formazione culturale, il semplice tendere inquieto in una sapiente attività (*das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit*)³⁴.

Della linea circoscrivente dell'*orizzonte* ogni uomo ha bisogno per crearsi ogni volta una mèta e uno scopo determinati, per esercitare la sua forza in ambiti delimitati, per non disperdersi nella confusione caotica e non naufragare nell'*infinito*; la stessa esigenza vale per le specifiche attività dell'uomo di scienza³⁵. Il concetto di *mondo*, per come si presenta in Humboldt, descrive la sfera più estesa entro cui le forze dell'uomo si esplicano in modo produttivo e armonioso e reca in se stesso il sigillo del finito, del limite, dell'armonia. È in senso classico, greco e umanistico. L'uomo si forma a misura che estrinseca le sue forze molteplici formando il suo mondo, a misura che il *mondo* gli restituisce, ingrandita, la sua immagine. *Formare l'uomo attraverso la scienza*, favorire, mediante l'esercizio di forze molteplici, rivolte a fini determinati, il manifestarsi dell'*umanità come totalità*, come *universalità*, è anche il fine dell'Università quale Humboldt l'ha concepita.

È in questo senso, infatti, che egli afferma, nel 1810, che l'essenza degli istituti scientifici superiori «consiste nel collegare intimamente la scienza oggettiva (*die objective Wissenschaft*) alla formazione soggettiva (*mit der subjectiven Bildung*)». Esercitando le forze e conoscendo questo o quell'oggetto l'uomo si forma, e formandosi vuole approfondire e ampliare la sua conoscenza. *Wissenschaft* e *Bildung*, l'una mediante l'altra in una correlazione essenziale e in un'azione reciproca, sono i termini che definiscono i compiti ed il fine dell'Università di Humboldt: essa sarà tale solo se e finché saprà realizzare la sintesi fra l'elaborazione della scienza e la formazione culturale e morale dell'uomo.

Resta infine da considerare un aspetto finora trascurato, ma di enorme importanza: il compito della preparazione professionale. Se l'elaborazione della scienza e la formazione dell'uomo costituiscono le finalità più elevate dell'Università, devono secondo Humboldt essere soddisfatte lungo queste vie maestre anche le esigenze più generali dello Stato, al quale l'Università provvede i suoi funzionari, e della

società civile, alla quale essa provvede i suoi professionisti. È chiaro, infatti, che l'Università deve preparare buoni magistrati, buoni medici, buoni maestri e non solo uomini votati alla ricerca scientifica.

Nel momento di gettare le basi della moderna Università nazionale l'intento, ambiziosissimo, è stato dunque di attuare – e di mantenere poi con cure costanti – un *delicato equilibrio* tra esigenze in parte diverse: l'esigenza della *ricerca scientifica*, che è per pochi, e quella della *preparazione professionale*, che è per la maggior parte degli studenti. Poiché uno studio rivolto all'apprendimento esclusivo di una particolare abilità professionale ha in sé qualcosa di meccanico e potrebbe creare uomini limitati e d'idee più ristrette, si progetta una forma educativa nella quale l'*abito professionale* sia conseguito avendo di mira, attraverso la *scienza*, la *formazione completa* dell'uomo. Soprattutto si vuole evitare il rischio della *parzialità*, dell'*unilateralità* insito in una preparazione esclusivamente professionale - e ciò è possibile, a condizione che l'uomo non si chiuda ciecamente nel suo ambito e abbia sempre di mira, col fine particolare assegnato al suo determinato lavoro, l'*umanità* che inerisce alla sua e all'altrui persona.

Al tempo stesso, colui che persegue un lavoro singolo, solo così impara a eseguirlo con spirito genuino e animo grande (*in seinem ächten Geist und in einem grossen Sinne*). Egli non si accontenta più di procurare all'uomo nozioni o strumenti utilitari, contribuendo in tal modo a promuovere solo un singolo aspetto della sua formazione; egli conosce la mèta a lui segnata e comprende che il suo lavoro (*Geschäft*), se ben condotto, può dare allo spirito una visione nuova e personale del mondo e, di conseguenza, una nuova e personale armonia interiore, e comprende altresì di poter completare, dal punto in cui si trova, l'intera sua formazione: e questa è la sua mira³⁶.

5. Tra passato e futuro. Uno sguardo oltre il presente

L'Università non può essere più come Humboldt l'ha pensata e in parte anche attuata a Berlino due secoli or sono, centrata sulle discipline filologiche, storiche, filosofiche, *liberale* e insieme *elitaria*, *nazionale* e in quanto nazionale *europea* e già aperta al di là dell'Europa, perché lo *spirito dell'umanità* non si esaurisce nello spirito d'una nazione (Grecia o Germania) e nemmeno in quello dell'Occidente, ma si rivela solo nella totalità delle culture, delle lingue e delle nazioni. Ma, dicendo questo, già in qualche modo intuivamo che *l'Università a venire* – se vi sarà – *non potrà nemmeno essere indifferente ed estranea al modello humboldtiano*.

Il delicato, instabile equilibrio tra esigenze diverse dal quale dipendeva la vita dell'Università di Humboldt si è spezzato da tempo, e ne sono ben consapevoli quanti, nel corso del Novecento, hanno seriamente affrontato il problema dell'Università. Lo si vede chiaramente, per esempio, in Ortega. La sua prospettiva,

non fosse che per l'importanza decisiva attribuita alla "cultura" - a quel patrimonio d'idee sull'uomo e sul mondo che è sempre segnato di *storicità* e nondimeno salva dal «naufragio vitale» - rivela il profondo, persistente legame con concezioni humboldtiane³⁷. Ma nel tempo segnato dalla *rebelión de las masas* la fisionomia dell'Università è già in parte mutata. Perciò Ortega quasi si sorprende di vedere, nell'Università, «uniti e fusi insieme due compiti tanto diversi» come sono la preparazione alla professione e alla ricerca scientifica; perciò, per lui, «*l'Università è distinta, ma inseparabile dalla scienza*»: dove la *distinzione* è già il sintomo di una *crisi* e l'*inseparabilità* di una *resistenza*. Alla *misión de la Universidad* rispondono i compiti della *preparazione professionale* e della *formazione culturale*, ma già Ortega sta prendendo atto della crescente difficoltà di elaborare nelle aule universitarie la *scienza*, che pure «è la dignità dell'Università, anzi - poiché alla fine v'è chi vive senza dignità - l'anima dell'Università, il principio stesso che le dà vita e fa sì che essa non sia soltanto un vile meccanismo»³⁸.

Si vede, in lui, come la *resistenza* del modello humboldtiano sia tenace, benché già si profili una crisi alla quale contribuiscono non poco il completo mutare delle condizioni materiali della società europea e lo sviluppo in senso *democratico*, nel corso degli ultimi due secoli, di tutte le sue istituzioni. Assecondare tale trasformazione *democratica*, aprire le porte a nuovi, emergenti ceti sociali, superare le discriminazioni di genere, di razza, accompagnare lo sforzo generoso di garantire a *tutti* i cittadini il diritto allo studio superiore e a una libera formazione culturale: questo è stato, in Europa, un merito non piccolo dell'Università nazionale, quali che siano state le contraddizioni, le mancanze, perfino le cadute che hanno segnato la sua storia.

Ma ogni dinamismo si direbbe esaurito se già quarant'anni fa, davanti all'assalto di più o meno agguerrite turbe di Contestanti, Pietro Piovani si trovava a stilare, nel suo lucidissimo opuscolo, la diagnosi di una prolungata e tormentata agonia. Il dato di fatto, così semplice che a denunciarlo si rasenta l'ingenuità, è che oggi è diventato molto difficile, se non impossibile, spezzare in Università il «pane della scienza», e non solo, in Italia, per ovvie ragioni materiali (la scarsità delle risorse, alla quale potrà prima o poi ovviare una più oculata politica), ma anche, *dovunque in Occidente*, per più profondi motivi spirituali: perché oggi più di ieri, volenti o nolenti, siamo parte attiva e passiva di grandi trasformazioni culturali legate non più solo all'accelerata mobilità tra le diverse classi sociali, ma a nuovi fenomeni migratori dettati dal bisogno, migrazioni anche di usi, costumi e regole morali.

Alle modificazioni della struttura economica e sociale, alle trasformazioni di ordine storico, culturale, morale s'aggiunge, *dall'interno della scienza* - nonostante la pretesa del 'pensiero calcolante', della logistica, dell'informatica di erigersi a *linguaggio universale* della nostra epoca - non soltanto la crisi dell'idea dell'*unità del sapere* a fronte della divergente *pluralità dei saperi*, che, rifiutata la staticità del *sistema*, si collegano tra loro in forme mutevoli, provvisorie ed aperte, ma anche la consapevolezza,

così drammaticamente acuta in Nietzsche, in Tolstoj, in Weber, del problema capitale del senso della scienza nel nostro mondo moderno.

In *Wissenschaft als Beruf*, dopo avere rilevato che la *specializzazione* è oggi per l'uomo di scienza un destino inseparabile dal processo di razionalizzazione di ogni ambito di vita, Weber ha proposto una domanda inquietante, sospesa all'esigenza di una risposta che, nell'età del disincantamento, resta in certo modo inevasa:

Che cos'è la vocazione alla scienza nell'ambito dell'intera vita dell'umanità? E qual è il suo valore?³⁹.

In definitiva: che senso ha la scienza se non è più consentito rivolgersi a nessuna antica "illusione"? che senso ha, se non posso più comprenderla come mezzo per scoprire «il vero essere», o la «vera natura» e, con essa, la «vera arte»? se non è «la via per giungere a Dio» e nemmeno alla «vera felicità»? che senso ha, se, a prescindere dalla molteplicità degli scopi pratico-tecnici conseguibili, è un'impresa coinvolta in un procedere tendenzialmente *infinito*?

Tutte le scienze naturali danno una risposta a questa domanda: che cosa dobbiamo fare se vogliamo dominare *tecnicamente* la vita? Ma se vogliamo e dobbiamo dominarla tecnicamente, e se ciò, in definitiva, abbia veramente un senso, esse lo lasciano del tutto in sospeso oppure lo presuppongono per i loro fini⁴⁰.

Il problema del senso (*Sinnproblem*) collega chiaramente il lavoro scientifico non solo al suo specifico ambito e ai particolari progetti che costituiscono, di volta in volta, *parziali conferimenti di senso*, ma a una previa comprensione dell'uomo e del mondo, a presupposti *extra-scientifici* sui quali lo scienziato che interroga i fondamenti del proprio sapere torna sempre a riflettere, perché la scienza stessa è un abito instaurato su una disposizione, una possibilità radicalmente finita dell'essere umano, una vocazione *demonica*. Perciò la scelta e l'esercizio del lavoro scientifico devono essere in ogni istante *filosoficamente, eticamente, religiosamente vagliati e orientati*. E ciò vuole dire che vige pur sempre, in mezzo a profondi rivolgimenti storici, l'esigenza di unire, com'era nell'intento di Humboldt, *Wissenschaft e Bildung*, elaborazione della scienza e formazione morale dell'uomo. In altri termini: proprio dalla crisi del modello humboldtiano deriviamo – anche e soprattutto oggi – l'intimo convincimento della vanità e dell'inganno insiti in ogni sedicente disegno riformatore delle scuole e dell'Università che abbia smarrito quest'*idea direttiva*.

Chiediamoci, per finire, se e come potrebbe ancor oggi parlare, dal fondo del filosofare, nel momento in cui la scienza è pervenuta «a uno stadio di specializzazione prima sconosciuto», l'anima dell'Università. Sembrerebbe infatti che solo per forza

d'inerzia, o per ossequio nei confronti di una tradizione ormai logora, o per costrizione burocratica le singole scienze abitano oggi - per quanto ancora la abitano - una medesima casa. Chi, alla fine degli anni Venti del secolo scorso, considerando che «gli ambiti delle nostre scienze sono separati e distanti l'uno dall'altro» e che «il metodo con cui ognuna di esse tratta il proprio oggetto è fundamentalmente diverso», ha avvertito, come Heidegger, l'esigenza di riproporre la domanda *Was ist Metaphysik?* non è caduto nell'anacronismo, non ha eluso la durezza della situazione storica solo perché, lungi dal presentare la *metafisica* come lo svolgimento di un *sapere fondamentale*, l'ha compresa, avvicinandola ai «caratteri dell'esserci scientifico», come un *interrogare* che serba - proprio nel momento di chiedere: «come la mettiamo col nulla? (*wie steht es um das Nichts?*)» - un suo peculiare riferimento al tutto e alla Trascendenza⁴¹. L'*interrogare* (*Fragen*), più del *sapere* (*Wissen*), può forse oggi costituire il motivo socratico unificante dal loro interno tutti i *saperi*, in quanto siano penetrati dallo spirito del *filosofare*.

In quest'ottica, in uno scritto del 1984, *Rileggendo 'Die Selbstbehauptung der deutschen Universität'*, Alberto Caracciolo raccoglieva non dal Discorso rettorale del 27 maggio 1933 ma dall'*Antrittsvorlesung* heideggeriana del 29 luglio 1929 il motivo profondo, che a mala pena per qualche verso riscatta perfino la famigerata e avvilita *Rektorsrede* «dal sinistro sfondo storico in cui si colloca e di cui evoca, col suo stesso stile, la memoria»⁴². E di quel motivo profondo faceva il punto d'avvio di una riflessione che conserva ancora una sua forza persuasiva: «Alla base dell'Università, in ogni facoltà o disciplina in cui questa si articola – diceva –, sta il *Fragen*»⁴³, l'*interrogare* in cui si raccoglie la *pietas* del pensiero di fronte all'essente nella sua totalità (*das Seiende im Ganzen*). Questo *Fragen* (interrogare) «non è più l'inevitabile premessa alla risposta intesa come sapere, ma diviene esso stesso la forma suprema del sapere (*die höchste Gestalt der Wissen*)»⁴⁴, nel senso che esso «è alla radice di ogni scienza esistente o immaginabile, e solo nel nascere da, nell'essere percorsa dal soffio di tale interrogare ogni particolare *Wissenschaft* (scienza) è *Wissen* (*scire* – nel senso, naturalmente, di *fragendes Wissen*)»⁴⁵, ossia di un sapere che interroga «nel cuore dell'estrema problematicità dell'intero essente», memore non solo della sentenza che tocca l'«essenza del sapere» attribuita da Eschilo a Prometeo, «primo filosofo»: ' ,⁴, ma anche della lezione più genuina di Socrate, la sua sapiente ignoranza. *Scio me nihil scire*.

Se ci sarà per l'Università un nuovo inizio, non saprei dirlo. Certo, oggi essa assomiglia sempre di più neanche a un *aggregato* di discipline e metodi diversi, inconsapevoli di un loro più profondo legame, ma ad un *supermercato* di nozioni preconfezionate e di cibi precotti, dove impera il povero lessico mercantile dei 'crediti' e dei 'debiti', della 'offerta' didattica o formativa, per ottenere alla fine, proprio come in certe raccolte a punti che reclamizzano i meravigliosi prodotti del commercio, inutili premi. Un residuo di vita vegetativa sembra quasi dipendere, nelle *Università deformate*, dalla pletora dei corsi e delle materie d'insegnamento,

dall'articolazione e disarticolazione continua dei piani di studio, che attinge le vette del grottesco quando una parvenza di falsa autonomia è posta a servizio di questo o quel minimo interesse. Qui la comicità dello sforzo è superata solo dal danno sociale; e forse niente misura la distanza dell'*Università deformata* dal modello humboldtiano più del graduale prevalere, in essa, dei compiti *didattici* sui compiti *scientifici*, indice di un fallimento che investe insieme le scuole e l'Università, il campo della *scienza* e quello della *educazione*, e che è perfino *gioiosamente* dichiarato, quando il massimo dell'impegno è volto ad assimilare l'insegnamento universitario a quello liceale, con la conseguenza di considerare lo studente *maggiorenne*, cui è riconosciuto il diritto di voto, incapace di piena *autonomia* quando varca la soglia dell'Università.

Non che Humboldt non prevedesse questa possibile fine:

Non appena si cessi dal cercare effettivamente la scienza, o s'immagini che essa non vada creata dalle profondità dello spirito, ma possa essere accumulata estensivamente mediante un lavoro di raccolta, tutto è perduto irrimediabilmente e per sempre⁴⁷.

Con tutto ciò, non siamo *pessimisti*. Sappiamo troppo bene, infatti, che il nuovo inizio appartiene, come sempre, all'intelligenza ed al cuore della *gioventù*. Dalla sua rettitudine essa è oggi chiamata a costruire in modo nuovo per il tempo futuro. Non si profila, al punto cui siamo giunti, l'urgente necessità di una *politica pensante* che, in luogo della licenza a ingannare e a essere ingannati nella scuola e nell'Università, restituisca a tutti, studenti e docenti, il diritto alla fatica dello studio, alla gioia della ricerca? il diritto ad approfondire liberamente ogni *sapere* e anche, innanzitutto, il *diritto alla poesia, alla storia, alla filosofia*? In ogni caso, la *gioventù* deve almeno sapere che perfino la morte dell'Università non sarebbe ancora la fine delle scienze e della libera ricerca, la fine della filosofia e del libero pensiero, perché le Università, in fondo, «altro non sono che, affrancata da ogni forma statale, la vita spirituale degli uomini che una disponibilità esteriore o una tensione interiore spingono verso la scienza e la ricerca»⁴⁸. Si tratta dunque di re-inventare nella nostra situazione, non dal nulla ma da quanto è *stato*, forme nuove di comunità di ricerca per un nuovo e più ricco *interrogante sapere*.

E qui sembra ancora cadere a pennello un monito di Thomas Mann. Lo cito di seconda mano, ricordando che Pietro Piovani - e sono trascorsi da allora più di quarant'anni - chiudeva con esso l'appassionata, lucidissima diagnosi di *Morte (e trasfigurazione?) dell'Università*:

L'eternamente umano è soggetto a trasformarsi. Deve essere e sarà; non può perire, ma solo trapassare in nuove forme di vita, come tutto ciò che appartiene alla sua stessa natura. Il suo divenire impossibile in una determinata epoca non è che un'apparenza; esso ha in se medesimo le forze grazie alle quali, dopo ogni profanazione, torna a santificarsi.

In ogni campo, però, la cosa più dannosa e più sbagliata è la restaurazione di ciò che fu. Invano. Indietro non si torna. Ogni evasione in forme storiche ormai svuotate di vita è oscurantismo [...]. È una *pietas* falsa, votata alla morte e in fondo priva di vera fede, perché non crede nella vita e nelle sue inesauribili forse risanatrici⁴⁹.

NOTE

¹ F. Tessitore, *Dall'Università di ieri all'Università di domani*, ed. fuori commercio, Centro di Ateneo per la Comunicazione e l'Innovazione organizzativa, Napoli, 2009, p. 2 e pp. 12-13.

² La citazione riprende un ben più articolato giudizio di P. Piovani: «Punto d'incontro di stimoli illuministici e di lieviti romantici, la cultura della nuova Università può sentirsi, senza contraddizione, antitradizionalistica e, a suo modo, neoclassica, libera dagli schemi della pedagogia prerivoluzionaria ma desiderosa di capire l'antico e di giustificare, rispetto ad esso, il proprio presente [...] Per questo filologia e storia sono i fondamenti dello spirito delle Università ottocentesche»; P. Piovani, *Morte (e trasfigurazione?) dell'Università*, Guida, Napoli, 1969, pp. 25-26.

³ W. von Humboldt, *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, 1810; in: Id., *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Guida, Napoli, 1970, p. 35. Al momento di stendere questa memoria Humboldt è direttore del «Dipartimento del culto e della pubblica istruzione» presso il ministero degli Interni del governo prussiano diretto dal barone von Stein. Ricoprirà l'incarico per poco più di un anno, dal 20 febbraio 1809 al 29 aprile 1810, periodo sufficiente «per impostare e parzialmente realizzare una delle non numerose riforme della scuola e dell'università destinata a restare solenne per la forza plasmatrice ultrasecolare del modello, disegnato per raccogliere e sistemare le esigenze e i risultati di un già complesso, articolato processo di rinnovamento culturale e civile, tra crisi dell'*Aufklärung*, esplosione della *Klassik*, fermentazione della *Romantik*». Quando Humboldt si accinse al suo compito «da una parte le antiche università tedesche sopravvivevano per forza d'inerzia, tradizionaliste e conformiste, vuote com'erano diventate di ricerca e incapaci di effettiva incidenza; dall'altra parte, il vortice napoleonico, a suo modo erede della rivoluzione che nel 1793 aveva decretato la chiusura delle vecchie università francesi divenute *asiles de la dispute bruyante et de l'inutilité*, aveva messo in crisi il sistema educativo dell'*Allgemeines Landrecht* prussiano del 1795, prescrivente, con federiciana risolutezza, che «le scuole e le università sono istituzioni dello Stato le quali si propongono di fornire ai giovani una conoscenza e un sapere pratici»»; F. Tessitore, *L'Università di Humboldt*, ora in: Id., *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Roma, 1995, II, pp. 619-620. Dello stesso autore si vedano anche le incisive *Note su Humboldt politico*, ivi, II, pp. 595-618 ed il sempre utile *I fondamenti della filosofia politica di Humboldt*, Napoli 1965. Sui problemi politici collegati alla fondazione dell'Università berlinese: M. Lenz, *Geschichte der Kgl. Friedrichs-Wilhelms-Universität zu Berlin*, I, Halle, 1910 (su Humboldt: pp. 149-304).

⁴ *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, cit., p. 37.

⁵ Sui limiti dell'attività dello Stato, anche in relazione al problema dell'educazione pubblica, Humboldt si era espresso già nelle *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (*Idee per un saggio sui limiti dell'attività dello Stato*), redatte in poche settimane nell'estate del 1792. È tesi qualificante della teoria politica humboldtiana che lo Stato abbia il compito precipuo di garantire le condizioni di sicurezza che sole permettono alla libertà degli individui di esprimersi, di fiorire e di recare i suoi buoni frutti. Infatti «il genere umano si trova ora a un livello di cultura oltre il quale si può avanzare solo con la formazione degli individui (*nur durch Ausbildung der Individuen*). Per questo tutte le disposizioni (*Einrichtungen*) che impediscono questa formazione e concentrano gli uomini in masse sono oggi più dannose che mai»; W. von Humboldt, *Idee per un saggio sui limiti dell'attività dello Stato*, in: Id., *Scritti filosofici*, a cura di G. Moretto e F. Tessitore, Utet, Torino, 2004, p. 169.

⁶ Rispetto ai più deboli legami di una società accademica «il cammino della scienza è evidentemente più rapido e vivace in una Università, dove viene continuamente messo sottoposta da un gran numero di ingegni, per di più forti, giovani e robusti. Del resto la scienza non si può porgere veramente come scienza senza riconcepirla sempre di nuovo in modo autonomo, e sarebbe incomprendibile se qui non capitassero, e anzi spesso, delle scoperte»; *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, cit., p. 43.

⁷ *Ivi*, p. 36.

⁸ *Ivi*, p. 41.

⁹ Un importante scritto humboldtiano, *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* (1809), nel quale si è potuto vedere «l'atto di nascita del liceo moderno», mostra anzi chiaramente che Humboldt considera un principio irrinunciabile l'*unità* e la *continuità* dell'insegnamento nei suoi tre diversi stadi: l'insegnamento elementare (*Elementarunterricht*), l'insegnamento delle scuole di secondo grado o dei collegi (*Schulunterricht*) e quello universitario (*Universitätsunterricht*); cfr.: W. von Humboldt, *Werke*, hrsg von A. Flitner und K. Giel, vol. IV, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Stuttgart, 1982, in particolare pp. 169-170, 190-191.

¹⁰ *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, cit., p. 41.

¹¹ *Ibidem*. Si esprime al riguardo con grande efficacia anche lo scritto *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* (1809): «Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin»; cit., p. 170.

¹² O. Vossler, *Humboldts Idee der Universität*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1967, p. 41.

¹³ «Al centro di ogni particolare tipo di attività si trova infatti l'uomo, il quale, senza mirare a nulla di determinato, vuol solo elevare e rinvigorire le forze della propria natura, conferendo valore e durata al proprio essere [...] Da qui scaturisce la sua aspirazione ad ampliare la sfera della propria conoscenza ed operosità, ed in realtà, senza che egli stesso ne sia chiara-

mente consapevole, non gli sta tanto a cuore ciò che ottiene da esse e ciò che grazie ad esse trae da sé medesimo, bensì, unicamente il proprio miglioramento e la propria nobilitazione interiore o, per lo meno, l'appagamento dell'intima inquietudine (*Unruhe*) che lo consuma»; W. von Humboldt, *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*. Frammento (1793), in: *Università e umanità*, cit., p. 50.

¹⁴ *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, cit., p. 43.

¹⁵ M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1917), *La scienza come professione*, tr. it. di A. Giolitti, in: Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, nota introduttiva di D. Cantimori, Einaudi, Torino, 1973. *Beruf*: professione, vocazione. L'accento cade sul carattere personale, in senso lato etico-religioso, del fenomeno. Nella parola tedesca *Beruf*, in quella inglese *calling*, come nell'italiano *vocazione* continua a risuonare l'originaria significazione *religiosa*, anche quando tutti questi termini, coniugandosi al concetto moderno della *libertà*, prendono il significato profano della scelta libera e responsabile di una professione mondana. Riecheggia a lungo l'idea di un compito *mondano* che, corrispondendo al disegno provvidenziale di Dio, ha senso e valore *religiosi*.

¹⁶ *Sull'organizzazione interna ed esterna...*, cit., p. 40.

¹⁷ *Ivi*, p. 38.

¹⁸ Le pagine più significative dedicate da Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens e Humboldt alla questione universitaria sono raccolte in *Die Idee der deutschen Universität*, a cura di E. Anrich, Darmstadt, 1966. Più affine alle concezioni humboldtiane è la prospettiva di Schleiermacher, avversa al sistema della scienza tutto concluso e concettualizzato, incline a privilegiare il linguaggio come produzione vivente d'una nazione e luogo d'oggettivazione e d'incontro delle individualità, disposta più a una unificazione ermeneutica che ad una logica dei saperi, tesa all'universalità tramite l'irriducibile particolarità e storicità degli individui. Su questi temi, anche in relazione all'idea dell'Università, dell'Accademia e dei loro rapporti, ha scritto pagine notevoli G. Moretto, 'Introduzione' a F. Schleiermacher, *Etica ed ermeneutica*, Bibliopolis, Napoli, 1985, pp. 13-36.

¹⁹ «In questo modo potrebbe ben un giorno accadere che gli ultimi diventino i primi (la Facoltà inferiore la superiore), certo non nell'esercizio del potere, ma nel consigliare chi lo detiene (il governo): nella libertà della facoltà filosofica e nell'intelligenza che ne ricava, esso troverebbe miglior mezzo per conseguire i propri fini che nella propria assoluta autorità»; I. Kant, *Der Streit der Fakultäten*, in *Kants Werke*, Akademie Textausgabe, VII, p. 35; *Il conflitto delle Facoltà*, Morcelliana, Brescia, 1994, p. 90. Per l'implicito richiamo evangelico: Mt 19, 30; 20, 16. Non è forse inutile richiamare qui lo scritto che, a modo di *Presentazione*, posi innanzi alla traduzione dell'operetta kantiana: *Il conflitto delle Facoltà di I. Kant e l'idea di Università*, in op. cit., pp. 9-47.

²⁰ *Sull'organizzazione interna ed esterna...*, cit., p. 42.

²¹ *Ivi*, p. 38.

²² *Ivi*, p. 36.

²³ *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, in: W. von Humboldt, *Werke*, cit., vol. I, p. 167 (tr. it.: p. 218).

²⁴ Dall' *Università di ieri all'Università di domani*, cit., p. 10.

²⁵ F. Tessoro, *Il modello humboldtiano di Università*, in: *Università e umanità*, cit., p. 25.

²⁶ M. Ivaldo, *La teoria dell'Università in Humboldt*, in AA.VV., *L'unità del sapere*, Città nuova, Roma, 1977, p. 57.

²⁷ Lo conferma il fatto che il sinolo *Freiheit-Einsamkeit* compaia anche nello scritto *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* (1809), cit., p. 191.

²⁸ Sull'aspetto e la funzione sociale della solitudine in Humboldt, si vedano le acute osservazioni di H. Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform*, Reinbek bei Hamburg, 1963, in particolare pp. 91-99.

²⁹ W. von Humboldt, *Piano di un'antropologia comparata* (1795), in: *Università e umanità*, cit., pp. 59-60. Sul concetto humboldtiano di umanità: E. Spranger, *W. von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlin, 1909.

³⁰ *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, in: *Università e umanità*, cit., p. 51.

³¹ Ivi, p. 49.

³² Ivi, p. 52.

³³ Ivi, p. 53.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Mi sembrano mostrare una profonda consonanza con questi pensieri non solo le prospettive di Nietzsche, ma quelle di Weber, quando nota che «la “cultura” è una sezione finita dell'infinità priva di senso del divenire del mondo, alla quale è attribuito senso e significato dal punto di vista dell'uomo [...] Presupposto trascendentale di ogni scienza della cultura non è già che noi riteniamo fornita di valore una determinata, o anche in genere una qualsiasi “cultura”, ma che noi siamo esseri culturali, dotati della capacità e della volontà di assumere consapevolmente posizione nei confronti del mondo e di attribuirgli un senso»; cfr.: *L'“oggettività” conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale*, in: M. WEBER, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino, 1974, p. 96. E ancora quando osserva che «[...] la vita nella sua realtà irrazionale ed il suo contenuto di possibili significati sono inesauribili, mentre la concreta configurazione della relazione di valore rimane fluida, sottoposta com'è al mutamento nell'oscuro avvenire della cultura umana. La luce, che emana da quelle supreme idee di valore, cade sempre su una parte finita, e continuamente mutevole, dell'immensa e caotica corrente degli avvenimenti che fluisce nel tempo»; Ivi, p. 135.

³⁶ W. von Humboldt, *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, cit., p. 54.

³⁷ «La vita è un caos, una selva selvaggia, una confusione. L'uomo si perde in essa. Ma la sua mente reagisce di fronte a quella sensazione di naufragio e smarrimento: lavora per trovare nella selva le “vie”, i “cammini”, cioè idee chiare e stabili sull'Universo, convinzioni positive su quel che sono le cose e il mondo. Il loro insieme, il loro sistema è la cultura nel senso vero della parola; tutto il contrario, dunque, di un ornamento. La cultura è ciò che salva dal naufragio vitale, quel che permette all'uomo di vivere senza che la sua vita sia una tragedia senza senso o un radicale avvillimento»; J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* (1930), tr. it.: Id., *La missione dell'Università*, Guida, Napoli, 1972, p. 25.

³⁸ Ivi, pp. 78-79.

³⁹ M. Weber, *La scienza come professione*, cit., p. 21.

⁴⁰ Ivi, p. 27.

⁴¹ M. Heidegger, *Was ist Metaphysik?* (29 luglio 1929), in Id., *Wegmarken*, Klostermann, Frankfurt a. M., 1978, p. 106 e p. 112; *Che cos'è metafisica?*, in: *Segnavia*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano, 1987, p. 62 e p. 68: «Che ne è del niente?».

⁴² A. Caracciolo, *Rileggendo 'Die Selbstbehauptung der deutschen Universität'*, in: Id., *Studi heideggeriani*, Tilgher, Genova, 1989, p. 270.

⁴³ Ivi, p. 267.

⁴⁴ M. Heidegger, *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität – Das Rektorat 1933/34*, V. Klostermann, Frankfurt a.M., 1983; tr. it.: Id., *L'autoaffermazione dell'università tedesca. Il rettorato 1933/34*, il melangolo, Genova, 2001, p. 39.

⁴⁵ A. Caracciolo, *Rileggendo 'Die Selbstbehauptung der deutschen Universität'*, cit., p. 268.

⁴⁶ «Ma il sapere è di molto più debole della necessità» (*Prom.* 514); cfr.: M. Heidegger, *L'autoaffermazione dell'università tedesca*, cit., p. 37.

⁴⁷ *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, cit., p. p. 38.

⁴⁸ Ivi, p. 36.

⁴⁹ Traggio la citazione manniana da P. Piovani, *Morte (e trasfigurazione?) dell'Università*, cit., p. 106.

UMANITÀ E UNIVERSITÀ NELL'ETÀ DI GOETHE

di Guido GHIA

Quelli che vengono chiamati istituti scientifici superiori
altro non sono che, affrancata da ogni forma statale,
la vita spirituale degli uomini, che una disponibilità esteriore
o una tensione interiore spingono verso la scienza e la ricerca.

Wilhelm VON HUMBOLDT¹

1. L'idea di Università come idea di sistema

Come è noto, con il sintagma «età di Goethe» (*Goethezeit*) si è soliti contrassegnare quello straordinario periodo di storia della cultura che in Germania va dalla stagione romantica all'idealismo: anni che videro il fiorire di poeti, scrittori e filosofi come Goethe, Schiller, i fratelli Schlegel, Novalis, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, von Humboldt² e in cui, secondo una singolare e penetrante ricostruzione storica architettata da Fichte nella *Staatslehre* del 1813,

si sarebbe compiuto l'ultimo passo nella direzione dell'incontro della forma filosofica del pensare (escogitata dal «Socrate ateniese», nel quale «l'intelletto si era colto e scoperto per la prima volta come una fonte peculiare e puramente apriorica di conoscenze») con il «grande miracolo» e la «potente promozione dell'umanità» verificatisi con l'apparizione di Gesù, in quanto solo in questo incontro il messaggio cristiano «giunge alla chiarezza universale della conoscenza». Quell'«ultimo passo», secondo la precisa convinzione di Fichte, sarebbe stato compiuto da Kant con la sua filosofia trascendentale applicata al cristianesimo³.

È stato infatti proprio Kant, con la sua riflessione trascendentale sulla coscienza morale e sul sentimento del rispetto di fronte alla Legge e al suo imperativo categorico, a condurre l'uomo alla piena consapevolezza «di appartenere a un mondo intellegibile, il solo che ha la vera *infinità*»⁴, sicché

in Kant l'affermazione della libertà trascendentale, riferita a Dio quando si pensa la derivazione di tutti i fenomeni del mondo dalla loro Causa prima, coinvolge *eo ipso* l'uomo – in quanto essere razionale – in un atto di ampiezza cosmica e di responsabilità infinita, in un atto analogo al *fiat* divino⁵.

Proprio perché anela prospettare una simile ampiezza cosmica e si sente investita dal principio trascendentale di una responsabilità infinita e universalizzante, l'età di Goethe è pertanto strutturalmente caratterizzata da una generale esigenza sistematica. Il suo preciso e proclamato intento è cioè quello di elaborare un sistema, una dottrina complessiva, unitaria e onniabbracciante che sia in grado di tenere insieme – in analogia al *fiat* dell'atto creativo – tutto il sapere a partire da un principio universale⁶. Ecco allora nascere con Fichte il concetto di *dottrina della scienza*⁷, con il gruppo di *Athenäum* il concetto di *symphilosophia*⁸, con Hegel il concetto di *enciclopedia delle scienze filosofiche*⁹...

In questo contesto si guarda all'università come a un'idea di sistema che ha nella filosofia la sua scienza guida e il suo punto di riferimento metodologico¹⁰. Si pensi, in modo particolare, a opere come la *Destinazione del dotto* (1794) di Fichte¹¹, da leggersi anche come una sorta di propedeutica alla *Dottrina della scienza*, o come le *Lezioni sul metodo dello studio accademico* (1803) di Schelling, a cui Schleiermacher dedica nel 1804 un'importante e impegnativa recensione¹². E proprio con riferimento a Schleiermacher non si può però dimenticare che l'età di Goethe è stata un'epoca feconda anche per l'analisi ermeneutica dell'esperienza etica, poetica e religiosa, come dimostrano i *Discorsi sulla religione* (1799) schleiermacheriani, ma anche le discussioni sul Vangelo di Giovanni in Fichte, sulla cristologia in Hegel, sul nesso etica-narrazione-religione in Novalis¹³...

2. Realizzare l'Universum. Il tutto nel frammento e la verità nell'intero

Così inquadrata, l'università – e non va trascurato il fatto che Schleiermacher, Fichte e von Humboldt elaborino progetti sistematici per la fondazione scientifica della nascente neo-università di Berlino¹⁴ – viene pensata in relazione funzionale alla sentita esigenza di edificazione di un sistema. Il sapere che l'università deve formare (la *Bildung* come traduzione moderna della *paideia* classica) ha cioè come obiettivo ultimo la realizzazione dell'*Universum*, inteso anche come un tendere verso l'Uno, secondo una generale ripresa del modello bruniano e spinoziano dell'*en kai pan*, dell'Uno-Tutto, modello in forza del quale il filosofo olandese è addirittura definito da Novalis «uomo ebbro di Dio»¹⁵.

L'*universitas* così concepita diventa allora il sigillo di un'educazione globale dell'uomo che, non tralasciando nessuna sfera delle facoltà umane, da quella estetica a quella religiosa, da quella morale a quella politica, da quella fisico-matematica a

quella empirico-naturalistica, si propone l'ambizioso compito, illustrato efficacemente dallo Schiller dell'*Educazione estetica*, di innalzare l'uomo all'astrazione universale dei concetti puri e trascendentali:

Dunque, dobbiamo ormai elevarci al puro concetto dell'umanità e, dal momento che l'esperienza ci mostra solamente singole condizioni di singoli uomini, giammai l'umanità, da queste sue individuali e mutevoli manifestazioni dobbiamo cercare di rinvenire l'assoluto e l'immutabile, e d'impadronirci delle condizioni necessarie della sua esistenza, sprezzando ogni limite accidentale. Certo questa via trascendentale ci allontanerà un po' dalla cerchia accogliente dei fenomeni e dal vivo presente delle cose e si tratterà sull'arido campo dei concetti astratti: ma noi tendiamo a un solido fondamento di conoscenza, che nulla possa più scuotere, e colui il quale non osi innalzarsi al di sopra della realtà mai conquisterà la verità¹⁶.

Insomma: realizzare l'*Universum* significa, secondo una splendida immagine fichtiana, avere l'«occhio rivolto soltanto al tutto»¹⁷, cogliere la totalità, il tutto anche nel frammento, declinando un'esigenza che Hegel sintetizzerà nella celebre espressione «il vero è l'intero»¹⁸ e che Novalis farà valere nella distinzione tra chi ha spirito, per cui «tutte le cose sono una», e chi ha talento, per cui «ognuna è unica»¹⁹.

3. L'Università come scienza globale dell'uomo e del suo perfezionamento

La stessa universalità e totalità deve essere realizzata anche nel singolo uomo, in modo particolare nel *dotto*²⁰. È per questo che l'università si occupa della scienza dell'uomo nella sua totalità e interezza, inverando idealmente il detto di Terenzio *homo sum, nihil humani a me alienum puto*, un detto che, implicitamente, viene fatto valere da Humboldt nel suo frammento sulla "Teoria della formazione (*Bildung*) dell'uomo", nel quale si sottolinea che il compito supremo dell'esistenza consiste nel

dare il più ricco significato possibile al concetto di umanità inerente alla nostra persona, sia nel corso della nostra vita, che ancor oltre, mediante i segni durevoli della nostra azione vitale. Questo compito si assolve unicamente in virtù del collegamento del nostro io con il mondo, per la più estesa, intensa, libera influenza reciproca. E questo soltanto è anche il vero metro di misura per giudicare l'elaborazione di ogni branca dell'umana conoscenza²¹.

Il concetto che qui deve quindi essere evocato è quello della *Vollkommenheit*, del perfezionamento infinito che unisce la riflessione dell'età di Goethe sulla *Bildung* con l'idea lessinghiana di una *Erziehung des Menschengeschlechts* fondata sulla ricerca costante e diuturna della verità anziché sul suo pigro possesso²².

In fondo, non solo l'eredità diretta dell'illuminismo e del punto di vista trascendentale applicato all'idealismo di un Fichte o uno Schelling, ma anche la compren-

sione della hegeliana "fatica del concetto" o del cammino della coscienza della *Phänomenologie* si giova di una lettura in questa prospettiva, la prospettiva cioè del pensiero religioso liberale che, con la sua critica radicale dell'esclusivismo della verità, fa dell'*humanum* un uso regolativo della sua stessa facoltà di giudizio²³, se è vero che, come è stato scritto,

tutto il sistema hegeliano in sostanza è filosofia della religione, rappresentazione dell'autorivelazione di Dio²⁴.

4. Il Trascendentale in cui umano e universale coincidono

Umanità e università diventano allora nell'età di Goethe concetti quasi sinonimi, come a voler sottolineare che la verità dell'umano coincide con la verità stessa dell'universale, secondo un'accezione che risulta particolarmente evidente e pregnante nel termine sintomatico *trascendentale*, termine in cui Dilthey vede il tratto distintivo delle sorgenti spirituali della modernità²⁵ da cui zampilla

quel principio di autonomia della coscienza, quell'idea di *humanitas* e di libertà di fronte alle tradizioni religiose che, muovendo dal *teismo universalistico* nato in seno all'Umanesimo italiano (poi europeo) grazie al contaminarsi di stoicismo, platonismo, mistica, consentono di cogliere nella coscienza dell'uomo l'esistenza di una *forma Dei*, riconoscimento che, nell'analisi diltheyana, si prolunga fino al trascendentalismo kantiano e schleiermacheriano²⁶.

Se si pensa però che nei *Discorsi* di Schleiermacher l'Universo è nella religione un concetto ancora più alto di Dio²⁷, e che «l'ideale dell'umanità protesa verso il proprio perfezionamento infinito (...), lungi dal limitarsi a qualificare l'umanesimo humboldtiano, per essere una conquista dell'intera *Goethezeit* non poteva non trovare una propria espressione anche presso il teologo Schleiermacher»²⁸, si comprende che, da ultimo, la natura di questo trascendentale in cui umano e universale (umanità e università) coincidono non può che essere una natura *religiosa*, in cui individualità come spazio del singolo ed ecclesialità come dimensione intra- e inter-soggettiva si richiamano e rispecchiano vicendevolmente²⁹...

NOTE

¹ W. von Humboldt, *Università e umanità*, a cura di F. Tessoro, Guida, Napoli 1970, p. 36.

² Cfr. al riguardo G. Moretto, *Filosofia e religione nell'età di Goethe*; Morcelliana, Brescia 1997.

³ Id., *La stella dei filosofi*, Queriniana, Brescia 1995, p. 74 s. Cfr. J.G. Fichte, *Die Staatslehre, oder über das Verhältniss zum Vernunftreiche*, in *Fichtes Werke*, hrsg. von I.H. Fichte, Berlin 1971, vol. IV, p. 570.

⁴ D. Venturelli, *Osservazioni in margine al sentimento morale del rispetto*, in Aa. Vv., *Immanuel Kant. Filosofia e religione*, a cura di D. Venturelli e A. Pimi, Editrice Impressioni Grafiche, Acqui Terme (AI) 2003, pp. 39-68, qui p. 67.

⁵ Id., *Etica e tempo*, Morcelliana, Brescia 1999, p. 40. Cfr. anche p. 42: «Il fatto che la libertà sia spontaneità assoluta e primo motore, il fatto che sia sovraordinata alla legge di natura e alla serie del tempo costruita in base al determinismo causale, non significa però, come Kant sembra credere, che la libertà sia fuori del tempo. Al contrario, essa è tanto originariamente temporale da potersi prospettare come una possibile frattura nel tempo deterministico e un inizio nuovo e assoluto. È per Kant l'assolutezza della Legge morale, l'incondizionalità dell'etica (la libertà è veramente tale come *ratio essendi* della moralità) ciò che così si manifesta. Il concetto di tempo implicito nella spiegazione causale e nel determinismo non avanza più alcun diritto: ascoltando la *Stimme des Gewissens* e obbedendo all'imperativo etico-religioso l'essere razionale è tenuto infatti a inaugurare il tempo della libertà, negazione di quello 'naturalistico' che pare determinare, con la serie degli eventi antecedenti, gli atti seguenti. Non possiamo insomma esprimerci in modo migliore, sul tempo originario della coscienza, che dicendo, di esso, che è il tempo della libertà e dell'obbedienza alla Legge, caratterizzato da un'apertura verticale, prima e oltre che orizzontale».

⁶ Così il giovane Schelling illustra, nel 1794, l'anno della *Dottrina della scienza* fichtiana, la necessità di questo principio unitario e universale: «La scienza in generale – quale che sia il suo contenuto – è un intero che sta sotto la forma dell'unità. Ciò è possibile soltanto se tutte le parti sottostanno a un'unica condizione, in quanto ciascuna parte determina le altre soltanto in quanto essa stessa è determinata da quest'unica condizione. Le parti della scienza si chiamano proposizioni, questa condizione dunque si chiama Principio. La scienza, perciò, è possibile solo attraverso un principio» (F.W.J. Schelling, *Sulla possibilità di una forma della filosofia in generale*, a cura di L.V. Distaso, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2005, p. 13).

⁷ «Qual è il contenuto della dottrina della scienza? È questo: la ragione è assolutamente autonoma; è soltanto per sé; ma va anche detto che per lei c'è soltanto la ragione. Pertanto tutto ciò che essa è deve avere il suo fondamento in lei stessa, va spiegato in base a lei e non in base a qualche cosa di esterno, cui essa del resto non potrebbe pervenire senza perdere se stessa. La dottrina della scienza, insomma, è idealismo trascendentale» (J.G. Fichte, *Prima e Seconda Introduzione alla dottrina della scienza*, a cura di C. Cesa, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 56).

⁸ «Comincerebbe forse un'epoca completamente nuova delle scienze e delle arti se la sin-filosofia e la simpoesia divenissero così universali e intime da non essere più una rarità il fatto

che più nature reciprocamente integrantesi creassero opere in comune» (F. Schlegel, *Frammenti critici e scritti di estetica*, a cura di V. Santoli, Sansoni, Firenze 1967, p. 68).

⁹ «L'enciclopedia filosofica è la scienza del necessario rapporto fissato per mezzo del concetto e della fissazione filosofica dei concetti e delle proposizioni fondamentali delle scienze. Essa è propriamente l'esposizione del contenuto universale della filosofia, poiché ciò che nelle scienze è fondato sulla ragione, dipende dalla filosofia, mentre, all'incontro, ciò che in esse poggia su determinazioni arbitrarie ed esteriori o, come si dice è positivo e statuito, come pure il mero empirico, sta fuori di essa» (G.W.F. Hegel, *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 167).

¹⁰ Cfr. W. von Humboldt, *Università e umanità*, cit., p. 80: «È il giudizio filosofico che permette la massima rigosità e conformità ad una legge, più, invero, laddove prescrive all'uomo delle regole per le sue opinioni, che laddove si sforza di scoprire, allo scopo di ampliare il suo sapere, l'effettivo rapporto tra le sue forze».

¹¹ «La prima conoscenza, basata sui postulati della ragion pura, è filosofica; la seconda, che si giova anche dell'esperienza, è filosofico-storica (non solo storica, perché si tratta di relazioni tra gli oggetti – dati dall'esperienza – e i fini per raggiungere i secondi). Questa conoscenza dev'esser utile alla società, perciò non solo deve far conoscere le facoltà dell'uomo e i mezzi di svilupparle, ma, per assolvere il suo compito, è necessario determini il grado di cultura raggiunto dalla società, di cui si è parte in un dato periodo, e il grado superiore a cui deve arrivare, ed i mezzi per arrivarvi. Ora mentre, in base all'esperienza generale, prescindendo da determinate esperienze, possiamo calcolare il progressivo sviluppo dell'umanità ed indicare per approssimazione i diversi gradi che deve attraversare; non possiamo determinare con dati razionali il grado raggiunto in un determinato periodo, senza ricorrere all'esperienza, senza esaminare il passato con spirito di filosofo, ed osservare i contemporanei. Perciò quest'ultima parte della dottrina richiesta è essenzialmente storica» (G.A. Fichte, *La missione del dotto*, a cura di G. Perticone, G.B. Paravia & C., Torino 1939⁴, p. 30).

¹² Cfr. F.D.E. Schleiermacher, *Le "Lezioni sul metodo dello studio accademico" di Schelling*, a cura di O. Brino, «Humanitas», 59 (6/2004), pp. 1218-1245. Su questa recensione schleiermacheriana si veda O. Brino, *L'architettura della morale. Teoria e storia nelle Grundlinien di Schleiermacher*, Editrice Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Filosofia, Storia e Beni culturali, Trento 2007, pp. 152-158.

¹³ Infatti, come ha scritto Giovanni Moretto, forse mai come nell'età prodigiosa della *Goethezeit* «la riflessione sull'*ethos* umano ha avanzato la pretesa di egemonizzare l'intera meditazione filosofica, avvertendo nel contempo la necessità di fare ricorso a forme letterarie sempre più adeguate all'immensità dell'oggetto che attraverso esse vuole venire ad espressione. Emblematico di tale situazione è il passaggio dalla kantiana critica della ragion pratica, con la sua fondazione etica della metafisica, alla critica del giudizio teleologico ed estetico, passaggio di cui vivono l'arte e la filosofia dei romantici, la *paideia* estetica di Schiller, l'inventività e la figuratività della filosofia fichtiana, nonché il "Primo programma di sistema dell'idealismo tedesco"». (*Filosofia e religione nell'età di Goethe*, cit., p. 97).

¹⁴ Cfr. al riguardo il volume, comprendente testi di Humboldt, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Steffens, *Die Idee der deutschen Universität*, hrsg. v. E. Anrich, Darmstadt 1966. Sulla fondazione dell'Università di Berlino cfr. M. Lenz, *Geschichte der Kgl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, I, Halle 1910.

¹⁵ Novalis, *Frammenti*, tr. it. di E. Pocar, Fabbri Editori, Milano 1998, p. 232. È stato soprattutto Jacobi, pur con una singolare «eterogenesi dei fini», a dare l'avvio, con il suo celebre dialogo con Lessing sulla dottrina di Spinoza, non solo allo *Spinozismustreit*, ma anche alla *Spinoza-Renaissance* dell'età di Goethe: «La critica, ma anche insieme la ripresa, ricca di intelligente penetrazione, che Jacobi realizza del sistema spinoziano nel quadro della controversia sullo spinozismo di Lessing, innesta una fase decisamente nuova della fortuna di Spinoza nella cultura filosofica tedesca, anzi favorisce quella che è stata chiamata una Spinoza-Renaissance. Certamente la piega che ha assunto questa rinascita nei pensieri di Goethe, di Herder e poi di Hegel, Schelling o dei romantici, ha rappresentato un singolare contro effetto della critica di Jacobi. Questi era certamente convinto dell'eccellenza sistematica della filosofia spinoziana, ma era altrettanto convinto della necessità di prendere criticamente le distanze da essa. Ciò che soprattutto gli stava a cuore era la difesa delle convinzioni "naturali" di una "causa intelligente e personale del mondo", della libertà, della finalità, ed egli era persuaso che una filosofia ispirata ai principi di Spinoza non potesse affatto provvedere a essa. Jacobi non poté perciò condividere lo sviluppo in senso "panteistico" o "razionalistico" (...) che la Spinoza-Renaissance ha conosciuto nella cultura filosofica a lui contemporanea, e non a caso egli ha vigorosamente polemizzato contro di essa» (M. Ivaldo, *Introduzione a Jacobi*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 51).

¹⁶ F. Schiller, *L'educazione estetica dell'uomo*, a cura di G. Boffi, Bompiani, Milano 2007, p. 103.

¹⁷ Su questo punto cfr. G. Moretto, "L'occhio rivolto soltanto al tutto". *Rassegna di studi fichtiani nel bicentenario della Dottrina della scienza*, in «Humanitas» 51 (2/1996), pp. 245-261.

¹⁸ «Il vero è l'intiero. Ma l'intiero è soltanto l'essenza che si completa mediante il suo sviluppo. Dell'Assoluto devesi dire che esso è essenzialmente *Resultato*, che solo *alla fine* è ciò che è in verità; e proprio in ciò consiste la sua natura, nell'essere effettualità, soggetto o divenir-se-stesso. Per quanto possa sembrare contraddittorio che l'Assoluto sia da concepire essenzialmente come risultato, basta tuttavia riflettere alquanto per rendersi capaci di questa parvenza di contraddizione. Il cominciamento, il principio o l'Assoluto, coma da prima e immediatamente viene enunciato, è solo l'Universale». (G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, tr. it. di E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1992¹⁰, vol. I, p. 15).

¹⁹ Novalis, *Frammenti*, cit., p. 80.

²⁰ Il dotto, secondo Fichte, «ha la missione di essere il *maestro* dell'umanità»» (*La missione del dotto*, cit., p. 33) e deve onorare questa sua altissima missione presentandosi come un «sacerdote della verità», come colui, cioè, che deve ad essa dedicare tutta la sua vita «ed operare, osare e soffrire ogni cosa per essa, anche a costo di ricavarne odio e persecuzione, anche a costo della vita» (*ivi*, p. 35).

²¹ W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen* (1793), in *Gesammelte Schriften*, vol. I, hrsg. v. A. Leitzmann, Berlin 1903, p. 283. Per un commento di questo testo e delle te-

matiche da esso dischiuso, nell'ambito di una generale riflessione sul ruolo dell'Università, cfr. F. Tessitore, *Il modello humboldtiano di Università*, Introduzione a W. von Humboldt, *Università e umanità*, cit., pp. 7-32. Si veda in particolare p. 8 s.: «Anche le istituzioni in cui l'uomo esprime le dimensioni della sua umanità si affermano come organismi etici collettivi che valgono quali fattori della necessaria oggettivazione della soggettività operosa, secondo un insegnamento di Humboldt come del Goethe di *Dichtung und Wahrheit*: "Tutto ciò che l'uomo intraprende, sia prodotto con l'azione, con la parola o in altro modo, deve scaturire da tutte le sue forze collegate; tutto ciò che è isolato è da respingere"».

²² Su questo punto mi permetto di rinviare a G. Ghia, *Destinazione etica, perfezionamento infinito e voce della volontà eterna tra Fichte e Lessing*, in Aa. Vv., *Ermeneutica e destinazione religiosa*, a cura di D. Venturelli, Il melangolo, Genova 2001, pp. 75-102.

²³ Cfr. al riguardo F. Ghia, *Filosofia delle religioni e scienza delle religioni nella prospettiva del pensiero religioso liberale*, in «Humanitas» 61 (5-6/2006), pp. 838-858, in particolare p. 849 s.: «La messa in discussione del concetto di unicità della verità – una critica che costituisce probabilmente il portato più maturo dell'illuminismo religioso, in specie nell'accezione lessinghiana del termine – e la sua conseguente collocazione sull'orizzonte del pluriprospektivismo obbligano le teologie e le filosofie delle religioni ad aprirsi ad uno spazio di confronto discorsivo sempre più pubblico e aperto che, a livello di metodo, sia in grado di tenere unite speculazione e critica della ragione storica (ovvero, crocianamente, la storia "come pensiero e come azione")». Ma mi sia consentito rimandare anche al mio articolo *L'umano come fondamento del dialogo tra le religioni*. Nathan il saggio di G.E. Lessing, in «Filosofia e Teologia» 1/99, pp. 125-137.

²⁴ J. Taubes, *Escatologia occidentale*, tr. it. di G. Valent, Garzanti, Milano 1997, p. 198. Taubes istituisce anche un interessante parallelo tra Hegel e Gioacchino da Fiore, la cui profezia delle tre età dello spirito tanto ha influenzato l'*Educazione del genere umano* di Lessing: «Partendo dal principio dell'amore e della libertà, che nell'essenza dello spirito coincidono, Gioacchino e Hegel costruiscono la storia universale in vista di una fine del compimento. Comune a entrambi è il fatto che storia dello spirito e corso della storia universale sono un tutt'uno. Come l'esegesi di Gioacchino interpreta il destino metafisico di Cristo, a cui appartiene anche la risurrezione, dal punto di vista della dialettica della storia, così Hegel nella filosofia della religione pone la morte e la risurrezione alla base della sua speculazione dialettica della storia» (p. 206).

²⁵ Cfr. W. Dilthey, *L'analisi dell'uomo e l'intuizione della natura. Dal Rinascimento al secolo XVIII*, tr. it. di G. Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1974, vol. I, spec. pp. 141 s. e 308 s.

²⁶ R. Celada Ballanti, *Pensiero religioso liberale. Lineamenti, figure, prospettive*, Morcelliana, Brescia 2009, p. 93.

²⁷ «Dio non è tutto nella religione, ma soltanto un aspetto, e l'Universo è più che Dio; in lui, inoltre, voi non potete credere arbitrariamente o perché volete usarlo come consolazione e aiuto, ma perché dovete. L'immortalità non può essere un desiderio se non è stata prima un compito che avete assolto. Diventare una cosa sola con l'Infinito in mezzo alla finitezza ed

essere eterni in un istante, questa è l'immortalità della religione» (F.D.E. Schleiermacher, *Sulla religione. Discorsi alle persone colte che la disprezzano*, in Id., *Scritti filosofici*, a cura di G. Moretto, Utet, Torino 1998, p. 157). Cfr. anche *ivi*, p. 154: «Ma saliamo più in alto, fin là dove ogni conflitto torna a comporsi, e l'Universo si presenta come totalità, come unità nella pluralità, come sistema, meritando solo così il proprio nome; colui che lo intuisce, in questo modo, come uno e tutto, non dovrebbe avere, anche senza l'idea di un Dio, più religione del politeista più colto? Spinoza non dovrebbe essere altrettanto superiore a un pio romano quanto Lucrezio lo è a un adoratore di idoli?».

²⁸ G. Moretto, *Filosofia e religione nell'età di Goethe*, cit., p. 174.

²⁹ Cfr. su questo tema la densissima meditazione di A. Caracciolo, *Il trascendentale religioso*, in Id., *Nulla religioso e imperativo dell'eterno. Studi di etica e di poetica*, Nuova edizione a cura di D. Venturelli, Il melangolo, Genova 2010, pp. 53-72, spec. p. 67: «Per la presenza di quel trascendentale, la *sacerdotalità* diventa un carattere costitutivo dell'uomo. Se per sacerdote s'intende colui che, in qualche modo e misura partecipa di verità e di grazia, parla e opera per disporre l'altro all'autonomo ascolto e accoglimento della verità o della grazia, ogni uomo è, per la destinazione inscritta nella sua natura, sacerdote. Ma, poiché né verità né grazia sono mai attingibili dall'uomo come individuo, ma solo dall'uomo come singolo co-esistente, poiché d'altra parte la partecipazione della verità e della grazia è in ciascuno sempre necessariamente parziale e individuata (configurata in modo diverso da singolo a singolo), non solo, ma sempre più o meno commista di errore (non si dimentichi che il religioso è sempre dominio divino-umano) – ogni uomo è, rispetto all'altro, sempre insieme il *sacerdote* e il *laico*. *L'eclesia*, in cui l'uomo in quanto tale è sacerdote, è la negazione della che già sempre sa, possiede, dispone».

JOHN HENRY NEWMAN: PER UN'ETICA DELLA PROFESSIONE UNIVERSITARIA

di Angelo CAMPODONICO

«Ma benché l'arte in sé avanzi in virtù di questo concentrarsi della mente al suo servizio, l'individuo che è a essa limitato regredisce»¹.

L'interesse di John Henry Newman per la formazione universitaria è presente a partire dai suoi studi ad Oxford che impressero in lui un'impronta indelebile. In generale occorre rilevare che la sua riflessione e produzione intellettuale è mossa da un interesse educativo attento ai tempi e agli interlocutori. Esso è argomentato principalmente in *The Idea of University* che egli scrisse per la costituzione dell'Università cattolica di Dublino².

Quali sono i punti salienti della sua proposta? Egli nota che l'Università è «un luogo per l'insegnamento del sapere universale. Ciò comporta, da una parte, che il suo fine sia intellettuale, non morale; e, dall'altra, che esso sia la diffusione e l'estensione del sapere piuttosto che l'avanzamento»³. L'Università non è un mero centro di ricerca. In essa la dimensione della didattica e la connessa presenza degli studenti è fondamentale fin dalle sue origini medioevali. Si potrebbe affermare che in ambito universitario la ricerca tende a comunicarsi nel lavoro didattico e, inversamente, che la didattica è di stimolo alla ricerca.

In secondo luogo Newman individua nell'Università la presenza di una polarità fra *persona* e *struttura*. Da un lato l'Università nasce e si sviluppa a partire da determinate persone che svolgono una funzione generativa e trainante: i maestri. D'altro lato essa necessita di una struttura istituzionale che dia ordine e stabilità nel tempo e in cui siano convogliate le doti e le energie delle singole persone⁴:

L'influenza personale[...]riesce a fare a meno del sistema accademico, ma [...]il sistema non può assolutamente fare a meno dell'influenza personale. Con l'influenza c'è vita, senza di essa non ce n'è [...]. Un sistema accademico senza l'influenza personale dei maestri sui discepoli, è un inverno artico; creerà un'Università imprigionata nel ghiaccio, pietrificata, rigida [...]⁵.

In terzo luogo scopo precipuo della formazione universitaria non è l'utilità, come volevano Locke, gli illuministi e gli utilitaristi che propugnavano i *Mechanic Institutes*, ma la *conoscenza per la conoscenza*, la formazione della mente. Questo ideale dell'educazione, detto *liberale*, perché disinteressato, alla lunga però si rivela estremamente utile. Lo studente, infatti, *impara ad imparare*, ad *allargare le sue conoscenze*:

Questo dunque è il modo in cui risolverei il sofisma [...] con cui Locke e i suoi discepoli vorrebbero distoglierci dal coltivare l'intelletto, in base all'idea che non sia utile alcuna educazione che non ci insegni una professione mondana, un'arte meccanica o un segreto fisico [...] un intelletto educato [...] porta con sé una forza e una grazia in ogni opera e occupazione che intraprende, e ci rende capaci di essere più utili, e ad un numero maggiore di persone ⁶.

La differenza fra l'Università e la scuola che tende prevalentemente e in prima battuta all'utilità pratica è data dal ruolo dei maestri:

Non venite semplicemente ad ascoltare una lezione o a leggere un libro, ma venite per quella istruzione [...] che consiste in una specie di conversazione fra chi tiene la lezione e voi. Egli vi dice una cosa, e vi chiede di ripeterla dopo di lui. Vi domanda, vi esamina, non vi lascerà andare finché non abbia prova non solo che avete ascoltato, ma che sapete⁷.

Newman propugna l'educazione come coltivazione della mente, il che significa *imparare ad imparare*, sotto la guida di persone che non si limitano alla trasmissione di contenuti, ma che mirano alla comunicazione della sapienza ⁸:

Questo è il modo in cui il sapere giunge ad essere un fine in se stesso; ecco perché ammette di essere chiamato liberale. Non conoscere la disposizione delle cose e la loro relazione è la condizione degli schiavi o dei bambini; aver tracciato la mappa dell'universo è il vanto, o almeno l'ambizione, della filosofia. Inoltre, tale sapere non è un vantaggio meramente estrinseco o accidentale, che oggi è nostro e domani è di altri, che si può trarre da un libro, e si può di nuovo dimenticare con facilità [...] che possiamo prendere a prestito per l'occasione, portare in giro tenendolo in mano e portare al mercato; è un'illuminazione acquisita, una disposizione, un possesso personale e una dote interiore. E questa è la ragione per cui è più corretto, e più usuale, parlare dell'Università come di un luogo di educazione che di istruzione [...]. Siamo istruiti [...] in esercizi manuali, nelle arti belle e utili, nei commerci e nelle modalità degli affari; questi infatti sono metodi che [...] sono contenuti in regole affidate alla memoria, alla tradizione o all'uso, e sono in relazione ad un fine loro esterno. Ma "educazione" è una parola più alta; essa implica un'azione sulla nostra natura mentale e la formazione di un carattere [...]⁹.

Se il ruolo dei docenti è fondamentale per l'educazione liberale, esso non può essere sostituito dalla mera informazione, magari a mezzo stampa in base alla nuova religione del progresso, del sapere utile e dell'educazione popolare. Newman era ben consapevole non solo dei limiti culturali delle nuove istituzioni, ma anche di quelli epistemologici e della loro scarsa efficacia educativa. Egli mette in guardia dal rischio che esse sostituiscano il rapporto vivo e personale con il docente:

nessun libro può trasmettere lo spirito particolare e le delicate peculiarità dei suoi contenuti con quella rapidità e certezza che accompagnano il consentire di una mente con un'altra, attraverso gli occhi, lo sguardo, l'accento e il modo [...]. I principi generali di ogni materia, li potete apprendere dai libri a casa vostra; ma il dettaglio, il colore, il tono, l'atmosfera, la vita che ce la rende viva, tutto questo, lo dovete cogliere in coloro nei quali già vive[...]¹⁰.

E aggiunge a proposito dei *Mechanics' Institutes*, fatti per una ricezione passiva del sapere, che il loro risultato sono «teste ben piene» piuttosto che «teste ben fatte»¹¹ e che «un uomo può ascoltare migliaia di lezioni e leggere migliaia di volumi, e alla fine del processo essere esattamente dov'era prima, per quanto riguarda il sapere»¹².

In quarto luogo, tema fondamentale della formazione universitaria è il rapporto che si deve instaurare fra l'approccio necessariamente settoriale delle diverse scienze e il sapere nel suo complesso. L'acquisizione di competenze specialistiche si deve accompagnare ad una formazione-educazione complessiva di tutto l'uomo. L'Università è, insieme, luogo di acquisizioni di competenze specifiche e di educazione, meglio di educazione attraverso l'acquisizione di competenze specifiche:

Nel dire che il diritto o la medicina non sono il fine di un corso universitario, non intendo suggerire che l'Università non insegni diritto o medicina [...]. Dico soltanto che ci sarà questa distinzione per quanto riguarda un professore di diritto, di medicina, di geologia, o di economia politica, nell'Università e al di fuori di essa, che al di fuori dell'Università egli rischia di essere assorbito e limitato dalla sua ricerca [...]; mentre nell'Università saprà esattamente dove si trovano lui e la sua scienza, vi è giunto, per così dire, da una vetta, ha avuto una visione di tutto il sapere, è trattenuto dagli eccessi dalla stessa rivalità con altri studi, ne ha derivato una speciale illuminazione, ampiezza mentale, libertà e auto-controllo, e quindi tratta i propri con una filosofia e una risorsa, che appartengono non allo studio in se stesso, ma alla sua educazione liberale¹³.

Per mostrare la necessaria interazione e complementarietà fra le diverse scienze Newman porta un esempio significativo:

Prendiamo [...] l'uomo stesso come oggetto della nostra osservazione [...] a seconda che siamo solo psicologi, solo politici, o solo moralisti, la nostra idea di uomo sarà più o meno ir-reale; non ne cogliamo l'intero, e il difetto è più o meno grande, a seconda che la relazione

che viene omessa sia, o no, importante, se si tratta della sua relazione con Dio, con il suo re, con i suoi figli e con le sue parti costitutive¹⁴.

La sapienza cui l'educazione liberale mira non deve confondersi con la mera erudizione o con l'enciclopedismo illuminista, e neppure con la cosiddetta interdisciplinarietà, intesa come sommatoria delle acquisizioni delle diverse discipline, anche se queste dimensioni hanno una loro importanza ai fini dell'allargamento della mente. Non serve leggere solamente, limitandosi ad accumulare nozioni. La memoria da sola, anziché un vantaggio, può costituire un limite:

In tali persone la ragione agisce in modo debole e impotente quasi come nel folle; una volta legittimamente partite su un qualunque argomento, esse non hanno alcun potere di autocontrollo; subiscono passivamente la successione degli impulsi che si sviluppano dall'originale causa motrice; sono passate da un'idea all'altra e procedono in modo costante arrancando lungo un'unica linea di pensiero [...] o vagando da essa in infinite digressioni [...]¹⁵.

La sapienza cui l'Università aspira richiede, invece, una consapevolezza dei principi intorno ai quali si deve organizzare il sapere e il tentativo di armonizzare i nuovi contenuti con quelli antichi, acquistando così una sorta di visione sinottica:

È vero ampliamento della mente solo quello che consiste nella facoltà di vedere molte cose nello stesso tempo come un tutto, di ricondurle una ad una alla loro vera posizione nel sistema universale, di capirne il rispettivo valore e di determinarne la reciproca dipendenza [...]¹⁶.

La capacità di sintesi tendenzialmente onnicomprensiva rispetto all'unilateralità è il vantaggio della vera sapienza:

Gli uomini, la cui mente è posseduta da un unico oggetto, maturano idee esagerate della sua importanza [...]. Dall'altra parte coloro che non hanno alcuno scopo o principio da cui essere sostenuti, si smarriscono ad ogni passo che fanno [...]. Ma l'intelletto che la disciplina ha condotto alla perfezione delle sue capacità, [...] che ha appreso a far lievitare la densa massa di fatti ed eventi con la forza elastica della ragione [...] non può essere parziale, non può essere esclusivo, non può essere impetuoso, non può essere incerto, può essere soltanto paziente, raccolto e maestosamente sereno, perché distingue la fine in ogni inizio, l'origine in ogni fine, la legge in ogni interruzione [...] perché sa sempre dove si trova [...]¹⁷.

Quel ampliamento della mente che costituisce il fine della vera educazione [...]

non consiste semplicemente nella passiva ricezione nella mente di un certo numero di idee ad essa prima sconosciute, ma nell'energica e simultanea azione della mente su, verso e fra quelle

nuove idee che affluiscono su di essa [...]; si tratta di rendere gli oggetti della nostra conoscenza soggettivamente nostri o [...] della digestione di ciò che riceviamo, facendolo diventare la sostanza della nostra precedente condizione di pensiero. Non c'è alcun ampliamento, se non c'è un confronto fra le idee [...] e una loro sistematizzazione. Sentiamo che la nostra mente allora cresce e si espande, quando non soltanto apprendiamo, ma riferiamo ciò che apprendiamo a ciò che già sappiamo. Non è la mera aggiunta alla nostra conoscenza ad essere l'illuminazione; ma lo spostamento in avanti di quel centro mentale, verso il quale gravita sia ciò che sappiamo sia ciò che stiamo apprendendo [...]. E per questo un intelletto [...] come l'intelletto di Aristotele, di San Tommaso, di Newton o di Goethe [...] è quello che possiede una visione integrata [...] del passato e del presente, del lontano e del vicino, e che ha l'intuizione dell'influenza reciproca di tutto ciò; senza di che non c'è un tutto, e neppure un centro. Esso possiede la conoscenza, non solo delle cose, ma anche delle loro mutue e vere relazioni; conoscenza, non semplicemente considerata come acquisizione, ma come filosofia¹⁸.

Possiamo parlare, quindi, di centralità del ruolo della *filosofia* intesa più come *metodo* che come *contenuto*.

In quinto luogo, se non riconosce un ruolo centrale alla teologia (intesa essenzialmente come teologia naturale), e, quindi, al problema di Dio, il sapere tende inevitabilmente a frammentarsi. Così un singolo aspetto, una disciplina particolare finiscono per assumere unilateralmente un ruolo esorbitante e ad assorbire in sé le altre discipline¹⁹. Se alla teologia non potesse essere dato il posto nel curriculum che egli le assegna, allora le discipline secolari non potrebbero stare nel posto che egli assegna loro. Ma è legittimo che la teologia conservi un ruolo centrale nella formazione universitaria solo qualora si ammetta che essa costituisce una vera conoscenza della realtà e non una mera espressione di sentimenti. Se fosse quest'ultimo il caso, essa può legittimamente essere esclusa dall'Università. La critica all'"Università senza religione" (l'aspetto al quale Newman è più interessato), è un atto di accusa nei confronti dello spirito del tempo, liberale e latitudinario. Chi meglio lo rappresenta giunge a pensare che la religione consista

in qualcosa di lontano dagli esercizi intellettuali, ossia, negli affetti, nell'immaginazione, nelle persuasioni e nelle consolazioni interiori, in sensazioni di piacere, mutamenti improvvisi e fantasie sublimi [...].Va da sé che richiedere una cattedra universitaria per la religione è tanto irragionevole quanto "chiederne una per i buoni sentimenti, il senso dell'onore, il patriottismo, la gratitudine, l'affetto materno o la buona compagnia, proposte che sarebbero semplicemente senza senso"²⁰.

A chi scorge opposizione fra teologia e scienza Newman ribatte che anche il sapere di chi non aderisce sinceramente alla fede cristiana, presuppone - pur sempre - una opzione previa, cioè una *fede* (la quale implica l'assolutizzazione di un particolare, in-

nanzitutto della propria ragione intesa come autosufficiente e misura di ciò che è reale). Il sapere che “gonfia” può certamente rendersi del tutto indipendente da ogni riferimento religioso, ma, anche quando ne assumesse uno, rischierebbe di corrompere e indebolire la fede. L'intellettualismo, lasciato a se stesso, si traduce in scetticismo e incredulità: facendo della mente umana la misura di tutte le cose, finisce con il considerare la religione rivelata secondo un punto di vista tutto suo, secondo l'idea, consapevole o inconsapevole, che l'intelletto umano, educato e sostenuto da sé, sia più vero e perfetto nelle sue idee e nei suoi giudizi di quello dei profeti e degli apostoli²¹.

Nonostante la presenza di questi rischi, Newman considera un grande vantaggio della nostra epoca per i credenti il fatto che le sfide dell'incredulità in materia religiosa siano aperte e non più nascoste come in passato. Ciò permette di affrontarle con lealtà²². Egli è uno dei primi pensatori moderni sinceramente e profondamente cristiani a valorizzare la libertà di pensiero della modernità, pur criticandola recisamente sotto altro profilo.

Cerchiamo ora di verificare come i *principi* che sono alla base dell'educazione universitaria, siano coerenti con la concezione della razionalità presente nelle sue principali opere. Richiamiamo alcune fondamentali distinzioni. Quella di *principi* e *dottrina* si ritrova ne *Lo sviluppo della Dottrina cristiana*:

I principi sono astratti e generali, le dottrine si riferiscono a dei fatti. Le dottrine si sviluppano, ciò che a prima vista non avviene per i principi. Le dottrine crescono ed evolvono, i principi sono permanenti. Le dottrine appartengono all'ordine intellettuale, mentre i principi sono di ordine più immediatamente pratico e morale. I sistemi vivono poggiando su dei principi e pongono in evidenza le dottrine²³.

Mentre i *principi* sono quelle convinzioni sulla vita umana alle quali veramente e intimamente teniamo (anche se possiamo non esserne coscienti) e che restano fondamentalmente invariate nel tempo, costituendo una sorta di precomprensione e il nucleo stabile di una concezione della vita, la dottrina costituisce quell'involucro esterno ed esplicito connesso a quello che Newman denomina *assenso nozionistico*, che può più facilmente mutare. Secondo un efficace esempio dello stesso Newman, una persona potrebbe aderire in tempi diversi alle dottrine di diverse fedi religiose, senza tuttavia mutare le sue più radicate convinzioni. Accade così che nel corso della vita talora ci si accorga che ciò in cui implicitamente da sempre si credeva e che costituiva l'ossatura permanente della propria concezione di vita (*principi*) è meglio espresso da una nuova concezione esplicita della vita (*dottrina*) alla quale finalmente si aderisce. È il caso di molte conversioni religiose²⁴.

Occorre precisare, tuttavia, che i *principi* possono assumere un'accezione negativa o una positiva: costituire delle intuizioni prime che spalancano alla realtà e agli altri oppure dei pregiudizi radicati che portano a difendersi contro la verità e a resistere al

cambiamento morale che essa sollecita²⁵. Nel primo caso essi sembrerebbero svolgere una funzione analoga o almeno conforme ai primi principi speculativi e, soprattutto, *pratici* della tradizione tomista. Si possono accostare i principi in questa accezione positiva all'*assenso realistico* tematizzato dallo stesso Newman ne la *Grammatica dell'assenso*. Qual è la differenza fra l'*assenso realistico* e quello *nozionistico*?

La distinzione tra apprensione realistica e apprensione nozionistica riflette la duplice capacità che la mente ha di conservare o creare immagini del concreto e di formare idee astratte. Dalla diversa forma di apprensione dipende una diversa forma di assenso[...] l'apprensione realistica ha una forza diversa e maggiore dell'apprensione nozionistica, cioè ha una maggiore capacità di arrestare la nostra attenzione e almeno indirettamente di cambiare anche la nostra vita. La forza dell'apprensione non è ciò che ci fa distinguere apprensione realistica e apprensione nozionistica, bensì è una conseguenza del fatto che in un caso abbiamo a che fare con una cosa e nell'altro caso con una nozione. Per Newman non è reale ciò che è interessante, ma è interessante ciò che è 'realizzato' ovvero ciò che è pensato come se fosse reale²⁶.

Nella nostra prospettiva interpretativa quelli che Newman chiama *principi* sarebbero oggetto di un *assenso realistico*. Per esempio, chi crede veramente in Dio (*assenso realistico*) aderirà più facilmente alla *dottrina* che meglio riflette l'assolutezza del Primo principio (*assenso nozionistico*). Così pure per chi crede veramente nella dignità della persona umana, questa è oggetto di un *assenso realistico* che segue immediatamente e in modo vivo alla conoscenza d'ogni persona concreta. In germe v'è, da un lato, una concezione *sapientziale ed ermeneutica* della filosofia come *pratica di vita*, in cui ci si mette in gioco di fronte alla verità, lasciandosi interpellare da essa e dagli altri uomini storicamente situati e, dall'altro, una concezione in cui assume un ruolo prevalente la chiarificazione-sistemazione dei problemi e delle risposte, come tale tendenzialmente storica. La problematica è resa complessa dal fatto che non si tratta solo di due paradigmi che si succedono storicamente, ma di due viventi polarità che sono sempre compresenti nell'autentico filosofare. Succede però che alternativamente una delle due rimanga nell'ombra e l'altra emerga maggiormente. Con il prevalere di un paradigma sull'altro si perde e, insieme, si guadagna qualcosa. L'ideale del filosofare dovrebbe essere, secondo Newman, che riprende la migliore tradizione occidentale, la continua ricerca dell'equilibrio fra le due dimensioni:

Apprendere in modo nozionistico significa avere larghezza di mente, ma anche scarsa profondità; apprendere in modo realistico significa essere profondi, ma anche aver ristrettezza mentale. Se questo secondo modo è il principio conservativo della conoscenza, il primo è il principio del suo avanzamento. Senza l'apprensione di nozioni, gireremmo sempre intorno a un solo piccolo cerchio di conoscenza; senza una presa ferma delle cose, ci perderemmo in vaghe speculazioni e congetture. In ogni caso, l'apprensione realistica ha la precedenza, in

quanto è l'ambito, il fine e il metro di misura dell'apprensione nozionistica; e più ferma è la presa che la mente ha delle cose o di ciò che essa considera tali, tanto più essa è feconda negli aspetti delle cose stesse, e tanto più pratica nelle definizioni che dà²⁷.

Come si sottolinea ne *L'Idea di Università*:

Si pensa che una mente angusta sia quella che contiene poca conoscenza; e una mente ampia quella che ne contiene una grande quantità[...]; che cosa manca allora alla cultura mentale di una persona di ampi studi e nozioni scientifiche? In che cosa consiste la comprensione da parte della mente se non nell'accumulare nozioni? Dove va trovata la pace filosofica se non nella consapevolezza e nel godimento di ampie acquisizioni intellettuali? E tuttavia questa concezione è, credo, un errore, e il mio attuale impegno è di mostrare che [...] il fine di un'educazione liberale non è il mero sapere, o la conoscenza considerata nella sua materia²⁸.

Si potrebbe affermare, invece, che il sapere di carattere informativo ed erudito, acquisito attraverso l'*assenso nozionistico* (per esempio attraverso ampie letture), è chiamato a diventare gradualmente oggetto di *assenso realistico*, cioè ad essere percepito come un *evento*, nella misura in cui viene integrato nella coscienza viva della persona, diventando uno dei fulcri sintetici della sua formazione culturale ed umana. Nella prospettiva polare che Newman privilegia la formazione universitaria deve educare la mente e tutto l'uomo da un lato ad ampliare il respiro della sua ragione (*dottrina, assenso nozionistico*), dall'altro a tenere ferma l'esigenza di sintesi e di attaccamento al reale-conoscenza come avvenimento (*principi, assenso realistico*). La sintesi è data certamente dall'ideale della sapienza, ma questo ideale non è realisticamente possibile per l'aristotelico e cristiano Newman senza l'educazione delle virtù etiche e con esse della *phronesis* la quale se "non comanda alla sapienza", che possiede uno statuto e un metodo propri, pur sempre "comanda in vista della sapienza"²⁹. Dalla parte della dimensione pratica della *phronesis* sta l'*assenso realistico* e con esso l'adesione di fede che tiene ferma la bussola dell'orientamento dell'uomo e della sua riflessione razionale, permettendo in prospettiva di dare ordine al suo sapere speculativo, unificandolo nella *sophia*. Di qui anche l'importanza della funzione della Chiesa senza di cui il ruolo della *phronesis* e della coscienza si riduce facilmente nella moderna vita intellettuale a "gusto", cioè ad un senso estetizzante e distaccato del bene e del male, perdendo di vista l'autentica moralità³⁰:

La loro coscienza è diventata un mero rispetto di sé. Invece di fare una cosa e poi un'altra, come ognuno è chiamato a fare [...]senza preoccuparsi di quella che può chiamarsi l'armonia di una cosa con un'altra [...] il loro unico obiettivo, per quanto essi stessi ne siano consapevoli, è di dipingere una superficie liscia e perfetta, e di riuscire a dire a se stessi di aver fatto il proprio dovere [...]. Si definiscono schiocchi, non peccatori; sono irati e impazienti, non umili [...]. Sono vittime di un'intensa auto-contemplazione.

Così pure senza il riconoscimento del ruolo centrale di Dio e della teologia nell'ordinamento del sapere universitario, viene meno lo stesso ideale unitario della sapienza e la possibilità di attuarlo perché rischia di venir meno alla lunga l'impegno etico e si sostituisce un'impostazione estetizzante. Se ora consideriamo l'ideale newmaniano di sapienza in se stesso nella prospettiva della metafora spaziale dell'ordinamento del sapere, si delinea la fisionomia della scienza aristotelica delle cause, la quale si snoda a partire dai primi principi fino alle ultime conseguenze; dal punto di vista della metafora temporale dello sviluppo del sapere, invece, si tratta di saldare l'antico con il nuovo, la precomprensione con la comprensione (svolgendo, così, la dimensione ermeneutica del sapere). Entrambe le dinamiche: quella spaziale e quella temporale, sono necessariamente compresenti nella concezione del sapere cui l'Università aspira.

Infine: che cosa rimane valido ancora oggi di questo ideale di formazione universitaria in una situazione contraddistinta dal pluralismo delle prospettive filosofiche e dalla specializzazione e frammentazione del sapere, per cui si potrebbe parlare più che di *universitas* di *pluriversitas*?³¹. L'esigenza d'"imparare ad imparare" e di possedere una formazione globale non solo rimane valida, ma in certo senso è acuita dalla specializzazione dovuta all'accelerazione dello sviluppo tecnologico e ai nuovi problemi antropologici ed etici che esso determina. Si tratta, perciò, di possedere in maniera approfondita i *principi* del sapere per poter dominare le sempre nuove e imprevedibili situazioni. Per di più ciò permette di evitare i rischi di settorialità e d'ideologia che l'assolutizzazione di una singola scienza comporta per l'oggetto e per lo stesso ricercatore (come dice l'esergo). Un buon ricercatore, infatti, potrebbe essere nel contempo anche un uomo dimezzato. Difficile sembra, invece, pretendere che tutti condividano il ruolo che Newman attribuisce alla *teologia naturale*. Il problema di Dio, tuttavia, non può essere ignorato soprattutto in Occidente, dal momento che tutta la riflessione filosofica si è costituita alternativamente come legittimazione e difesa, pretesa d'inveramento, di superamento, di tacita o esplicita esclusione di quel evento umano-religioso che radicalmente l'anima. La stessa ricerca scientifica, infine, suppone un'intelligibilità della realtà da parte della ragione umana che solleva il problema *filosofico* del suo fondamento ultimo.

NOTE

¹ *L'idea di Università*, p. 343.

² Cfr. J. H. Newman, *Scritti sull'università. L'idea di Università. Origine e sviluppo dell'Università*, con *Saggio introduttivo* di M. Marchetto, Bompiani, Milano 2008.

³ *L'idea di Università*, p. 9.

⁴ Cfr. *Origine e sviluppo dell'Università*, pp. 1113-1115.

⁵ *Ibid.*, pp. 1107-1109.

⁶ *L'idea di Università*, p. 339.

⁷ *Origine e sviluppo dell'Università*, p. 911.

⁸ Cfr. M. Marchetto, *Saggio introduttivo*, p. LXXXIII.

⁹ *L'idea di Università*, p. 241.

¹⁰ *Origine e sviluppo dell'Università*, pp. 991-993.

¹¹ Cfr. M. Marchetto, *Saggio introduttivo*, p. LXXXII.

¹² *L'idea di Università*, p. 911.

¹³ *L'idea di Università* 337.

¹⁴ *Ibid.*, p. 121.

¹⁵ *Ibid.*, p. 291-93.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 283-285.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 285-287.

¹⁸ *Ibid.*, p. 279.

¹⁹ Sul rischio di assolutizzare alcune dimensioni del sapere (tra cui nel medioevo la stessa teologia) a spese di altre) cfr. E. Gilson, *The Unity of Philosophical Experience*, Ignatius Press, San Francisco 1999. Così può accadere che gli economisti pretendano di avere, in quanto tali, competenza in questioni di etica (un esempio di Newman) o gli scienziati naturali in questioni di metafisica. Cfr. pure A. Macintyre in *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield, Lanham 2009, p. 146.

²⁰ *L'idea di Università*, pp. 85-87.

²¹ Cfr. *Ibid.*, pp. 429-433.

²² Cfr. *Ibid.*, p. 719: «È il grande vantaggio di un'età in cui l'incredulità parla ad alta voce, che anche la fede possa parlare ad alta voce, che, se la falsità assale la verità, la verità può assalire la falsità. In una tale epoca è possibile fondare un'Università più vigorosamente cattolica di quella che si poteva istituire nel Medioevo, perchè la verità può rafforzarsi con cura, definire la sua professione con rigore e mostrare i suoi colori in modo inequivoco in virtù di quella stessa incredulità che così spudoratamente si vanta. E un vantaggio a questo connesso è la fiducia che, in una tale età, possiamo riporre in tutti coloro che ci circondano, cosicché non abbiamo bisogno di cercare nemici se non coloro che sono nel campo avverso».

²³ Cfr. J.H. Newman, *Lo sviluppo della dottrina cristiana*, tr. it. di L. Obertello, Jaca Book, Milano 2003, p. 195.

²⁴ Cfr. Newman, *Lo sviluppo della dottrina cristiana*, pp. 195-201; *Grammatica dell'assenso* tr. it. di B. Gallo, Jaca Book, Milano 2005, p. 192 ss.

²⁵ Cfr. J.H. Newman, *Discorsi sul pregiudizio. La condizione dei cattolici*, tr. it. di B. Gallo Jaca Book, Milano 2000, pp. 57-58.

²⁶ L. Tuninetti, 'Assenso realistico' e 'assenso nozionistico' nella *Grammatica dell'assenso* di John Henry Newman, in *Verità nel tempo. Platonismo, Cristianesimo e contemporaneità. Studi in onore di L. Obertello* a c di A. Campodonico, Il Melangolo, Genova 2004, pp. 204-205.

²⁷ Newman, *Grammatica dell'assenso*, p. 28.

²⁸ *L'idea di Università*, p. 271.

²⁹ *Etica nicomachea* VI 1145a 8-9.

³⁰ *L'idea di Università*, p. 387 *passim*. Newman scorge l'origine di questo atteggiamento estetizzante in morale nella filosofia di Shaftesbury. Cfr. A. Macintyre in *God, Philosophy, Universities*, ed. cit., p. 148.

³¹ Cfr. B. Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge 1996.

IL CASO (SERIO) DELL'UNIVERSITÀ
O L'UNIVERSITÀ DEL CASO?
SU "WISSENSCHAFT ALS BERUF"
DI MAX WEBER

di Francesco GHIA

A chi voglia prendere oggi in mano, per meditarla e ripensarla, la conferenza su *La scienza come professione*, tenuta da Max Weber il 7 novembre 1917 al cospetto della *Freie Studentenschaft* di Monaco, risulta abbastanza difficile eludere *in limine* le domande che sorgono dalla lettura del seguente commento su di essa di Karl Löwith:

Anche un osservatore così indipendente come Max Scheler, in un saggio del 1922, vide in quella conferenza di Weber un importante "documento umano", e lo definì, più oltre, il "documento più sconvolgente di un'intera epoca", "disgraziatamente proprio la nostra", ma riteneva fosse possibile limitare il progresso della scienza con un "sapere salvifico". Altri contemporanei come Ernst Troeltsch difesero certamente la conferenza di Weber contro attacchi assurdi, nondimeno la trovarono "piuttosto sconcertante", e giudicarono la posizione politica di Weber una "soluzione disperata". F. Meinecke asserì sì che tra gli studiosi della generazione più recente Max Weber era l'unico che si potesse dire "senza riserve geniale", ma egli pure provò come un senso di paura di fronte alle correnti di "vento gelido" che provenivano dalla "oggettività" weberiana, e Jaspers travisò il rifiuto weberiano di ogni illusione interpretandolo come "naufregio autentico". Nessuno di loro ha avuto la sua spietata lucidità di sguardo (e questa era in Weber frutto di esercizio metodologicamente riflesso) di fronte alla realtà della vita moderna; nessuno ha avuto, al pari di lui, la capacità di reggere interiormente di fronte ad esse¹.

Perché reazioni tanto sconcertate? Che cosa generava (e forse ancora oggi genera) in quella conferenza una simile sensazione di qualche cosa che atterrisce e sgomenta, ma nel contempo seduce e affascina?

Per cercare di rispondere a queste domande, occorre brevemente richiamarne alla memoria lo scenario, lo *Hintergrund*. Immanuel Birnbaum, che la aveva organizzata, non si era indirizzato casualmente a Max Weber. L'incontro pubblico era stato pensato come una sorta di risposta a un articolo che un esponente della consortereria dei «Liberi studenti», Alexander Schwab, un allievo di Alfred Weber, il fratello di Max, aveva pubblicato nel maggio del 1917 sulla rivista «Die weißen Blätter» con il titolo *Beruf und Jugend*. L'articolo di Schwab si inseriva a pieno titolo in quella variegata temperie

culturale della Germania dell'epoca che guardava con simpatia alla possibile rinascita di una *Neuromantik*² e non a caso si appellava, contro l'eccessiva acquiescenza del sistema universitario tedesco alle logiche capitalistiche del mercato e del profitto, alla riscoperta dei principi humboldtiani, che pure quel sistema avevano ispirato, di unità e libertà della scienza³. La *vis polemica* di Schwab giungeva fino a mettere sul banco degli accusati la nozione di *Berufsleben*, «vita professionale», rea di aver prostituito la disinteressata attività spirituale pervertendola a mero strumento e fonte di guadagno. L'attenzione che Weber aveva riservato, fin dal saggio del 1904-05 sull'etica protestante, alla delineazione dell'importanza e del significato del *Berufsleben* come vita che riassumeva in sé il concetto teologico di «vocazione» e quello secolarizzato di «professione» era troppo nota perché Birnbaum non pensasse proprio a lui per cercare di rispondere alla domanda che l'articolo di Schwab implicitamente sottendeva: era ancora possibile, nelle mutate condizioni del presente, un *ethos* del *Beruf* nel suo significato spirituale autentico e originario?

La conferenza richiesta a Weber doveva essere la prima di una serie di quattro conferenze su «Die geistige Arbeit als Beruf»⁴ esaminata sotto quattro prospettive: «la scienza come professione», «l'educazione come professione», «l'arte come professione», «la politica come professione»⁵. Come si sa, Weber accettò di tenere solo la prima e, dopo non poche insistenze da parte di Birnbaum⁶, l'ultima delle quattro conferenze previste. Tra le due conferenze la differenza appare subito evidente. Appassionata e ispirata, la prima, lucida ma pervasa da un senso di stanchezza e disincantata nostalgia, la seconda. A chi le legga in sequenza, avendo presente alcune tappe fondamentali della biografia weberiana, si direbbe quasi che la prima conferenza preconizzi una sorta di destino che poi Weber stesso, nella seconda conferenza, si trova a dover personalmente fare proprio, accettandolo: ossia, mettersi silenziosamente al lavoro per attendere a quella che Goethe chiamava la *Forderung des Tages*.

Tra le due conferenze intercorre oltre un anno (*Politik als Beruf* viene infatti pronunciata il 28 gennaio 1919): politicamente, la situazione è molto cambiata. La guerra è stata persa, il Kaiser Guglielmo II, costretto dai moti rivoluzionari, si risolve ad abdicare: Weber, «Liberaler in Grenzsituationen», mantiene una posizione sostanzialmente prudente nei riguardi della Repubblica di Weimar⁷, pur se, come sappiamo anche dalle testimonianze di Rainer Maria Rilke e Thomas Mann⁸, la sua adesione meditata agli ideali repubblicani risale già al novembre del 1918⁹. Di una cosa Weber si era però definitivamente convinto: dell'impossibilità di assumere un qualsivoglia incarico politico, ancorché il «demone della politica» lo tentasse seriamente e non avesse mancato, in quegli anni di crisi, di far avvertire tutta la sua seduzione. La ragione di tale impossibilità è stata opportunamente colta da Karl Jaspers:

Il rischio di far brutta figura e la disposizione a impegnarsi anche a costo di rendersi ridicolo, pur di salvare nel contatto col mondo la sostanza dell'essere, erano l'espressione del suo

senso di responsabilità storicamente presente. Ciò che è vero qui e adesso deve avvenire. Il lasciar andare, il considerare piccole e insignificanti le cose, è la via che porta al non essere, all'interiore rottura del mondo¹⁰.

Una tale responsabilità implicava il rischio di fare errori, cosa che un politico, agli occhi di Weber, non poteva permettersi. A ben guardare, si tratta dell'esplicitazione del medesimo principio metodologico formulato da Weber, nel 1917, in conclusione al saggio sulla *Wertfreiheit*:

Se ce n'è qualcuna, l'obbligazione più particolarmente appropriata a "pensatori" di professione [*berufsmässig*] consiste nel mantenere di fronte agli ideali dominanti al momento, anche di fronte a quelli più maestosi, una mente fredda, nel senso di rimanere personalmente capaci, se necessario, di "nuotare contro corrente"¹¹.

Nella conferenza su *Wissenschaft als Beruf* la scelta di «nuotare contro corrente» viene fin dalle prime battute esplicitata mediante una distinzione metodologica che è lecito presumere inattesa da parte degli uditori: quella cioè tra il *Beruf* «esterno», ovvero l'analisi delle «condizioni materiali» in cui si configura la «situazione di un laureato che abbia deciso di dedicarsi professionalmente alla scienza nell'ambito della vita accademica»¹², e il *Beruf* «interno», ovvero l'analisi delle «condizioni di possibilità» dell'«esperienza vissuta» (*Erlebnis*) della scienza come disciplina a cui dedicarsi con acribia e *Leidenschaft*, passione¹³. Ora, come è stato scritto,

il concetto di *Leidenschaft* non va inteso solo nel significato di passione, ma anche nel senso che Weber soffre dell'inaccessibilità della scienza o per lo meno dell'incertezza del suo valore per le domande sulla prassi di vita. Il volto di Giano della modernità improntata dalla scienza lo spinge a riconoscere anche la necessità della demonia dionisiaca, anzi persino a riporre in essa la speranza che la modernità possa uscire per il suo tramite dalla "gabbia d'acciaio" creata dalla scienza. Questa circostanza, il fatto cioè di doversi porre agli antipodi del proprio creare, costituisce l'elemento tragico di Weber, uomo teoretico-socratico.¹⁴

Nella *Leidenschaft* la fusione dell'«eroismo» ascetico e pelagiano dell'etica resistenziale (che non si rassegna alla sclerotizzazione del tecnicismo, ma ambisce a ricercare un più saldo e duraturo fondamento spirituale) e della mistica erotico-agapica del demone socratico, che può, a buon diritto, essere persino contrassegnata con il termine nietzschiano-dionisiaco di «ebbrezza»¹⁵, si traduce nella enucleazione di un «fattore decisivo» non solo per ogni attività di ricerca, ma per la stessa vita quotidiana: l'ispirazione. Un'ispirazione che invero ricorda molto da vicino la platonica *Theia mania*:

All'uomo deve *venire in mente* un'idea – e proprio l'idea giusta – per produrre qualcosa di valore. Ma quell'idea non si ottiene per forza. Non ha nulla a che fare con un qualsiasi freddo calcolo¹⁶.

L'uso del concetto di «ispirazione», di evidente ascendenza teologica¹⁷, consente dunque di chiarire che la scepri weberiana verso la scienza e la tecnica non coincide con una loro critica di stampo intellettualistico, bensì implica l'immissione della scienza stessa, perlomeno nella sua più interiore essenza, nel quadro delle esperienze esistenziali vitali e datrici di senso. «Theia mania» e ispirazione sono, in sostanza, i due nomi religiosi della scienza come *Beruf*, come vocazione e professione quotidiana. Ma essi ne segnano anche il destino tragico e paradossale: il destino che infatti sempre spetta all'uomo di scienza – e che ne rappresenta, sotto tutti gli aspetti, anche lo scopo finale, frutto di un dono (*Gabe*)¹⁸ – è quello di essere superato *ad infinitum*. Secondo un processo che sotto molti aspetti prefigura la celebre teoria della *Fälschungsmöglichkeit* popperiana, Weber individua infatti la condizione di possibilità ed esistenza del lavoro scientifico nel destino del «verhalten», di una obsolescenza che non è solo subita, ma persino postulata:

Ognuno di noi sa che, nella scienza, ciò che egli ha fatto sarà invecchiato dopo dieci, venti, cinquant'anni. Questo è il destino, anzi, questo è il *sensu* del lavoro della scienza, al quale esso è sottoposto ed esposto in un modo del tutto specifico rispetto a tutti gli altri elementi della cultura per i quali pur vale la stessa cosa: ogni "riuscita" scientifica comporta nuove "questioni" e *vuole* essere "superata" e invecchiare. A ciò deve rassegnarsi chiunque voglia servire la scienza. Alcuni lavori scientifici possono conservare durevolmente la loro importanza come "mezzi di fruizione" (*Genußmittel*) a causa della loro qualità artistica, oppure come mezzo di formazione. Ma essere superati scientificamente – è bene ripeterlo – è non soltanto il destino di noi tutti, ma anche il nostro scopo. Non possiamo lavorare senza sperare che altri procedano più avanti di noi. In linea di principio questo progresso tende all'infinito¹⁹.

Ora, da un punto di vista rigidamente razionale, potrebbe apparire un assurdo paradosso l'ansia di impegnarsi in un compito del quale il non vedere la fine non è iscritto nell'ordine delle possibilità contingenti, ma in quello delle necessità obbligate. Si tratta – come appare evidente – di un problema privo di soluzione pratica. Sotto questo aspetto, la vocazione per la scienza risponde alle medesime regole dell'avventura esistenziale. Nessuna vita può, in linea di principio, dirsi conclusa. Eppure, la morte fisica segna, necessariamente, il «limite» oltre il quale l'esperienza del singolo non può più, in prospettiva terrena, spingersi. La riflessione weberiana sulla scienza è così giunta al suo punto nevralgico: il problema metafisico ed etico-religioso del «senso».

Evidentemente, l'apparente schizofrenia che per Weber è insita nel lavoro di ricerca (da un lato la «piena coscienza – una volta e forse mai più nella vita – di aver prodotto qualcosa che *durerà*»²⁰, dall'altro lato l'aspettativa di essere superati e confutati) è un'eterogenesi del processo di specializzazione e intellettualizzazione del mondo moderno²¹, ossia di quel processo che Weber riassume nel sintagma «Entzauberung der Welt». Con un ragionamento in tutto e per tutto simile a quello sotteso alla distinzione simmeliana tra «cultura oggettiva» e «cultura soggettiva», Weber specifica come la crescente intellettualizzazione e razionalizzazione del mondo moderno non implichi in alcun modo un corrispondente incremento nella conoscenza delle condizioni di vita alle quali si soggiace:

Essa significa qualcosa di diverso: la coscienza o la fede che, *se soltanto si volesse, si potrebbe* in ogni momento venirne a conoscenza, cioè che non sono in gioco, in linea di principio, delle forze misteriose e imprevedibili, ma che si può invece – in linea di principio – *dominare* tutte le cose mediante un *calcolo* razionale. Ma ciò significa il disincantamento del mondo. Non occorre più ricorrere a mezzi magici per dominare gli spiriti o ingraziarseli, come fa il selvaggio per il quale esistono potenze del genere. A ciò sopperiscono i mezzi tecnici e il calcolo razionale. Soprattutto questo è il significato dell'intellettualizzazione in quanto tale²².

Ora, il nesso tra la visione necessariamente disincantata del mondo che il processo di intellettualizzazione e tecnologizzazione del reale comporta e la lucida «rassegnazione» di fronte allo «Schicksal» dell'uomo di scienza di dover portare avanti un lavoro il cui unico senso consiste nel suo essere superato e sorpassato – sì che per l'uomo di scienza la virtù somma viene a coincidere, al pari che per l'uomo politico, in quella *Festigkeit des Herzens, die auch dem Scheitern aller Hoffnungen gewachsen ist* evocata nella chiusa di *Politik als Beruf* a fondamento di una etica della *Entsagung*²³ – implica, agli occhi di Weber, una conseguenza del tutto specifica per chi si dedica al lavoro della ricerca universitaria. Con l'acutezza e la lucidità prognostica di chi sa leggere, nel dato esistente, le prospettive di evoluzione nel futuro, Weber coglie in atto, nell'università europea (e tedesca in particolare), una trasformazione dall'antico modello humboldtiano, fondato su un sistema di articolato rapporto tra le conoscenze orientato a una visione universalistica del sapere, al nuovo modello americano, che vede piuttosto il prevalere di una iperspecializzazione in settori volta a volta giudicati come preminenti e sui quali vengono convogliati ingenti investimenti di denaro. Scrive Weber:

Possiamo ora osservare con chiarezza che da noi il più recente sviluppo della struttura universitaria procede, in vasti settori della scienza, nella direzione di quella americana. I grandi istituti di medicina o di scienze naturali sono imprese di «capitalismo di stato». Non possono venire amministrati senza cospicui mezzi imprenditoriali. E anche qui si presenta la medesima

situazione che si ha dove s'insedia l'impresa capitalistica, cioè la «separazione del lavoratore dai mezzi di produzione». Il lavoratore, vale a dire l'assistente, è vincolato agli strumenti di lavoro che sono messi a disposizione dello Stato; in conseguenza di ciò egli viene a dipendere dal direttore d'istituto allo stesso modo dell'impiegato in una fabbrica – infatti il direttore s'immagina, in perfetta buona fede – che l'istituto sia «suo» e lo governa a piacimento – è la sua posizione è spesso precaria al pari di qualsiasi esistenza «proletaroida» o dell'assistente di una università americana²⁴.

Non occorre certo un grande sforzo di fantasia o di pedante elencazione di esempi per illustrare la ragione per la quale chiunque abbia oggi a che fare, a vario titolo, con il sistema universitario si trovi a esclamare, di fronte a queste espressioni di Weber vecchie ormai quasi un secolo, *de nobis fabula narratur*... Al riguardo, Maria Chiara Pievatolo ha succintamente proposto un suggestivo confronto tra la figura dell'intellettuale socratico – improntato all'ideale di un oltrepassamento di sé come superamento dell'egotismo, ovvero, per dirla con Pierre Hadot, come l'ideale di una «preoccupazione di sé» intesa non alla stregua di una «preoccupazione del proprio benessere, nel senso moderno del termine», ma di una tensione verso il «prendere coscienza di ciò che si è realmente»²⁵ – e la figura *entzaubert* dell'intellettuale weberiano che, imbrigliato nelle maglie strette della gabbia d'acciaio del capitalismo, è ormai divenuto incapace di dominare il suo mondo²⁶. Se Socrate, per esercitare la sua «vocazione-professione» di filosofo, non necessitava di alcuno strumento tecnico, bastandogli unicamente la sua passione della investigazione e la sua curiosità del domandare, il ricercatore universitario weberiano non possiede invece

gli strumenti del proprio lavoro: perfino i suoi articoli, per essere valutati, devono entrare in un circuito di oligopoli commerciali sul quale egli non ha nessun controllo. Weber lo paragona esplicitamente al proletario di Marx, al lavoratore separato dai mezzi di produzione e dunque condannato all'alienazione, cioè a ignorare il senso di ciò che fa, determinato e speso in un mondo che non gli appartiene. Condannato a essere individuo, a preoccuparsi soltanto della sua carriera e della sua reputazione, perché si è fatto strappare di mano le comunità di conoscenza degli antichi e la storia dei moderni²⁷.

Nell'analisi weberiana della condizione della vita accademica, la separazione del lavoratore dai mezzi di produzione e il processo di *Entfremdung* e *Enttäusserung* che ne consegue appaiono rilevanti non soltanto sotto il profilo socio-economico, ma soprattutto sotto quello etico-antropologico. A ben vedere, se il sistema accademico humboldtiano era un *Ernstfall*, un «caso serio», in quanto sorretto, epistemologicamente, da quella tensione verso una «*Bewältigung des Zufalls*» che era preoccupazione gnoseologica (ed etica) costante del pensatore di Potsdam²⁸, il sistema accademico dell'età del disincanto è invece, agli occhi di Weber, totalmente

alla mercé del caso. Quando dei giovani studiosi vengono a chiedere consiglio per l'abilitazione la responsabilità che ci si assume accogliendo la richiesta è quasi insopportabile. Se si tratta di un ebreo, gli si risponde naturalmente "Lasciate ogni speranza". Ma anche a chiunque altro bisogna domandare, in coscienza: crede di poter tollerare di vedersi passare avanti, di anno in anno, una mediocrità dietro l'altra, senza amareggiarsi e corrompersi interiormente? A ciò si riceve ovviamente ogni volta la medesima risposta: naturalmente, io vivo soltanto per la mia "vocazione"; però almeno io ho saputo solamente di pochissimi che abbiamo sopportato questa situazione senza subire danni interiori²⁹.

Tra il progetto del sistema accademico humboldtiano e la disamina weberiana della condizione di vita di chi avverta in sé la vocazione per la ricerca universitaria intercorrono poco più di cento anni. Ma sono cento anni contrassegnati da un abisso, da un solco che la iperspecializzazione dell'età del disincanto e della «gabbia d'acciaio» ha tracciato inesorabilmente³⁰: la scissione cioè tra il *Beruf* interno e il *Beruf* esterno, tra la vocazione e la professione, ovvero, per dirla in termini kantiani, tra la *Neigung* e la *Pflicht*. Una scissione che, come affermato vigorosamente da Alberto Caracciolo, rappresenta la vera e propria patologia della società contemporanea:

L'uomo ha una specie di pace interiore il giorno in cui riesce a far coincidere quello che fa con quello che è nato a fare. E vi ho detto che accade di rado nella vita che questo sia concesso a un uomo. E una *res publica*, cioè uno Stato, è sempre patologico quando non consente che vi sia una coincidenza [...] tra il *Beruf* come vocazione e il *Beruf* come professione³¹.

NOTE

¹ K. Löwith, *Vorträge und Abhandlungen. Zur Kritik der christlichen Überlieferung*, Kohlhammer, Stuttgart 1966, p. 252.

² Sul punto cfr. L.A. Scaff, *Das Unbehagen im Weber-Kreis*, in *Politik, Philosophie, Praxis. Festschrift für Wilhelm Hennis zum 65. Geburtstag*, hrsg. v. H. Maier – U. Matz – K. Sontheimer – P.L. Weinacht, Klett-Cotta, Stuttgart 1988, pp. 174-188.

³ Illustra bene la posizione di Schwab il bel libro di E. Massimilla, *Intorno a Max Weber. Scienza, vita e valori nella polemica su Wissenschaft als Beruf*, Liguori, Napoli 2000, spec. p. XIIIIn.

⁴ Assai opportunamente la prima traduzione italiana della conferenza *La scienza come professione*, approntata da Antonio Giolitti per i tipi della Einaudi nel 1948, è raccolta con l'altra conferenza monacense su *La politica come professione* in un volumetto proprio dal titolo – voluto da Delio Cantimori – *Il lavoro intellettuale come professione*. Si veda al riguardo la Nota Introduttiva

di Cantimori al citato volumetto: M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1999²³, pp. VII-XXXVI.

⁵ G.L. Ulmen, *Politischer Mehrwert. Eine Studie über Max Weber und Carl Schmitt*, VCH – Acta Humaniora, Weinheim 1991, pp. 38-39.

⁶ Così riferisce lo stesso Birnbaum: «[Weber] mi scrisse che nessuno aveva meno vocazione di lui a parlare della vocazione del politico. Al suo posto propose Friedrich Naumann che da tempo vedeva come il capo dato in sorte alla Germania per incamminarsi verso la democrazia. Ma Naumann era all'epoca già gravemente ammalato e rifiutò. Ora, poiché Weber, nonostante il contratto già sottoscritto, persisteva nel non volersi assumere l'impegno, gli scrissi che alcuni commilitoni radicali facevano pressione per invitare in sua vece, come relatore, Kurt Eisner. In Eisner Weber vedeva il tipo del "politico dell'intenzione" [*Gesinnungspolitiker*] privo di sensibilità per le conseguenze delle sue azioni. La minaccia servì. Weber accettò senza riserve, venne e tenne una lezione il cui testo si rivelò un piccolo capolavoro di teoria della politica e un documento sulla situazione del pensiero democratico in un momento critico della storia tedesca» [I. Birnbaum, *Erinnerungen an Max Weber (Winter-Semester 1918/19)* in *Max Weber zum Gedächtnis. Materialien und Dokumente zur Bewertung von Werk und Persönlichkeit*, hrsg. v. R. König – J. Winkelmann, Westdeutscher Verlag, Köln – Opladen 1963, pp. 19-21, qui p. 21].

⁷ Sintomatica al riguardo la chiusa dell'opuscolo del 1919 intitolato *Deutschlands künftige Staatsform*: «Ci si può [...] facilmente immaginare come andranno a finire le conquiste, finora essenzialmente negative, della rivoluzione. Se un ordinamento crolla sotto la pressione di nemici stranieri, allora non è difficile rovesciarlo anche dall'interno. Ma è molto più difficile, e senza la libera cooperazione della borghesia del tutto impossibile, ricostruire oggi un ordine stabile. Non sarebbe male pensarci un po'» (M. Weber, *La futura forma statale della Germania*, in Id., *Scritti politici*, tr. it. di A. Cariolato e E. Fongaro, Introduzione di A. Bolaffi, Donzelli, Roma 1998, pp. 131-167, qui p. 167).

⁸ Cfr. R.M. Rilke, *Briefe aus den Jahren 1914 bis 1921*, hrsg. v. R. Sieber-Rilke – C. Sieber, Insel, Leipzig 1937, p. 207 e T. Mann, *Tagebücher 1918-1921*, hrsg. v. P. de Mendelssohn, Fischer, Frankfurt a. M. 1979, p. 57. Sulla circostanza mi permetto di rinviare a F. Ghia, *Max Weber und die Kunst. Versuch einer Rekonstruktion der Weberschen Ästhetik*, Dr. Kovac, Hamburg 2005, pp. 202-203.

⁹ Per un quadro complessivo delle posizioni politiche di Weber cfr. W.J. Mommsen, *Max Weber e la politica tedesca. 1890-1920*, tr. it. di D. Conte, Il Mulino, Bologna 1993 (sua è peraltro la definizione di Weber come «liberale in situazioni-limite»). Sul clima politico e culturale della stagione weimariana si veda ora la bella ricostruzione di E.D. Weitz, *La Germania di Weimar. Speranza e tragedia*, tr. it. di P. Arlorio, Einaudi, Torino 2009.

¹⁰ K. Jaspers, *Max Weber. Politico, scienziato, filosofo*, tr. it. di E. Pocar, Morano, Napoli 1969, p. 88.

¹¹ M. Weber, *Il senso della «avalutatività» delle scienze sociologiche ed economiche*, in Id., *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*, a cura di P. Rossi, Edizioni di Comunità, Torino 2001 [«Opere di Max Weber»], pp. 541-598, qui p. 598.

¹² Id., *La scienza come professione. La politica come professione*, Introduzione di W. Schluchter, tr. it. di H. Grünhoff, P. Rossi, F. Tuccari, Edizioni di Comunità, Torino 2001 [«Opere di Max Weber»], p. 3.

¹³ *Ivi*, p. 11.

¹⁴ V. Krech – G. Wagner, *Wissenschaft als Dämon im Pantheon der Moderne*, in *Max Webers Wissenschaftslehre. Interpretation und Kritik*, hrsg. v. G. Wagner u. H. Zipprian, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1994, p.776.

¹⁵ Sul punto cfr. J. Radkau, *Max Weber. Die Leidenschaft des Denkens*, Carl Hanser, Wien-München-Köln 2005.

¹⁶ M. Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, cit., p. 12.

¹⁷ «La vicinanza – certamente critica – di Weber alla teologia, in virtù di un concetto qualificante come “ispirazione”, dovrebbe quanto meno indurre a dubitare che il cosiddetto metodologismo weberiano possa venire contrapposto, come vorrebbero i razionalisti critici, al teologismo heideggeriano in quanto orizzonte teoretico su cui Gadamer avrebbe sviluppato il proprio progetto filosofico-ermeneutico. In fondo “ispirazione” ed “ermeneutica” sono i titoli del primo e dell’ultimo trattato di cui si compone tradizionalmente l’introduzione teologico-cristiana alla Sacra Scrittura» (G. Moretto, *La dimensione religiosa in Gadamer*, Queriniana, Brescia 1997, pp. 24-25). Sullo stretto rapporto tra «ispirazione» ed «ermeneutica» si veda ora, dello Stesso, *Ermeneutica*, a cura di G. Ghia, Morcelliana, Brescia 2011, spec. pp. 119-167 («Ermeneutica e teologia»).

¹⁸ Cfr. M. Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, cit., p. 14.

¹⁹ *Ivi*, pp. 15-16.

²⁰ *Ivi*, p. 11.

²¹ Sul tema resta un classico il testo di W. Schluchter, *Il paradosso della razionalizzazione. Studi su Max Weber*, tr. it. di C. Scrocca, Liguori, Napoli 1987.

²² M. Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, cit., p. 17.

²³ «È certo del tutto esatto, e confermato da ogni esperienza storica, che non si realizzerebbe ciò che è possibile se nel mondo non si aspirasse sempre all’impossibile. Ma colui che può farlo deve essere un capo e non solo questo, ma anche – in un senso assai poco enfatico della parola – un eroe. Pure coloro che non sono né l’uno né l’altro devono altresì armarsi di quella *fermezza interiore che permette di resistere al naufragio di tutte le speranze*, già adesso, altrimenti non saranno in grado di realizzare anche solo ciò che oggi è possibile» (*ivi*, p. 113. Sott. mia). La presenza, documentabile anche solo *ad oculos*, della nozione di «rinuncia» nel pensiero di Max Weber è un chiaro indizio della suggestione esercitata su di lui dalla filosofia classica tedesca della *Goethezeit*. Sul ruolo dell’«Ethik der Entsagung» nella *Goethezeit* si veda G. Moretto, *Entsagung e Bestimmung des Menschen nell’età di Goethe*, in Id., *Filosofia e religione nell’età di Goethe*, Morcelliana, Brescia 1997, pp. 287-320.

²⁴ M. Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, cit., pp. 5-6.

²⁵ P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con J. Carlier e A.I. Davidson*, tr. it. di A.C. Peduzzi e L. Cremonesi, Einaudi, Torino 2008, p. 145.

²⁶ Cfr. A. Mitzman, *The Iron Cage: An Historical Interpretation of Max Weber*, Alfred Knopf, New York 1970.

²⁷ M.C. Pievatolo, *Confutazione e progresso: la scienza di superare se stessi*, in «Symposium» 11/2010, p. 11.

²⁸ «L’aspirazione più universale della ragione umana è rivolta alla eliminazione del caso. Il caso non deve mai dominare nel campo della volontà; nel regno della natura non deve mai sembrare dominante» (W. v. Humboldt, *Il secolo diciottesimo*, in Id., *Scritti filosofici*, a cura di G. Moretto e F. Tessitore, Utet, Torino 2004, pp. 297-397, qui p. 301). Sul punto si vedano le considerazioni di F. Tessitore, *I fondamenti della filosofia politica di Humboldt*, Morano, Napoli 1965.

²⁹ M. Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, cit., p. 10.

³⁰ Cfr. Id., *Sociologia delle religioni*, a cura di C. Sebastiani, Prefazione di F. Ferrarotti, Utet, Torino 1998², p. 331.

³¹ A. Caracciolo, *La virtù e il corso del mondo. Lezioni dell’anno accademico 1975/76*, a cura di G. Moretto, Edizioni dell’Orso, Alessandria 2002, p. 187.

L'UNIVERSITÀ DI GIOVANNI GENTILE

di Luciano MALUSA

1. *La riforma scolastica di Giovanni Gentile fu rilevante per lo sviluppo della scuola italiana*

Un'esposizione delle idee e dei progetti di realizzazione di Giovanni Gentile a proposito dell'Università non può prescindere dalle sue prospettive filosofiche. Tuttavia, se si studia la vita del filosofo, interessantissima dal punto di vista della carriera e delle realizzazioni, ci si rende conto che spesso il suo impegno civile e culturale ha avuto il sopravvento sulle idee e sulla sistematicità della sua filosofia¹. L'impegno di Gentile sull'Università italiana si spiega tanto con le sue idee filosofiche quanto con l'interesse che dimostrò per un rinnovamento culturale in cui spesso si trovò in accordo con altri pensatori e politici. Il Gentile della "riforma" della scuola, che ci interessa in questa sede, non va considerato né come colui che applicò all'organizzazione universitaria la sua concezione dell'Attualismo, né, tanto meno, colui che "fascistizzò" l'istruzione superiore. Il contributo dato da Gentile ad una sistemazione delle strutture universitarie merita di essere valutato come un impegno sincero, profuso da un professore di filosofia, da un uomo di raffinata cultura, che aveva un'alta concezione dello Stato e della cosa pubblica, e che amava profondamente il suo paese.

Sono passati sessantasette anni dalla tragica morte del filosofo nativo di Castelvetrano, che lasciò la sua vita in Firenze, nel clima della guerra civile del 1943-45. Fino a pochi anni fa la trattazione del pensiero di questo grande filosofo italiano ha subito il condizionamento della tragica morte di lui. Nella sede dell'Accademia ligure di Scienze e lettere, il 14 aprile 1994, a cinquant'anni dalla morte (che era avvenuta il 15 aprile 1944) ho dato un piccolo contributo ad una valutazione serena della sua persona e della sua speculazione². Ora sono contento di aggiungere qualcosa a quell'operazione mirante ad una considerazione equilibrata del pensatore ed uomo di cultura.

Nell'anno 2011 non vi sono più quegli atteggiamenti di ostracismo e di avversione che hanno tenuto per lungo tempo Giovanni Gentile ai margini di una serena valutazione. Restano operanti diverse posizioni ideologiche, le quali non permettono ancora una valutazione condivisa dei comportamenti di Gentile nel ventennio fascista

e nel periodo della guerra civile in Italia. Tuttavia intorno a Gentile sono quasi cessate le ostilità. Ricordo che la cultura italiana del dopoguerra, verso gli anni Sessanta, nonostante fosse egemonizzata da correnti marxiste e laicistiche, si era resa consapevole della grandezza della personalità filosofica di Gentile. Tuttavia le responsabilità che lui aveva avuto nell'organizzazione culturale e scolastica italiana nel periodo del Regime fascista erano state tanto evidenti e robuste che vi furono parecchie negazioni sull'opportunità di commemorare sempre ed ovunque la sua morte, a vent'anni da essa. Può bastare un ricordo personale: a Padova, nel 1964, la commemorazione del filosofo fu tenuta non tanto in Università, quanto in una manifestazione promossa dal Movimento Sociale Italiano (oratore un laureato dell'Università, uomo di scuola, Primo Siena)³. La situazione mutò poco dopo il tempo della mia laurea e progressivamente si manifestarono orientamenti storiografici tendenti a meglio comprendere l'inserimento di Gentile nel Fascismo⁴.

Cercherò di fornire in questa sede una valutazione serena del suo impegno per l'Università italiana. Il Gentile fautore d'una netta visione di Università ci serve, eccome, per capire i nostri problemi d'oggi. Abbiamo ora davanti a noi una pretesa "riforma" dell'Università italiana, quella che prende il nome del ministro Maristella Gelmini⁵. Possiamo considerare la legge 30 dicembre 2010, n. 240 una vera riforma della nostra Università, tale da sostituire in tutto e per tutto la cosiddetta "riforma Gentile"? Direi di no, per due precisi motivi: Gentile non riformò l'Università in senso tecnico, in quanto si limitò, attraverso la riforma della scuola elementare, media e media superiore che porta il suo nome, ad indicare il modello di cultura che l'Università avrebbe dovuto preferire nella sua organizzazione; Maristella Gelmini non ha fatto approvare una legge di riforma universitaria, ma una congerie di provvedimenti tra di loro spesso contraddittori, che non sono sorretti da una visione culturale precisa.

Gentile campeggia quindi nella storia della nostra Università per avere indicato nei suoi diversi interventi tra il 1900 ed il 1923 un modello di Università, che poi rafforzò con propri interventi anche legislativi. La riforma che Gentile preparò ed attuò per l'Università italiana riguarda solo pochi provvedimenti presi mentre lui era Ministro della Pubblica Istruzione, che non sono comunque di carattere globale. Il nostro filosofo non affermò mai di aver fatto una riforma universitaria, limitandosi ad intervenire su complesse ma a volte molto particolari questioni riguardanti le Facoltà universitarie e gli ordinamenti (allora rigidi e centralistici, per lunga tradizione).

Una riprova di questo la troviamo nel discorso fatto in Senato il 12 aprile 1930. Gentile, difendendo lo spirito della sua riforma, che già iniziava a subire le prime critiche (era allora divenuto Ministro dell'Educazione nazionale un altro filosofo, Balbino Giuliano)⁶, affermava dell'Università: «Confido che il Governo si renderà sempre più consapevole della necessità di imprimere agli ordinamenti universitari quel carattere di stabilità, che è indispensabile affinché si formino quelle tradizioni e quei costumi accademici, che sono il completamento essenziale delle secolari isti-

tuzioni, dentro le quali si raccolgono, si organizzano e vivono gli studi della libera vita dello spirito». Questa affermazione evidentemente indicava una lunga strada da percorrere per riformare l'istituzione universitaria. Infatti, un poco più avanti nel suo intervento, Gentile affermava: «Ciò che io vorrei raccomandare, così nella compilazione del Testo Unico come nel governo delle università, è il maggior possibile rispetto dell'autonomia, che con la riforma del 1923 fu dato agli istituti superiori»⁷. Da queste parole si desume che la riforma complessiva dell'istruzione in Italia, per la quale tanto Gentile aveva fatto, non era per nulla completata riguardo all'Università.

Nessuno dei due Ministri, Gentile e Gelmini, ha fatto, in conclusione, una riforma dell'Università. Il primo, però, con la sua autorevolezza, ha consacrato un assetto dell'Università che si sorreggeva su un sistema scolastico rinnovato. Non è mai stato facile nella storia del nostro Stato unitario fare una riforma scolastica. La legge Casati, che istituiva in Italia l'istruzione di ogni ordine e grado secondo criteri unitari è stata seguita da una miriade di interventi, non bene coordinati con i precedenti⁸. Si sono succedute piccole riforme riguardanti diversi aspetti dell'istruzione universitaria, ma ben poche sono state le iniziative globali. Pure Gentile non ha riformato l'Università con leggi organiche. Forse l'unico provvedimento "forte" da lui ispirato per l'Università fu il decreto-legge 30 settembre 1923, sull'autonomia delle Facoltà. Tuttavia anch'esso non si può considerare determinante, se, nel discorso al Senato del 1930 prima ricordato, Gentile affermava: «Questa via, lo so bene, non può essere tutta percorsa se non si supera la crisi, che oggi è attraversata dall'Università e da tutta la Scuola italiana»⁹. Si ricordi che Gentile parlava di "crisi" in un momento in cui il Regime fascista conosceva affermazioni e consensi, e, dal punto di vista della propaganda, induceva gli italiani a credere che tutto ormai funzionasse a dovere.

Nonostante queste difficoltà incontrate, Gentile, riformando la scuola media, ha indicato un modello di formazione che ha influenzato anche l'istruzione universitaria. Tale modello ha per così dire "resistito" nella storia scolastica italiana per una serie di motivi in parte attribuibili alla coerenza gentiliana ed in parte riferibili all'inerzia delle forze politiche e culturali che guidarono l'istruzione universitaria fino al termine degli anni Sessanta dello scorso secolo, quando la visione gentiliana andò in crisi, soprattutto per la sua elitarità, contrastata da un'ondata di egualitarismo che definirei radicale-democratico-socialista. In fondo la vera, occulta, "riforma" universitaria fu l'apertura dell'accesso alle Facoltà universitarie a studenti in possesso di diplomi di maturità diversi da quelli rilasciati dai Licei classico e scientifico, decisa con la legge Codignola del dicembre 1969 (contestualmente all'adozione dei "piani di studio liberi" per i *curricula* degli studenti).

Il Gentile della "riforma" rappresenta la voce più significativa di un orientamento presente nella cultura italiana e nella stessa più ampia opinione pubblica che negli anni Venti del Novecento vide necessario il superamento della condizione di disagio che la Grande Guerra aveva creato con lo scatenarsi di passioni disordinate, nelle quali il na-

zionalismo e il prassismo erano stati dominanti. L'esaltazione della violenza per la violenza, una concessione totale allo spirito di sopraffazione, l'affermazione della legge del più forte: queste erano state le conseguenze ideologiche della Guerra. Alla conclusione di essa una serie di rivendicazioni sociali, avanzate avendo quale modello la Rivoluzione bolscevica, avevano riproposto in Italia e non solo una violenza di segno contrario rispetto a quella bellica, ma di fatto avevano ripetuto i segnali di dissoluzione.

Contro queste tendenze uomini come Croce e Gentile avevano proposto una serena presenza della razionalità in senso dialettico, pacificatrice delle tensioni. L'idealismo, che aveva costituito nell'anteguerra un forte antidoto alla visione positivista del mondo, scientifica e deterministica, nel nome dello Spirito, intendeva ora riproporsi nella cultura superando l'irrazionalismo e le tendenze istintivistiche le quali erano state fortemente determinanti per lo scatenarsi della guerra. Certo, l'idealismo di Croce e Gentile era stato una voce autorevole, ma non sempre efficace, di fronte alla combinazione micidiale di nazionalismo, imperialismo e tendenze irrazionali nel momento in cui, nel 1914, le grandi potenze mondiali erano precipitate nel baratro di una guerra da pochi voluta e da molti, al contrario, accettata senza discernimento. Alla conclusione dell'immane conflitto l'idealismo sperava di poter riprendere pazientemente il filo di un'azione di stimolo per la prevalenza della razionalità e per la libertà della cultura dai condizionamenti irrazionalistici. Così avrebbe voluto Croce, con la sua insistenza sul valore perenne della "religione della libertà". Così avrebbe voluto Gentile con interventi mirati in ambito scolastico¹⁰.

Gentile lavorò nell'immediato dopoguerra con un intento positivo: unire lo spirito degli italiani, completare la riforma della cultura del nostro paese ponendo in primo piano dei valori spirituali e sociali in senso unitario. Gentile si gettò capofitto nella discussione per una riforma scolastica da lungo tempo attesa dagli italiani. Consapevole che questo rinnovamento della scuola doveva servire ad una società che coniugasse libertà, verità e amor della patria, questa volta perseguito nel solco della cultura e non attraverso la pura forza o, peggio, la violenza, il filosofo si impegnò nell'ampio dibattito aperto dal governo liberale che era al potere tra il 1919 ed il 1922 (Croce fu Ministro della Pubblica Istruzione tra il 1920 ed il 1921) in una situazione non sempre facile, nel travaglio delle agitazioni sociali. Per ironia della sorte le istanze riformatrici, avvertite da molte parti e portate avanti dai Ministeri liberali, trovarono poi realizzazione sensata con il Ministro Gentile, in un dicastero a capo del quale era Benito Mussolini, colui che avrebbe posto fine al regime liberale in Italia¹¹.

2. *Un problema controverso: l'adesione di Giovanni Gentile al Fascismo condizionò la sua "riforma" dell'Università?*

Le indicazioni gentiliane sull'Università come istruzione nazionale in grado di fornire agli italiani una cultura unitaria, furono avanzate durante il periodo dell'af-

fermazione del Fascismo. Giovanni Gentile, divenuto Ministro della Pubblica Istruzione nel novembre 1922, aderì al Partito Nazionale Fascista su invito dello stesso Mussolini (una delegazione ufficiale offrì l'iscrizione ad esso) nel maggio del 1923, parecchi mesi dopo l'inizio del suo impegno ministeriale. Egli aveva quindi superato la posizione di uomo di cultura "esterno" al movimento fascista, avendo riscontrato in esso, pur ancora minoritario nel panorama politico, ma fortemente aggressivo e determinato dopo il colpo di Stato regio-mussoliniano del 28 ottobre 1922, la realizzazione delle sue idee politiche circa lo "Stato etico", concetto chiave per comprendere la visione etico-politica del filosofo di Castelvetro.

L'itinerario di avvicinamento al Fascismo non è per nulla lineare, ma ci risulta comprensibile alla luce non tanto delle idee e delle posizioni politiche e parlamentari, quanto della mentalità civile e riformistica del filosofo. Gentile si era mosso nei primi due decenni del Novecento in un ambito prevalentemente culturale, propugnando assieme a Benedetto Croce quel ben noto e rilevante rinnovamento dello spirito del nostro paese, che lo portò dalle strette di un positivismo provinciale e sovente esangue di fine Ottocento ad una forte ripresa di cultura e di idee¹². Ma proprio l'esperienza ideale che aveva compiuto grazie anche al suo sodalizio con Croce¹³ lo aveva spinto a cercare una conferma sul terreno della vita scolastica, della pedagogia, e poi della politica, alle concezioni che aveva così lucidamente delineato. Gentile arrivò alle posizioni militanti dopo aver molto meditato e scritto di filosofia e di storia della filosofia¹⁴: inoltre pervenne alla politica solo dopo aver trasferito sul terreno pedagogico le sue concezioni teoretiche¹⁵.

Gentile si sentiva come pienamente inserito entro una tradizione che egli considerava quella maestra nella storia italiana: la tradizione liberale-conservatrice nel senso dei pensatori della Destra storica, ed in particolare nel senso delle teorizzazioni degli hegeliani di Napoli (Bertrando e Silvio Spaventa, Angelo Camillo de Meis, Francesco Fiorentino)¹⁶. La concezione liberal-moderata venne identificata con l'essenza del movimento fascista quando Gentile ritenne di vedere in esso non solo uno dei tanti movimenti eversori della vita italiana, ma una tendenza che difendeva, cercando di innovare nei metodi, superando il parlamentarismo sterile e il pluripartitismo, la tradizione italiana. L'interpretazione gentiliana che fa del Fascismo dopo il 1921 un movimento generoso, che sostiene le rivendicazioni liberali moderate, appare a noi oggi discutibile. Tale interpretazione invece sembrava coerente a Gentile con la sua visione di libertà intesa in senso assoluto e non relativo. Va subito detto che il termine "liberale" assumeva anche allora (come oggi) tante e tali sfaccettature e tanto diversi significati da non spaventare Gentile nell'accostamento al fascismo¹⁷.

Tanto Giovanni Gentile quanto Piero Gobetti si fregarono in quegli anni della denominazione di pensatori liberali. Erano agli antipodi¹⁸. Gobetti si applicò parecchio sulle teorie gentiliane, ma si convinse che non portavano ad una coerente lotta "liberale", in senso sociale. Eppure io credo che gli interventi gentiliani mirati ad

una migliore assetto dell'Università possano definirsi come contributo ad una "riforma liberale". Si tenga presente che Gentile volle puntualizzare sul senso del liberalismo nello scritto *Il mio liberalismo*¹⁹, che è proprio del 1923, e che verrà poi significativamente ripreso in un volume sul fascismo del 1925²⁰.

L'identificazione di liberalismo come attualismo aiutava Gentile a ritenere le sue proposte riformatrici dell'Università come proposte in linea con la politica mussoliniana. La chiave di volta speculativa per realizzare le diverse identificazioni sta, per il filosofo siciliano, nell'essenza dell'atto puro del pensiero. Così egli si esprime in una delle prime formulazioni dell'attualismo: «L'atto dell'Io è coscienza in quanto autocoscienza: oggetto dell'Io è l'Io stesso. Ogni processo conoscitivo è atto di autocoscienza. La quale non è astratta identità e immobilità, anzi atto concreto. Se fosse un che d'identico, inerte, avrebbe bisogno d'altro per muoversi. Ma ciò annienterebbe la sua libertà. Il movimento suo non è un *posterius* rispetto al suo essere: coincide con l'essere. L'autocoscienza è lo stesso movimento o processo»²¹. L'autocoscienza del pensiero come processo spiegava la libertà, e quindi poneva in primo piano la dinamica della rivendicazione spirituale. Per Gentile era liberale la concezione dello spirito come sviluppo continuo; di qui la necessità di favorire nella politica e nell'istruzione la libertà come qualcosa di costantemente in azione.

Gentile si definisce antisistemico nel senso che ritiene l'architettonica sistematica alla Hegel una posizione non adeguata. Per Gentile lo sviluppo procede dallo Spirito e nello Spirito, di modo che esso è sempre insieme in potenza ed in atto. Idea e natura sono già congiunti nello Spirito, e non occorre porli come momenti distinti. Con ciò l'idealismo gentiliano acquisisce una sua dimensione: abbandona l'enciclopedia come sistema compiuto e si preoccupa soprattutto di cogliere la scaturigine incessante della libertà, appunto l'atto del pensiero, che è l'unica realtà capace di esplicarsi nella sua totalità. Non si pensi tuttavia con ciò che Gentile passi dalla sistematica dell'Idea alla filosofia del Soggetto, come si è scritto da parte di molti. Non mi sembra che sia sostenibile la tesi che la sua "riforma" della dialettica hegeliana significhi la prosecuzione pura e semplice delle posizioni di Bertrando Spaventa²². Gentile resta fedele all'assunto che conta lo Spirito, e che esso si esprime attraverso la filosofia, la sintesi del pensiero che mai non sosta, ma sempre acquisisce nuovo vigore. In questa concezione allora il soggetto compie se stesso esclusivamente nel pensiero, cioè nell'immanenza. Scrive Gentile: «Il metodo dell'immanenza, adunque, consiste nel concetto della concretezza assoluta del reale nell'atto del pensiero, o nella storia: atto che si trascende quando si comincia a porre qualche cosa (Dio, natura, legge logica, legge morale, realtà storica come insieme di fatti, categorie spirituali o psichiche di là dall'attualità della coscienza) che non sia lo stesso Io come posizione di sé»²³.

In questo contesto d'un idealismo che è in bilico tra la libertà personale e l'immanentismo assoluto viene maturando una serie di posizioni teoriche e pratiche di rilievo per lo sviluppo della questione universitaria. Afferma Gentile in una delle

conferenze svolte a Trieste, subito dopo la liberazione della città: «L'università è, o si sforza di essere alla meglio, non scienza bella e fatta e consacrata in teorie già definite e consacrate in manuali, ma indagine, laboratorio, lavoro dello spirito che non dice ancora: - Ecco, io so, - ma sente sempre di non sapere ancora abbastanza; sente le difficoltà che mettono in forse ogni affermazione raggiunta; anzi cerca le difficoltà, le mette in chiaro, dà loro tutta la potenza possibile; e non queta mai. E in questa vita, che è critica perpetua e perpetuo progresso in un sapere che non è mai concluso e non aspira nemmeno ad una conclusione definitiva, è la funzione universitaria seria e feconda. Qui è la fonte a cui bisogna attingere e tornare sempre ad attingere la freschezza del lavoro spirituale, in cui e per cui il sapere ha un valore, e sfugge al meccanzamento mortificante e deleterio»²⁴.

Il successo della pedagogia attualistica, incentrata sulla dottrina dell'unità dell'atto educativo, della libertà e della non definitività della ricerca, va riferita anche alla necessità di superamento della mentalità puramente naturalistica, utilitaristica e prassistica che sembrava aver trovato rifugio nell'Università. Il successo delle idee gentiliane di riforma scolastica, idee comunque rigorose, difficili da assimilare per il loro rifiuto di ogni visione democratica e popolare, e per l'affermazione di un elitarismo non economicistico o sociologicistico-consumistico ma del tutto spirituale, va pure esso riferito al bisogno di rigore morale e di "supplemento di spiritualità" che fu da più parti sentito²⁵. Di qui però venne l'accusa da parte di Croce di misticismo, già formulata prima della guerra, e poi rinnovata, per l'insistenza sull'unitarietà dell'atto del pensiero, per l'eliminazione di tutte le differenze in ogni ambito della vita dello spirito: accusa che segnò in pratica la rottura tra i due filosofi, i quali poi si divisero anche politicamente di fronte alle scelte autoritarie del fascismo²⁶.

Quale prefazione al suo volume *La nuova scuola media*, nell'edizione del 1925, Gentile riportava una sorta di lettera a Giuseppe Lombardo-Radice del 26 aprile 1908, da Palermo, che era servita quale prefazione alla prima edizione (col titolo *Scuola e filosofia*) in cui erano già tracciate le linee della visione liberale della scuola e dello Stato. Ritengo che alcune frasi di essa siano significative: «Vogliamo la libertà - e ne diamo esempio, che par qualche volta eccessivo, nei nostri scritti; - ma la libertà che si faccia Stato, e che non sia la nostra individuale, ma quella della legge, che è di tutti e per tutti. Lo Stato, sì, non è quale la filosofia lo vorrebbe: e noi lo gridiamo sempre ben alto; ma noi ricordiamo l'insegnamento di Kant, che la politica vera non è quella che guarda soltanto allo Stato qual è, ma anche allo Stato quale dev'essere: e combattiamo come possiamo, per questo Stato che vagheggiamo, legislatore di tutta l'attività pratica in cui si riversa ogni umana idealità di cultura, scrutata dalla filosofia»²⁷.

Gentile aveva le idee chiare fin dal suo esordio palermitano nella cattedra universitaria di Storia della filosofia²⁸. Evolvendo le sue posizioni nel senso dell'attualismo in filosofia, e del liberalismo in politica, seppe interpretare, all'inizio degli anni Venti, la diffusa mentalità dei ceti borghesi più responsabili culturalmente, che ve-

devano nella lotta di classe predicata da buona parte del socialismo soltanto sopraffazione ed arbitrio e che, temendo lo sprofondare della vita politica e sociale nell'anarchia dei gruppi contrapposti, anche violentemente, dopo il 1919, erano propensi all'affermazione del primato dello Stato di diritto. Solo che l'identificazione dello Stato etico con lo Stato di diritto era arbitraria, almeno in quanto questa visione dello Stato etico considerava lo Stato come fonte assoluta del diritto, nel nome del primato dello Spirito inteso come libertà, e negava alla radice la precedenza della persona nella creazione della legge.

Gentile intese il Risorgimento come un movimento efficace nell'affermazione della spiritualità della politica e del diritto, grazie al quale la nazione italiana aveva acquisito forma politica integra, liberandosi insieme dalla sudditanza dallo straniero e dalla sudditanza degli egoismi e dei servilismi, dell'inerzia e della retorica vuota. Era la prospettiva degli Spaventa richiamata a nuova vita. Egli aveva percepito, e giustamente, nell'azione dei grandi profeti del Risorgimento, e nei protagonisti di esso (da Alfieri a Foscolo, a Manzoni ed a Gioberti ed infine a Mazzini) un messaggio di liberazione dai limiti dell'accademismo e del servilismo culturali e politici, ed insieme un vero e proprio contributo filosofico nella direzione dell'affermazione di uno spiritualismo assoluto²⁹. Passando accanto a Leopardi con forte partecipazione, ma senza accettare interpretazioni pessimistiche o nichilistiche del suo pensiero³⁰, e certamente misconoscendo l'apporto al Risorgimento della componente liberal-radical del pensiero di filosofi lombardi come Romagnosi e Cattaneo, o addirittura di Giuseppe Ferrari e di Ausonio Franchi³¹, Gentile costruiva una "genealogia" dello spirito nazionale abbastanza plausibile, anche perché suffragata da studi seri, storicamente accurati. Di tale storia del pensiero e della mentalità d'Italia egli si servì quindi per presentare il Fascismo come l'erede della speculazione più solida che l'Italia avesse avuto, quella che era stata capace di unificare il paese³².

3. *La gerarchizzazione e l'autonomia (relativa) delle Facoltà universitarie nella prospettiva di Gentile*

L'Università pensata da Gentile quindi era strutturata secondo il primato del pensiero e dello spirito. Le tradizionali Facoltà dell'Università medievale erano state reinserite nell'Università italiana secondo la loro ri-formulazione avvenuta in età napoleonica: Lettere, Scienze, Giurisprudenza, Medicina. Secondo quanto indicato da Gentile nel corso delle diverse polemiche con i governanti dello Stato che si richiamavano alle dottrine liberali, senza averle capite (inficciate come erano dal positivismo), l'Università doveva guardare al primato del pensiero operoso sulla pura prassi e sulla tecnologia, che dovevano essere mantenute subordinate. Le Facoltà vere e proprie restavano quattro. Mancava alle Facoltà di medievale origine solo la Teologia, che era sparita nell'Università italiana, a seguito dell'affermazione dello

Stato laico. La tradizionale Facoltà delle Arti si era divisa in due: Lettere a sviluppare le “Arti del Trivio”; Scienze a sviluppare le “Arti del Quadrivio”. Gli studi superiori di natura teorica, erano quindi quelli che riguardavano le leggi, la filologia, la filosofia e la scienza della natura e del corpo umano. Gli studi superiori di natura tecnica erano collocati in una posizione inferiore rispetto alle Facoltà “speculative”, a motivo della loro natura applicativa. L'organizzazione degli studi universitari andava articolata in una gerarchia di valori “epistemologici” e “pratici”.

Gentile applicò ai decreti legislativi presi durante il suo Ministero queste sue concezioni. Appare però improprio parlare del periodo in cui fu operata la riforma di Gentile come un periodo in cui furono sacrificate, con conseguenze gravi avvertibili fino ad oggi, le discipline scientifiche, e soprattutto quelle della fisico-matematica³³. La verità è un'altra: gli studi superiori di natura tecnica (ancora non si poteva dire: “tecnologica”) furono subordinati agli studi ed alle ricerche che venivano praticati nelle Facoltà speculative, tra cui si trovava pure Scienze con le lauree tradizionali di Matematica e di Fisica (nonché di Scienze Naturali, Chimica e Biologia). L'affermazione del primato della teoria, della libera speculazione, non legata a presupposti pratici, prassistici e politici in senso deteriore, prevedeva che le discipline scientifiche speculative facessero parte a pieno diritto dell'orizzonte della libertà e della costruttività. Il resto era subordinato, efficace ma inferiore.

L'atteggiamento gentiliano non fu quello di frenare lo sviluppo della ricerca scientifica in ambito fisico, chimico, biologico, in altre parole la ricerca empirica e quella delle scienze esatte; al contrario egli ritenne che fosse pienamente legittimo procedere alla formazione degli italiani negli ambiti di una cultura superiore, all'interno della quale figuravano paritariamente la cultura umanistico-giuridica e quella scientifica. L'intento gentiliano era quello di costruire un percorso “spirituale” per la formazione degli studenti italiani i quali avrebbero costituito un giorno il nerbo delle classi dirigenti. Entro tali *curricula* dovevano essere esaltate le attitudini migliori, onde arrivare a formazioni armoniche. In altre parole: Gentile pensò la riforma dei Licei in Italia come finalizzata a preparare adeguatamente alle Facoltà universitarie, in modo da orientare gli studenti secondo le loro capacità intrinseche e secondo una responsabilizzazione alla cultura ed alla competenza.

Di qui l'insistenza sul Liceo classico, e sulla preparazione a stampo prevalentemente classicistico-umanistico, per l'accesso a tutte le Facoltà speculative e di alto livello. La Facoltà di Scienze in un certo senso costituiva l'introduzione allo studio della realtà oggettivamente determinata, ma posta in dialettica con il pensiero in sé. La tradizionale, ma ormai superata, Facoltà di Teologia, aveva risposto nell'orizzonte medievale, e nella prosecuzione di esso entro l'Università rinascimentale e moderna, alla necessità di studiare l'Oggetto, cioè Dio e la sua Rivelazione. Ora spettava alla Facoltà di Scienze rispondere al bisogno di conoscere l'entità dialetticamente contrapposta, e insieme coordinata dell'oggettività naturale. Il Dio cristiano, così come

era presentato dal pensiero medievale, era l'Oggetto per la filosofia e per la fede; lo Spirito della concezione moderna è l'Atto, che si crea e si comprende. Entro lo Spirito quindi l'Oggetto non è più la realtà trascendente, ma la condizione per l'esistenza degli oggetti. Gentile aderiva alla liquidazione delle Facoltà teologiche avvenuta in Italia dopo l'unità politica, ma non per le motivazioni positivistiche e naturalistiche, avendo di mira di recuperare la religione in altro modo.

Nell'organizzazione universitaria pensata da Gentile, in posizione subordinata, ma comunque entro una *ratio* scientifica, venivano le scuole di ricerca e di istruzione superiore a carattere tecnico. Non si parlava ancora di trasformazione in Facoltà delle Scuole di alta professionalità tecnica, già esistenti, come Ingegneria, Veterinaria, Agraria, Farmacia, Architettura. Per Gentile anche queste Scuole andavano considerate parte organica dell'Università, cioè degli studi superiori, e venne quindi adottata una disciplina uniforme per loro. Si adottò la terminologia di Istituti universitari (o superiori)³⁴ riguardo a quelle strutture dove si svolgevano studi e ricerche di natura epistemologicamente inferiore a quelli teorico-speculativi, cioè studi di natura applicativa e pratica. Egualmente Gentile ritenne che potesse essere organizzato un Istituto superiore di carattere applicativo, relativamente però alla formazione umanistica, l'Istituto di Magistero, evoluzione della Scuola di Magistero per la formazione pedagogica degli insegnanti della Scuola secondaria, eredità della pedagogia positivista. Tale Istituto, divenuto pochi anni dopo Facoltà, doveva affiancare la Facoltà di Lettere e Filosofia, formando i migliori alunni degli Istituti magistrali quadriennali (e non quinquennali come i Licei), al fine di fare partecipi della cultura applicata alunni di scuole non liceali. Gentile vedeva con favore nella formazione dei maestri elementari la prevalenza delle discipline umanistiche, e quindi considerava legittimo che i migliori dei diplomati in queste scuole, dette Istituti magistrali e non più Scuole normali, previa selezione, accedessero all'Università. Lo stesso avvenne per l'Istituto superiore di Economia e Commercio, dove quella denominazione indicava l'applicazione della scienza speculativa economico-politico-giuridica al mondo della pratica e della vita concreta. Celebre l'Istituto di Ca' Foscari, a Venezia, dove per molti anni si impartì un alto insegnamento di discipline economiche e linguistiche. Anche per Economia e Commercio venne presto la trasformazione in Facoltà. Si noti che la parola «Commercio» oggi è sparita dalla denominazione della Facoltà economica, in quanto era stata introdotta per uno scopo applicativo, onde far studiare secondo metodo universitario i giovani provenienti dagli Istituti tecnici per Ragionieri (in un primo tempo della durata di soli quattro anni)³⁵.

Gentile, nel sistemare le Facoltà in senso gerarchico, assicurò ad esse quella libertà di conduzione che era necessaria ad un'impresa spirituale di ricerca e di educazione. Nel decreto del 30 settembre 1923 fu attribuita libertà in diverse materie ai Consigli delle Facoltà, e si diedero competenze su chiamate nei concorsi e nei trasferimenti dei docenti. Intendiamoci: questo richiamo all'autonomia delle Facoltà serviva a re-

sponsabilizzare i vertici universitari alla ricerca sempre più raffinata ed elevata. Gentile non ha mai parlato di “autonomia universitaria” in senso pieno, come oggi viene intesa, bensì di autonomia relativa alla vita delle Facoltà³⁶. La libertà spirituale del docente era assicurata da una serie di disposizioni, riguardo alla sua didattica. Naturalmente questa dichiarazione di autonomia non significava libertà in ogni ambito. Politicamente poi si vide che l'Università italiana non poteva essere libera in tutto e per tutto, di fronte ad un regime illiberale e totalitario. Di qui, poi, l'introduzione del giuramento di fedeltà al Regime Fascista dei docenti universitari, che turbò il mondo dei docenti, provocando moltissimi casi di coscienza (ma solo 12 rifiuti), e che suscitò tante polemiche³⁷. Gentile non intendeva, parlando di autonomia, dilatare lo spazio delle libertà oltre certi limiti³⁸.

Un testo gentiliano del 1930, alla vigilia dell'introduzione del controverso giuramento, ricorda in che senso l'autonomia universitaria sia insieme il portato del liberalismo e il primo passo per la “fascistizzazione” dell'Università. «L'università finalmente ha avuto la sua autonomia amministrativa e didattica con la realtiva libertà di studio attribuita agli studenti dentro limiti ragionevoli e sotto il finale controllo dell'esame di Stato. Ordinamento semplicissimo, logico, conforme allo spirito scientifico che deve informare l'istruzione superiore. L'ordinamento che era stato da vari decenni desiderato e che, nonostante il disagio ed il primo disorientamento degli abituarini e dei soliti misoneisti, è apparso subito come la forma naturale della università (...) Ordinamento liberale? Certamente sì, ma il Fascismo combatte soltanto la libertà dell'individualismo politico; poiché la politica è la risoluzione e superamento dell'astratto e immediato individualismo. Ma la concezione fascista è concezione liberale per eccellenza in quanto esalta la sostanza etica dello Stato, che è una realtà spirituale, la quale non si può creare e sviluppare se non spiritualmente, come opera di libertà. Perciò il Fascismo non ha inteso mai di combattere né l'individualismo proprio dell'artista né quello dello scienziato, senza la cui libera attività non si crea quella vita spirituale a cui lo Stato deve dare la forma concreta della personalità universale e, come si dice, collettiva»³⁹.

Divenuto il pensatore “ufficiale” del regime, almeno dopo il 1923 e fino alla metà degli anni Trenta, il filosofo siciliano, che insegnava dal 1918 sulla cattedra di Filosofia Teoretica nell'Università di Roma, e che aveva molto contribuito alla ripresa dell'organismo universitario in Roma, portando la scuola di filosofia della capitale al primo posto, moltiplicò gli sforzi per l'affermazione della cultura italiana, vista sempre nell'ottica di una partecipazione operosa dell'idealismo actualistico ad una sempre migliore organizzazione della cultura e della scuola degli italiani⁴⁰. La realizzazione della riforma universitaria, e la contestuale fondazione del Consiglio Nazionale delle Ricerche, con legge sempre del 1923 (primo presidente di esso Vito Volterra)⁴¹, resero entusiasta Gentile nei confronti di ulteriori iniziative, che portarono l'Università italiana a mete culturali notevoli. *L'Enciclopedia italiana* come impresa editoriale rap-

presentò l'esito di uno sforzo lungimirante di Gentile ed il banco di prova del suo spirito, anche portato all'organizzazione educativa e culturale⁴². La forte presenza di Gentile alla Presidenza della Scuola Normale Superiore, da lui portata ad alte mete accademiche, dopo un periodo suo di decadenza e di insignificanza, appare anche oggi a noi il frutto migliore della mentalità che aveva portato ad un'organizzazione universitaria rigorosa, culturalmente indiscutibile, condivisa perciò da molti, anche all'estero⁴³. Gentile gestì con larghezza di idee l'espansione della Scuola Normale Superiore, che conobbe la convergenza di pensatori, studiosi e ricercatori di alto profilo: per tutti basti pensare a Delio Cantimori e Luigi Russo⁴⁴.

L'aristocrazia dello spirito, di gentiliana origine, non è stata sostituita negli ultimi anni di affannosa ricerca, all'Università, di una riforma autentica, da una visione personalistica e spirituale incentrata sull'impegno civile e sulla pari dignità di tutte le Facoltà universitarie. Nel tentativo di superare l'Università elitaria dovuta al prestigio di Gentile, la cultura universitaria italiana ha compiuto l'errore di moltiplicare Facoltà e corsi di laurea, di aprire le porte agli studenti di ogni provenienza scolastica, distruggendo ogni gerarchia ed ogni precedenza, vanificando merito ed effettiva cultura, deprimendo entusiasmi fondati. Non ha inteso il valore dell'alta cultura e dell'apertura a tutti gli ingegni previa una operosa selezione, non di classe, ma basata sui diritti personali e sulle prospettive di sviluppo. Ora che si vorrebbe riprendere con la parola d'ordine, abusata, di “meritocrazia”, un percorso di formazione di alte professionalità, si è trascurato tutto l'aspetto spirituale e filosofico dell'Università italiana e la si è lasciata alla deriva di una falsa professionalizzazione e di un asservimento veramente deprimente ad interessi economicistici, frutto dell'abbandono di ogni prospettiva di ricerca speculativa⁴⁵.

NOTE

¹Le biografie del filosofo più attendibili sono: M. Di Lalla, *Vita di Giovanni Gentile*, Sansoni, Firenze 1975; G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Giunti, Firenze 1995. La bibliografia degli scritti è quella curata da V. A. Bellezza, Sansoni, Firenze 1950. Poco però possediamo circa le edizioni gentiliane degli ultimi sessant'anni, se non le notizie editoriali. Per un profilo della personalità e dell'azione di Gentile ritengo importante lo studio di S. Romano, *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*, Bompiani, Milano 1984; Rizzoli, Milano 2004², ripubblicato con il nuovo titolo *Giovanni Gentile. Un filosofo al potere negli anni del regime*. Quest'opera, dovuta ad un ambasciatore, divenuto poi acuto studioso dei fenomeni politici italiani, editorialista di valore, si dimostra essere la più accessibile al vasto pubblico tra le biografie fino ad ora dedicata al filosofo siciliano. Seguirò la prima edizione di questo libro, che ho usato per la commemorazione del 1994. La bibliografia su Gentile è notevole. Ricordo per una bibliografia ragionata la pubblicazione miscelanea *Il pensiero di Giovanni Gentile*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma 1977, vol. II, pp. 913-1000 (anche in questo caso manca un aggiornamento bibliografico compiuto per gli ultimi trent'anni). Qua e là indicherò nelle note diversi contributi di cui mi sono avvalso per una migliore comprensione del suo pensiero circa l'Università. Cfr. i seguenti contributi sul pensiero di Gentile apparsi negli ultimi anni: *Giovanni Gentile, filosofo italiano: 17 giugno 2004*, Roma, Sala Zuccheri, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004; K. Colombo, *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, FrancoAngeli, Milano 2004; L. Basile, *La mediazione mancata. Saggio su Giovanni Gentile*, Marsilio, Venezia 2008.

²L. Malusa, *Rileggendo Giovanni Gentile a cinquant'anni dalla morte. Genealogia ed eredità dell'idealismo in Italia*, «Atti dell'Accademia Ligure di Scienze e Lettere», s. V, vol. LI, 1994, pp. 271-292.

³Siena poi pubblicò la sua commemorazione rifondendola in un volume antologico di scritti gentiliani di «critica alla democrazia»: P. Siena, *Gentile*, Giovanni Volpe editore, Roma 1966. In Padova si era detto che il Gentile repubblicano era stato connivente, in Firenze, con la famosa Banda Carità. Essa, sul finire del 1944, si era trasferita a Padova, imperversando con le sue atrocità. Non rispondeva invece al vero la complicità di Gentile con le malefatte di Mario Carità, in quanto contro le atrocità e le illegalità di quell'organizzazione fascista paramilitare proprio il filosofo aveva fortemente protestato presso le autorità fasciste fiorentine di Pubblica sicurezza.

⁴Uno dei bilanci più significativi del ventennio seguito alla morte di Gentile è stato fatto da E. Garin, *Cronache di filosofia italiana. 1900-1943. Quindici anni dopo 1945-1960*, Laterza, Bari 1966, 2 voll. Ora di Garin si veda *Agonia e morte dell'idealismo italiano*, in *La filosofia italiana dal dopoguerra ad oggi*, Laterza, Bari 1985, pp. 3-29 (in questo volume miscelaneo vi sono anche contributi di A. Bausola, G. Bedeschi, M. Dal Pra, M. Pera, V. Verra). Per una panoramica della filosofia italiana fino al 1980 si veda anche il volume che raccoglie gli atti d'un convegno tenuto ad Anacapri nel giugno 1981: *La cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980 nelle sue relazioni con altri campi del sapere*, Guida, Napoli 1982 (con contributi di N.

Bobbio, G. Lissa, G. Martano, Paolo Rossi, Pietro Rossi, G. Santinello, A. Santucci, U. Scarpelli, F. Tessitore, G. Vattimo, V. Verra, C. A. Viano).

⁵Cfr. il testo della legge in Gazzetta Ufficiale, 14 gennaio 2011 (www.unisi.it/dl2/20110117140609937/legge_240_2010_Gelmini).

⁶Giuliano (1879-1958) era stato professore di Storia della filosofia e poi di Etica nelle Università di Firenze, Bologna e poi Roma. Sottosegretario alla Pubblica Istruzione dopo Gentile, fu Ministro tra il 1929 ed il 1932. Sotto il suo Ministero fu introdotto l'obbligo del giuramento di fedeltà al Fascismo per i professori universitari.

⁷G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Treves-Treccani-Tumminelli, Milano-Roma 1932, p. 466 (il discorso occupa le pp. 453-477). L'opera fu anche pubblicata come vol. XLI delle *Opere complete*, Le Lettere, Firenze 2003, a cura di H. A. Cavallera.

⁸Sulla Legge Casati, del 13 novembre 1859, anche per quel che riguarda l'Università, cfr. M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale*, in *Scuola e società nell'Italia unita*, a cura di L. Pazzaglia e R. Sani, La Scuola, Brescia 2001, pp. 9-46.

⁹Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, cit., p. 467.

¹⁰Si legga di Gentile la «mancata» prolusione nell'Università di Roma, del novembre 1920, inviata dal filosofo al collega Cesare De Lollis, e pubblicata poi in opuscolo a parte nel 1921. Si trova ora in G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, a cura di H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 287-311 (vol. XXXIX delle *Opere complete*). In tale intervento Gentile faceva trasparire la sua preoccupazione per le sorti della gioventù universitaria, in un periodo post-bellico agitato ancora da violenze e da disorientamenti. Da questo si può desumere che anche in quel periodo il mondo studentesco era in fermento (cosa che per Gentile era grave), per motivazioni che possono essere conducibili ad un certo disagio di fronte all'inadeguatezza della struttura universitaria.

¹¹Sulle diverse problematiche relative alla riforma, che Croce e Gentile concepivano con notevole comunità di intenti, cfr. Romano, *Giovanni Gentile*, pp. 165-81, e 202-10.

¹²Su questo movimento di rinnovamento delle idee cfr. E. Garin, *Storia della filosofia italiana*, vol. III, Einaudi, Torino 1966, pp. 1276-1351. Ma sempre di Garin si vedano le *Cronache di filosofia italiana. 1900-1943*, vol. I, cit., pp. 171-274.

¹³Su di esso cfr. lo studio di A. Montecchi Camizzi, *Croce e Gentile. Moralità e eticità*, FrancoAngeli, Milano 1993.

¹⁴Alla data del 1923 gli scritti storici più rilevanti che Gentile poteva vantare erano: *Dal Genovesi al Galluppi*, Vecchi, Trani 1904 (poi ripubblicato col titolo *Storia della filosofia italiana dal Genovesi al Galluppi*, Treves, Milano 1930; ora voll. XVIII-XIX dell'edizione sansoniana delle *Opere*); *I problemi della Scolastica e il pensiero italiano*, Laterza, Bari 1913; *Studi vichiani*, Principato, Messina 1915; *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, Principato, Messina 1917-23, 3 voll. in 4 tomi (voll. XXXI-XXXIV dell'edizione delle *Opere*); *Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento*, Vallecchi, Firenze 1920. Per tutta la produzione storica di Gentile preziosissime sono le introduzioni di Eugenio Garin all'edizione da lui curata di una silloge di

scritti storici gentiliani: *Storia della filosofia italiana*, 2 voll. Sansoni, Firenze 1969 (si vedano l'introduzione, vol. I, pp. XIII-LI, e la nota introduttiva alla pubblicazione integrale appunto delle *Origini della filosofia contemporanea in Italia*, vol. II, pp. 3-10). Gli scritti di filosofia teoretica erano, nel 1923, molti. Il più noto era *La riforma della dialettica hegeliana*, Principato, Messina 1913 (ora nell'edizione delle *Opere complete*, vol. XXVII, Sansoni, Firenze 1954). Una silloge degli scritti teoretici gentiliani del periodo si trova nell'edizione curata sempre da Eugenio Garin: *Opere filosofiche*, Garzanti, Milano 1989 (cfr. l'importante introduzione di Garin, pp. 9-79).

¹⁵ Tra i principali scritti pedagogici e intorno ai problemi scolastici pubblicati prima del 1923 ricordiamo: *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Sandron, Palermo 1908 (poi pubblicato con il titolo: *La nuova scuola media*, 1925); *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I: *Pedagogia generale*, Laterza, Bari 1913; vol. II: *Didattica*, ivi 1914 (con varie edizioni); *La riforma dell'Educazione*, Laterza, Bari 1920.

¹⁶ Cfr. sulla concezione dello stato etico negli hegeliani napoletani: S. Onufrio, *Lo "Stato etico" e gli hegeliani di Napoli*, Celebes, Trapani 1972, e gli atti del convegno (con mostra bibliografica e documentaria) promosso dall'Istituto italiano per gli studi filosofici: *Gli hegeliani di Napoli e la costituzione dello Stato unitario*, Istituto per gli studi filosofici, Napoli 1987 (con ricchi contributi di documentazione). Per una valutazione complessiva della posizione degli hegeliani di Napoli cfr. innanzitutto due contributi rilevanti di Guido Oldrini: *La cultura filosofica napoletana dell'Ottocento*, Laterza, Bari 1973, e *L'Ottocento filosofico napoletano nella letteratura dell'ultimo decennio*, Bibliopolis, Napoli 1986.

¹⁷ Cfr. Romano, *Giovanni Gentile*, pp. 182-201.

¹⁸ Si veda l'edizione completa delle opere di Gobetti, per Einaudi: *Opere complete di Piero Gobetti*, Torino 1960-1974. Si ricordano, in particolare, le seguenti opere: *La rivoluzione liberale: saggio sulla lotta politica in Italia*, Cappelli, Bologna 1924; Einaudi, Torino 1947²; *Risorgimento senza eroi e altri scritti storici*, Einaudi, Torino 1976. Sulla concezione liberale di Gobetti cfr. gli studi di G. De Marzi, *Piero Gobetti e Benedetto Croce*, Quattroventi, Urbino 1996; P. Bagnoli, *Il metodo della libertà. Piero Gobetti tra eresia e rivoluzione*, Diabasis, Reggio Emilia 2003.

¹⁹ «Nuova politica liberale», I, 1923, fasc. 1.

²⁰ Cfr. G. Gentile, *Cos'è il fascismo. Discorsi e polemiche*, Vallecchi, Firenze 1925.

²¹ G. Gentile, *La riforma della dialettica hegeliana*, *Opere*, vol. XXVII, cit., p. 194. Cfr. anche *Teoria generale dello spirito come atto puro*, *Opere*, vol. III, Sansoni, Firenze 1959; *Sistema di logica come teoria del conoscere*, *Opere*, voll. V-VI, ivi 1964. Cfr. anche *Introduzione alla filosofia*, *Opere*, vol. XXXVI, ivi 1959. Sul ruolo del pensiero gentiliano nella diffusione della filosofia hegeliana cfr. A. Negri, *Hegel nel Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 52-60. Ma dello stesso Negri cfr. *Giovanni Gentile*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze 1975 (abbiamo di Negri anche un agile profilo dello stesso titolo, Edizioni dell'Arcipelago, Genova 1992).

²² Delle opere spaventiane Gentile ha compiuto parecchie riedizioni. Ricordiamo innanzitutto le famose lezioni napoletane del 1861-62, riprese con il titolo: *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*, Laterza, Bari 1908. Ora esse si trovano pubblicate in B.

Spaventa, *Opere*, vol. II, Sansoni, Firenze 1972, pp. 407-719 (segnaliamo la nuova edizione delle *Opere* in un solo volume, a cura di F. Valagussa, con post-fazione di V. Vitiello, Bompiani, Milano 2009).

²³ Gentile, *La riforma della dialettica hegeliana*, cit., p. 232.

²⁴ G. Gentile, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, Sansoni, Firenze 1955⁵ (vol. VII delle *Opere*), p. 7.

²⁵ Cfr. G. Gentile, *La riforma della scuola*, Bari, Laterza 1924 (discorso pronunciato all'inaugurazione della sessione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, il 13 novembre 1923); Id., *Il fascismo al governo della scuola*, Discorsi e interviste, a cura di F. E. Boffi, Sandron, Palermo 1924. Sugli inizi e sugli sviluppi della riforma propugnata da Gentile, cfr. la sintesi di Romano, *Giovanni Gentile*, pp. 165-181. Trovo poi ancora interessanti le analisi di L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Vallecchi, Firenze 1980.

²⁶ Sulle critiche di Croce all'attualismo cfr. il famoso articolo sulla «Voce», 13 novembre 1913. Cfr. Romano, *Giovanni Gentile*, pp. 137-140. Per una documentazione completa sui rapporti tra Croce e Gentile cfr. la pubblicazione, disgiunta e rigorosamente separata, delle loro lettere: G. Gentile, *Lettere a Benedetto Croce*, a cura di S. Giannantoni, Sansoni, Firenze 1972-80, 4 voll.; B. Croce, *Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, a cura di A. Croce, Mondadori, Milano 1980.

²⁷ G. Gentile, *La nuova scuola media*, a cura di H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1988, p. VIII.

²⁸ La prolusione palermitana del 1907 dal titolo *Il concetto della storia della filosofia*, pubblicata in un primo tempo nella «Rivista filosofica», X, vol. XI, 1908, pp. 421-64, è stata ripubblicata in occasione delle celebrazioni del centenario di essa per le cure di P. Di Giovanni: G. Gentile, *Il concetto della storia della filosofia*, Le Lettere, Firenze 2006.

²⁹ Cfr. G. Gentile, *I profeti del Risorgimento italiano*, Vallecchi, Firenze 1923; *Gli albori della nuova Italia. Varietà e documenti*, Carabba, Lanciano 1923 (ora *Opere*, voll. XX-XXI); *L'eredità di Vittorio Alfieri*, La Nuova Italia, Venezia 1926; *Gino Capponi e la cultura toscana nel secolo decimonono*, Vallecchi, Firenze 1922 (ora in *Opere*, vol. XXIII). Un'interpretazione acuta dell'atteggiamento gentiliano nei confronti del Risorgimento si trova in A. Del Noce, *Giovanni Gentile. Per un'interpretazione filosofica della storia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1990, pp. 123-94.

³⁰ Cfr. G. Gentile, *Manzoni e Leopardi. Saggi critici*, Treves, Milano 1928; Sansoni, Firenze 1937 (ora *Opere*, vol. XXIV).

³¹ Cfr. le interpretazioni fortemente limitative di questi pensatori nelle *Origini della filosofia contemporanea in Italia*, in *Storia della filosofia italiana*, vol. II, a cura di E. Garin, cit., pp. 15-59, 231-44.

³² Sulle interpretazioni gentiliane della storia del pensiero italiano nel secondo Ottocento cfr. il mio contributo: *Filosofia e religione nelle pagine del giovane Gentile. La genesi della visione gentiliana dalla tradizione etico-religiosa in Italia anteriormente all'adesione «liberale» al fascismo (1920-1923)*, «Rivista di filosofia neoscolastica», LXXXVII, 1995, pp. 82-117.

³³ Cfr. una prospettiva del genere nel saggio di G. Micheli, *Scienza e filosofia da Vico ad oggi*, in *Storia d'Italia*, Annali 3: *Scienza e tecnica nella cultura e nella società dal Rinascimento a oggi*, a cura di G. Micheli, Einaudi, Torino 1980, pp. 552-619. Questo lavoro ha il difetto di interpretare la concezione gentiliana come aderente in tutto e per tutto alla visione della "tradizione della filosofia italiana", incentrata interamente sulle discipline umanistiche (filosofia, storiografia, filologia), di vichiana ascendenza.

³⁴ Noto, a margine, che nel 1923 per le strutture didattiche di questi studi superiori si abbandonò la dicitura di "Scuole", non sembrando adeguata, e si adottò quella di "Istituti universitari", per avvicinare questi studi a quelli tradizionali a carattere prevalentemente teoretico e speculativo svolti dalle Facoltà. Qualche anno dopo, non essendo più ministro Gentile, fu lo stesso Regime Fascista ad avviare la trasformazione in Facoltà di questi Istituti. Segno che la denominazione tradizionale proveniente dal Medioevo ancora era preferita. Oggi come oggi, invece, nella Legge Gemini, si parla di trasformare le Facoltà delle diverse Università, che debbono ridurre le loro strutture e le loro competenze, in Scuole. Forse per ricondurre gli studi in esse praticati alla valutazione di "inferiorità epistemologica" che alla fine dell'Ottocento si assegnava agli studi tecnici?

³⁵ Sulla storia di questa Facoltà ritengo interessante la pubblicazione curata da P. Massa Piergiovanni, *Dalla scuola superiore di commercio alla Facoltà di Economia. Un secolo di elaborazione scientifica e di attività didattica al servizio dell'economia genovese (1884-1986)*, Società ligure di Storia patria, Genova 1992.

³⁶ Cfr. M. Moretti, *Scuola e università nei documenti parlamentari gentiliani*, in *Giovanni Gentile filosofo italiano*, cit., pp. 77-107.

³⁷ Sulla vicenda del giuramento al Governo fascista, introdotto con legge del 1931, cfr. H. Goetz, *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

³⁸ Sulla natura autoritaria della riforma universitaria di Gentile cfr. M. Ostenc, *Giovanni Gentile philosophe et éducateur*, «Revue des Études italiennes», XLII, 1996, pp. 254-263

³⁹ G. Gentile, *La politica scolastica del Regime*, «Il corriere della sera», 21 marzo 1929, in *La riforma della scuola in Italia*, cit., pp. 449-50. Per una rassegna delle interpretazioni intorno alla "riforma" gentiliana dell'Università cfr. G. Fois, *La ricerca storica sull'università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, sulla rivista informatica «Annali di storia delle Università italiane», vol. 3, 1999, pp. 9-10 in www.cisui.unibo.it/annali/03/testi/14.

⁴⁰ Cfr. Romano, *Giovanni Gentile*, pp. 211-256. Sulla "scuola romana di filosofia" cfr. l'importante volume-catalogo, con raccolta di documenti: *Filosofi Università Regime. La scuola di filosofia di Roma negli anni Trenta*, a cura di T. Gregory, M. Fattori, N. Siciliani De Cumis, Istituto di Filosofia della Sapienza-Istituto italiano per gli studi filosofici, Roma 1985.

⁴¹ Si noti che il matematico Vito Volterra fu uno dei docenti i quali rifiutò il giuramento al Regime fascista, assieme ad altri docenti, tra i quali ricordiamo i filosofi Piero Martinetti e Giuseppe Antonio Borgese.

⁴² Sul ruolo di Gentile nell'organizzazione dell'*Enciclopedia italiana* cfr. Romano, *Giovanni Gentile*, pp. 211-222.

⁴³ Cfr. sulla storia della Scuola Normale Superiore, che vide la direzione di Gentile dal 1928 al 1943 (dapprima Regio Commissario e poi Direttore), la recente mostra, in occasione del bicentenario della fondazione, tenutasi a Pisa, presso il Palazzo della Carovana, dal titolo: *Una storia "Normale"* (16 settembre-31 ottobre 2010).

⁴⁴ Cfr. sugli sviluppi della Normale sotto la direzione di Gentile: P. Simoncelli, *Cantimori, Gentile e la Normale di Pisa. Profili e documenti*, FrancoAngeli, Milano 1994; Id., *La Normale di Pisa: tensioni e consenso, 1928-1938. Appendice: 1944-1949*, ivi 1998.

⁴⁵ La mia valutazione dell'impegno di Gentile si accosta, pur senza condividerle, alle tesi del libro di G. Sasso, *Le due Italie di Giovanni Gentile*, Il Mulino, Bologna 1998. Infatti l'adesione al Fascismo e la politica scolastica propugnata da Gentile non sono in una stretta correlazione, essendo il pensatore, l'uomo e la sua personalità pubblica in una correlazione complessa. In fondo la filosofia gentiliana non è un Attualismo al servizio del fascismo, lad-dove però la visione personale e politica del pensatore si accosta di buon grado alla prassi del Fascismo.

UNIVERSITÀ E VITA UNIVERSITARIA IN EDITH STEIN

di Letterio MAURO

1. *La mancata carriera universitaria di Edith Stein*

Se si escludono il breve periodo della collaborazione con Husserl a Friburgo (1916-1918), in cui su richiesta di quest'ultimo ha tenuto seminari introduttivi alla fenomenologia¹, e l'altrettanto breve periodo in cui è stata incaricata di un insegnamento di tipo universitario all'Istituto Tedesco di Pedagogia scientifica di Münster (1932-1933)², Edith Stein non ha svolto, come è noto, attività accademica. I suoi reiterati tentativi di conseguire l'abilitazione all'insegnamento universitario, di cui testimonia soprattutto il ricco epistolario, non sono infatti mai andati a buon fine. Sul loro fallimento ha senza dubbio pesato il suo essere donna, se ancora nel giugno 1933, pochi mesi dopo essersi ritirata volontariamente dall'insegnamento in seguito alla legge dell'aprile precedente che escludeva dal pubblico impiego tutti i funzionari e gli impiegati non ariani, ella rilevava: «gli studi universitari delle donne sono tornati oggi a essere un problema, in una misura tale che ancora pochi anni fa avremmo ritenuto impossibile. Il loro diritto viene combattuto con gli antichi argomenti che conosciamo fin dagli inizi del movimento femminista, e dietro questi attacchi si nascondono potenti gruppi di potere»³.

Ma sul fallimento dei suoi tentativi di entrare a far parte dell'accademia ha pure pesato in modo rilevante la discendenza ebraica⁴. Questa, che era stata di intralcio anche alla carriera universitaria di William Stern e Richard Höningwald, di cui aveva seguito le lezioni a Breslavia (1911-1913)⁵, le ha ad esempio impedito nel 1919, a motivo del forte antisemitismo allora imperante, di chiedere il sostegno dello stesso Stern per un posto all'università di Amburgo, dove egli era ordinario di filosofia insieme a un altro pensatore di origine ebraica, Ernst Cassirer⁶.

La delusione per tali fallimenti è chiaramente espressa in questa dichiarazione al suo collega Roman Ingarden: «Fondamentalmente sono stanca dei tentativi per l'abilitazione. Non vale la pena perdere così tanto tempo e forze che possono essere utilizzate in modo migliore»⁷. In ogni caso, questi tentativi, che datano dal periodo appunto del suo assistentato con Husserl (quest'ultimo, sebbene «*per principio*» con-

trario a tale passo⁸, aveva fortemente raccomandato la Stein per l'abilitazione «nel caso in cui la carriera accademica dovesse venire aperta alle donne»⁹), riguardando varie sedi (Breslavia, Friburgo, Gottinga, Kiel), sono proseguiti sino al 1931, anno di composizione di *Potenza e Atto*¹⁰, lo scritto da lei preparato in vista di una possibile abilitazione a Friburgo¹¹ e che segna anche la fine del suo rapporto con l'Università.

Tale collocazione quasi costantemente eccentrica rispetto al mondo accademico ha certamente contribuito a farle sentire la propria attività di ricerca (condotta per di più, negli anni di Spira [1922-1930], "in competizione" con gli impegni legati all'insegnamento scolastico) come qualcosa di "precario", spingendola a frequenti dichiarazioni circa i limiti e le insufficienze di essa¹²; è anche vero però che ella ha altrettanto costantemente mantenuto uno stretto rapporto con l'ambiente universitario e che, nonostante le sia stata negata la possibilità di accedervi stabilmente, non ha mai rinunciato all'attività di ricerca né ha mai ritenuto che il lavoro svolto per ottenere l'abilitazione fosse di minore valore perché aveva fallito nell'ottenerla.

2. *La traduzione del saggio di Newman sull'Università*

Le vicende biografiche non hanno dunque portato la Stein a occuparsi espressamente dal punto di vista teorico del tema dell'Università. L'unico suo scritto in qualche modo riconducibile ad esso è la traduzione del saggio di John Henry Newman *The Idea of a University* da lei intrapresa nel 1923, un anno dopo la sua conversione al cristianesimo, su suggerimento di Erich Przywara¹³. Destinata alle edizioni Theatiner di Monaco, dirette da Dietrich von Hildebrand, ma rimasta inedita per motivi che non sono noti (al pari della coeva versione del *De ente et essentia* di Tommaso d'Aquino, pure avviata su ispirazione di Przywara¹⁴), questa traduzione ha costituito per lei una esperienza assai gratificante¹⁵; essa, che si colloca agli inizi del travagliato processo di recezione in Germania dell'opera del pensatore inglese¹⁶, ha inoltre senza dubbio contribuito a stimolare la riflessione della Stein sulla natura e sui compiti dell'Università.

Newman considerava quest'ultima volta alla educazione o formazione della mente e del carattere più che alla istruzione specialistica e suoi scopi la ricerca della verità e l'acquisizione sia di un rigoroso abito critico sia della capacità di andare con chiarezza al cuore dei problemi; è infatti lo studio condotto con serietà a far crescere l'uomo, portando a maturazione le sue potenzialità migliori e rendendolo capace di offrire un contributo prezioso all'intera società¹⁷.

Si tratta di tesi che la Stein farà proprie; è anche lei convinta, ad esempio, che la finalità dell'istituzione accademica sia quella di formare l'uomo nella globalità delle sue componenti, così da vedere appunto nella elaborazione di «un sapere di tipo specialistico, privo di anima [...] il pericolo [...] dell'attività universitaria»¹⁸. Ella rileva peraltro, al tempo stesso, che «una solida preparazione di tipo accademico comporta

anche delle energie di tipo etico, che possono rivelarsi feconde dal punto di vista pedagogico: un lavoro scientifico condotto in profondità, radicale, educa ad essere scrupolosi, ad essere retti, a rifuggire dall'incompletezza e dalla superficialità, da tutto quello che è retorica dietro cui non si intraveda alcun senso chiaro e vivido»¹⁹. Dato poi che, ai suoi occhi, l'uomo si qualifica come un ricercatore della verità (*Wahrheits-sucher*²⁰), impegnato ad aprirsi ad essa mettendo a frutto tutti i dati filosofici e teologici a sua disposizione²¹, la comunità accademica sembra costituire, proprio per la finalità che la guida, uno spazio particolarmente propizio a tale ricerca.

3. *Università e Bildung*

L'impegno per la formazione globale dell'uomo (*Bildung*), oltre a quello per la ricerca, è dunque al centro della idea che la Stein ha di Università, sulla scia del modello di istituzione universitaria caratterizzato da un forte legame fra l'insegnamento e la ricerca accademica (oltre che basato sul paradigma delle scienze dello spirito [*Geisteswissenschaften*]) da lei incontrato per la prima volta durante gli «amati e liberatori anni di studio a Breslavia»²² e a cui cercherà di ispirarsi durante il periodo di insegnamento a Münster²³. Tale modello resterà a fondamento della sua idea di Università: illustrando il duplice significato della parola tedesca *Beruf* ('professione' e 'vocazione') con l'esempio della chiamata (*Ruf*) alla cattedra universitaria, la Stein osserva infatti che essa è rivolta «da una corporazione, da un'Università (o Facoltà) [...] a un uomo il quale per le sue doti e per la sua previa formazione [*Vorbildung*] sembra "portato" [*berufen*] per quell'attività alla quale viene chiamato: fare il ricercatore e il docente»²⁴.

«Nell'Università vedevo veramente la mia *alma mater*, sicché fu una grande gioia per me partecipare al suo giubileo»: così Edith Stein parla dell'«Università slesiana Friedrich-Wilhelm» di Breslavia che nell'estate del 1911 celebrava il proprio centenario, essendo stata fondata da Federico Guglielmo III nel 1811. In essa si lasciò coinvolgere, facendola autenticamente sua; non aveva che indignazione e disprezzo per la maggior parte dei suoi compagni di studio, che «vegetava in modo alquanto apatico», incapace di sfruttare le opportunità e gli stimoli della vita universitaria, o che, finalizzando quest'ultima a scopi pragmatico-utilitaristici, si preoccupava «soltanto di riuscire a mettere insieme le nozioni necessarie al superamento dell'esame per assicurarsi, poi, una fonte di guadagni». Dopo avervi studiato per quattro semestri, al momento di lasciarla per trasferirsi a Gottinga, osserva infatti: «Alla vita di quella *alma mater* avevo preso parte come pochi altri studenti e poteva sembrare che fossi talmente legata ad essa che non me ne sarei separata di mia volontà»²⁵.

A sua volta, il passaggio a Gottinga, «una vera e propria "città universitaria", non – come Breslavia – una città che, tra le altre cose, aveva anche un'università»²⁶, motivato dalla volontà di approfondire la conoscenza del pensiero di Husserl, di cui

aveva appena letto le *Ricerche logiche* e da lei considerato «il filosofo del nostro tempo»²⁷, la mise a contatto con l'intensa vita filosofica del locale «circolo fenomenologico», che aveva come punto di riferimento soprattutto Adolf Reinach e la sua interpretazione (non in linea con quella husserliana) della massima «tornare alle cose stesse»²⁸. Grazie alla rete di rapporti filosofici e personali in cui si inserì, oltre a familiarizzarsi col metodo a cui sarebbe rimasta costantemente fedele nelle sue ricerche, la Stein fece esperienza di un dialogo filosofico che si alimentava dell'insegnamento di Husserl ma anche delle vivaci discussioni che animavano la Società Filosofica (che riuniva la cerchia più stretta dei suoi allievi) e quindi della concezione, comune a quella generazione di fenomenologi, «della filosofia come impresa cooperativa in cui l'insieme era più grande della somma delle parti che vi contribuivano»²⁹. Si trattò dunque per lei dell'esperienza di una comunità di individui liberi, fondata su ciò che essi, tra loro diversi, avevano in comune (la passione per il sapere e la ricerca) e quindi dipendente (e arricchita) dalle loro differenze ma, al contempo, capace di influenzarli, facendo loro acquisire tratti intelligibili solo nel contesto della vita comunitaria³⁰.

Nelle sue successive ricerche sui rapporti intersoggettivi (assai utili a chiarificare la dimensione comunitaria della sua idea di Università), in particolare nella seconda parte del saggio del 1922 *Psicologia e scienze dello spirito*³¹, che riprende il lessico e le intuizioni del testo classico di Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), chiarirà che l'essenza della comunità (*Gemeinschaft*) «esige [...] una dedizione aperta e spontanea, una vita non scissa, ma vissuta in comune, un nutrimento da fonti comuni e infine di essere mossa da motivi comuni»³². Quanto tale dimensione caratterizzasse la sua concezione di Università è testimoniato da questa annotazione relativa al periodo di Münster: «Da settimane discuto intensamente e a fondo con gli altri docenti. Essi hanno già da lungo tempo un contratto di pubblicazione per un compendio di pedagogia che dovrebbe essere pronto in autunno. Inoltre il nostro corso a Berlino in gennaio dovrebbe essere una piccola prova generale. Tuttavia, nella discussione preliminare per questo corso, ho scosso così violentemente le loro idee fondamentali, che ora sono convinti di non pubblicarlo fino a quando non avremo chiarito insieme tutti i problemi. Non è una sciocchezza. Hanno mai pensato una sola volta che cosa è la pedagogia? [...] Mi consola solo il fatto di poter animare questa comunità di lavoro [*Arbeitsgemeinschaft*]»³³.

4. *I concetti di Bildung e Beruf nella riflessione steiniana sull'Università*

Sul concetto di *Bildung* e su quello per lei ad esso strettamente connesso di *Beruf*, riletti alla luce della prospettiva cristiana, la Stein si è soffermata in particolare nei numerosi interventi (per la maggior parte conferenze in varie località dell'Austria, della Germania e della Svizzera) in cui, tra il 1926 e il 1933, anche sulla scia delle

sue precedenti esperienze nel movimento femminista della sua epoca³⁴, si è impegnata a delineare un modello di educazione (*Erziehung*) ovvero di formazione (*Bildung*) in particolare delle donne ispirato dal cristianesimo³⁵ e capace di favorire sempre più il loro inserimento nella vita accademica tedesca (quest'ultima era stata resa ad esse possibile dalla Costituzione della repubblica di Weimar nell'agosto 1919, dopo che nel 1900 nel Baden si erano aperte per la prima volta alle donne le porte degli studi universitari³⁶).

Fine della istituzione universitaria, la *Bildung*, non è più identificata da lei con un «sapere enciclopedico, il più perfetto possibile» da assimilare attraverso uno studio mnemonico (secondo il modello illuministico), né, all'opposto, con un processo di educazione continua alla ricerca di una verità non data una volta per tutte (secondo il modello romantico); essa è piuttosto, con un implicito richiamo a «un concetto di formazione [*Bildungsbegriff*] molto antico», quello di *paideia*, «la forma che la personalità umana viene ad assumere in virtù dell'influenza delle molteplici forze che la plasmano, o anche il processo attraverso cui essa prende forma»³⁷.

La Stein fa proprie le valenze umanistiche insite nella nozione di *Bildung*³⁸ e ne evidenzia, al pari di un altro pensatore cristiano impegnato nel mondo universitario, Romano Guardini³⁹, la dimensione non passiva⁴⁰. In breve, la *Bildung* è da lei interpretata come formazione dell'uomo nella sua globalità, finalizzata cioè a sviluppare tutte le sue virtualità (e non limitata perciò alle sole facoltà intellettuali) conformemente al progetto disegnato per lui da Dio, così che egli possa divenire «ciò che [...] secondo la vocazione che ha ricevuto – appunto come riproduzione dell'archetipo divino [*als Abbild des göttlichen Urbildes*] – dev'essere»⁴¹. In questo senso l'autentica *Bildung* si rivela essere «qualcosa di molto più complesso, molto più misterioso, molto meno soggetto all'arbitrio, di quanto potesse sognare l'Illuminismo»⁴², ossia il condurre «a sviluppare in pieno l'originaria vocazione [*Beruf*] umana: realizzare in sé l'immagine [*Bild*] di Dio»⁴³. Essa opera dunque sul complesso di doti naturali proprie di ciascun uomo e di ciascuna donna e che, una volta riconosciute, fanno ritenere che siano portati (*berufen*) a una data professione (*Beruf*) così da venire ad essa chiamati (*berufen*). La chiamata della società a svolgere un compito o una professione presuppone dunque quella prevista nella natura umana, e che tuttavia l'uomo non trae da sé ma ha ricevuto, e quindi rinvia a qualcosa di ulteriore; infatti «la natura dell'uomo» e «il corso della vita» [...] non sono un dono o un gioco del caso, ma – considerati con gli occhi della fede – opera di Dio. E dunque, in fondo, chi chiama è Dio stesso. È Lui che chiama: ogni uomo a ciò cui ogni uomo è chiamato, ogni singolo a ciò cui ogni singolo è chiamato in modo totalmente personale; e, inoltre, l'uomo in quanto uomo e la donna in quanto donna a qualcosa di particolare all'uno e all'altra»⁴⁴.

In questo contesto, pur individuando la specifica vocazione (*Beruf*) femminile in «tutte quelle professioni in cui si tratta di assistere, di educare, di prendersi cura e di

esercitare una comprensione empatica»⁴⁵, la Stein ha però osservato che «anche quelle professioni, che nei loro requisiti puramente oggettivi non sono in particolare sintonia con la specificità femminile [...] di fatto possono essere invece svolte in maniera genuinamente femminile»; sotto questo aspetto, «non v'è alcuna professione [*Beruf*] che non possa essere esercitata da una donna»⁴⁶, comprese quelle legate al sapere critico oggettivo, alla *Wissenschaft* nel senso più profondo e ampio della parola⁴⁷, che si consegue appunto nell'Università.

È alla luce di questa concezione di *Bildung* e di *Beruf* che la Stein si interroga inoltre su una questione molto dibattuta nel Novecento, ossia sul rapporto tra l'intellettuale e il mondo dell'uomo comune e sulla sua funzione all'interno della società civile, nella convinzione che non solo il puro teoreta, che opera all'interno di istituzioni scientifiche e accademiche, ma anche chiunque eserciti una professione (*Beruf*) pratica sulla base di una formazione (*Ausbildung*) teoretica, pur continuando ad attendere «ai suoi problemi intellettuali, poiché ciò soltanto è la sua naturale professione», deve essere sempre disponibile a impegnarsi nel «lavoro di educazione ed istruzione [*Erziehungs- und Bildungsarbeit*] del popolo»⁴⁸. L'intellettuale può, in altre parole, divenire autenticamente guida del popolo solo a condizione di non porsi come obiettivo, ovvero di non volersi separare da esso.

Nel momento storico in cui, come rilevava in un saggio del 1931 Ernst Robert Curtius⁴⁹, l'ideale della *Bildung*, paradigma della cultura classica tedesca, sembrava ormai caduto in una crisi decisiva, perché non più corrispondente alla realtà fattuale, la Stein ne riaffermava dunque pienamente il valore, riconoscendo la vocazione degli intellettuali, uomini e donne, nel mettere efficacemente a servizio dell'altrui formazione, senza alcuna presunzione e senza aristocratiche chiusure, il proprio talento e le proprie conoscenze: «chi ha raggiunto un grado di umanità superiore a quello della grande massa non deve considerarlo come un personale contrassegno nel cui godimento potersi acquietare, bensì una nobilitazione che impegna al lavoro per gli altri e presso di loro»⁵⁰.

NOTE

¹ Cfr. le lettere a Ingarden del 28 gennaio, 20 febbraio e 31 maggio 1917, del 29 gennaio e 24 settembre 1918, in *Lettere a Roman Ingarden 1917-1938*, tr. it. di E. Costantini ed E. Schulze Costantini, revisione e integrazioni di A.M. Pezzella, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2001, rispettivamente pp. 27-30, 41-44, 60-62, 76-77, 123-125. Sulla collaborazione con Husserl e sulle ragioni che portarono alla fine di essa (ma non del legame di amicizia) si veda quanto osserva A. MacIntyre, *Edith Stein. Un prologo filosofico*, tr. it. di C. Anselmi Tamburini, Edusc, Roma 2010, pp. 191-206.

² Sul rapporto assai positivo instaurato a Münster con gli studenti cfr. la lettera del 28.8.1932 a sr. Adelgundis Jaegerschmid, in *Selbstbildnis in Briefen, Erster Teil (1916-1933)*, Herder, Freiburg-Basel-Wien 1998, p. 250.

³ E. Stein, *Missione dell'universitaria cattolica*, in *La donna. Questioni e riflessioni*, ediz. it. a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli, tr. it. di O. Nobile, Città Nuova-Edizioni OCD, Roma 2010 (*Opere complete*, 13), p. 303.

⁴ Cfr. H.-B. Gerl, *Edith Stein. Vita – Filosofia – Mistica*, tr. it. di G. Sansonetti, Morcelliana, Brescia 1998, pp. 61-63).

⁵ Cfr. E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, ediz. it. a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli, tr. it. di B. Venturi, Città Nuova-OCD, Roma 2007 (*Opere complete*, 1), pp. 209-211.

⁶ Cfr. E. Stein, lettera a Ingarden dell'11.11.1919, in *Lettere a Roman Ingarden*, cit., pp. 159-160.

⁷ Lettera a Ingarden del 30.4.1920, in *Lettere a Roman Ingarden*, cit., p. 165.

⁸ E. Stein, lettera a Ingarden del 20.2.1917, in *Lettere a Roman Ingarden*, cit., p. 43.

⁹ E. Husserl, *Raccomandazione per l'abilitazione di Edith Stein*, in W. Herbstrith, *Edith Stein. Vita e testimonianze*, tr. it. a cura della Redazione di Città Nuova, Città Nuova, Roma 1998, p. 77. Nella lettera, scritta da Husserl in data 6 febbraio 1919, è contenuto un giudizio assai positivo sull'attività scientifica e didattica da lei svolta.

¹⁰ Cfr. E. Stein, *Potenza e Atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. di A. Caputo, Città Nuova, Roma 2003.

¹¹ Una ricostruzione di questo tentativo si trova in H. Ott, *Edith Stein und Freiburg*, in *Studien zur Philosophie von Edith Stein*, Internationales Edith Stein-Symposium, Eichstätt 1991 (Phänomenologische Forschungen 1993, Bd. 26/27), Alber, Freiburg i. Br. 1993, pp. 107-139.

¹² Si vedano, ad esempio, le lettere a Hedwig Conrad-Martius del 13.11.1932 e del 2.2.1933, in *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1997, rispettivamente pp. 119, 122.

¹³ E. Stein, *Übersetzung von John Henry Newman, Die Idee der Universität*, Einführung, Bearbeitung und Anmerkungen von H.-B. Gerl-Falkovitz, Herder, Freiburg i. B. 2004 (*Edith Stein Gesamtausgabe*, 21).

¹⁴ Cfr. E. Stein, *Übersetzungen VI. Thomas von Aquin, Über das Seiende und das Wesen*, Herder, Freiburg i.B. 2010, (*Edith Stein Gesamtausgabe*, 26).

¹⁵ Cfr. la lettera a Ingarden del 19.6.1924, in *Lettere a Roman Ingarden*, cit., pp. 205-206.

¹⁶ Cfr. al riguardo H.-B. Gerl-Falkovitz, *Einführung*, in E. Stein, *Übersetzung von John Henry Newman, Briefe und Texte zur ersten Lebenshälfte (1801-1846)*, Herder, Freiburg i.B. 2002, pp. XII-XVIII (*Edith Stein Gesamtausgabe*, 22).

¹⁷ Cfr. J.H. Newman, *L'idea di Università*, tr. it. di A. Bottone, Studium, Roma 2005.

¹⁸ E. Stein, *Insegnanti di formazione universitaria e insegnanti di formazione magistrale*, in *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it. di T. Franzosi, Città Nuova, Roma 1994, p. 110 (il saggio è databile al 1932).

¹⁹ *Ivi*, p. 112.

²⁰ Cfr. E. Stein, *Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, tr. it. di L. Vigone, revis. di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1999, p. 50.

²¹ Posto, infatti, che «la filosofia vuole la verità nella più ampia estensione possibile [...] Se la fede rende accessibili verità, che non sono raggiungibili per altra via, allora la filosofia non può rinunciare a questa verità di fede senza abbandonare, per l'appunto, la sua esigenza universale di verità». E. Stein, *La fenomenologia di Husserl e la filosofia di san Tommaso d'Aquino – Tentativo di confronto*, in *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, Città Nuova, Roma 1997, p. 67.

²² Su questi anni come su quelli, decisivi sul piano umano non meno che su quello scientifico, trascorsi a Gottinga (1913-1915) è ricca di notizie l'autobiografia, *Dalla vita di una famiglia ebrea*, in cui si può vedere, per usare l'espressione di Emil Fackenheim (*Un epitaffio per l'ebraismo tedesco. Da Halle a Gerusalemme*, tr. it. di G. Costanzo e L. Piraino, Giuntina, Firenze 2010), una sorta di epitaffio per l'ebraismo tedesco.

²³ Cfr. le lettere a Ingarden del 9.3.1932 e del 29.4.1932, in *Lettere a Roman Ingarden*, cit., pp. 322, 324.

²⁴ E. Stein, *Vocazione dell'uomo e della donna secondo l'ordine della natura e della grazia*, in Stein, in *La donna*, cit., p. 80.

²⁵ E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea*, cit., pp. 209-255 (le citazioni sono tratte rispettivamente dalle pp. 236, 249, 218, 217).

²⁶ *Ivi*, p. 281.

²⁷ *Ivi*, p. 252.

²⁸ Cfr. H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Nijhoff, The Hague 1960, I, pp. 168-171. Sulla importanza avuta da Reinach (e da sua moglie) nella formazione di Edith Stein cfr. B. Beckmann-Zöller, *Adolf und Anne Reinach – Edith Steins Mentoren im Studium und auf dem Glaubensweg*, in «Edith Stein Jahrbuch», 13 (2007), pp. 77-101.

²⁹ MacIntyre, *Edith Stein*, cit., p. 254.

³⁰ Cfr. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea*, cit., pp. 277-374. Per un approfondimento su questo punto si veda M. D'Ambra, *Persona e comunità*, in *Edith Stein. Comunità e mondo della vita, Società, Diritto, Religione*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2008, pp. 29-61 (in particolare, pp. 42-60).

³¹ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it. di A.M. Pezzella, Città Nuova, Roma 1999, pp. 157-327.

³² *Ivi*, p. 233.

³³ Lettera del 24.2.1933 a H. Conrad-Martius, in *La ricerca della verità*, cit., pp. 121-122.

³⁴ Si veda al riguardo A. Ales Bello e M. Paolinelli, in *Introduzione* a Stein, *La donna*, cit., pp. IX-XXIII.

³⁵ Questa ampia serie di contributi è raccolta in E. Stein, *La donna*, cit. e in *La vita come totalità*, cit. Sulla equivalenza di questi due concetti nella sua riflessione (come è noto, d'altra parte, la nozione di *Bildung* comprende semanticamente, sorpassandole, sia quella di *educazione* sia quella di *formazione*) si veda in particolare il saggio *Sull'idea di formazione* (in *La vita come totalità* cit., pp. 21-36), che riproduce la conferenza da lei tenuta il 18 ottobre 1930 agli insegnanti cattolici del Palatinato.

³⁶ Cfr. H.-B. Gerl, *Edith Stein*, cit., pp. 58-61.

³⁷ E. Stein, *Fondamenti della formazione della donna*, in *La donna*, cit., p. 45 (corsivo nel testo).

³⁸ Nell'appassionata difesa di esse R.F. Brenner (*Writing as Resistance. Four Women Confronting the Holocaust* (*Edith Stein, Simone Weil, Anne Frank, Etty Hillesum*), The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1997, pp. 27-29, 174) ha visto il peculiare contributo dato da queste donne-scrittrici del Novecento all'opposizione al nazismo.

³⁹ Cfr. R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, tr. it. di E. Oberti, Morcelliana, Brescia 1994 (la prima edizione dello scritto di Guardini è del 1921).

⁴⁰ E. Stein, *Sull'idea di formazione*, in *La vita come totalità*, cit., pp. 21-36.

⁴¹ E. Stein, *Fondamenti teorici della educazione sociale*, in *La vita come totalità*, cit., p. 53 (corsivo nel testo).

⁴² E. Stein, *Fondamenti della formazione della donna*, in *La donna*, cit., p. 47.

⁴³ E. Stein, *Vocazione dell'uomo e della donna secondo l'ordine della natura e della grazia*, in *La donna*, cit., p. 108.

⁴⁴ *Ivi*, p. 81.

⁴⁵ E. Stein, *L'ethos delle professioni femminili*, in *La donna*, cit., p. 32. Si tratta di una conferenza tenuta nell'Università di Salisburgo il 1° settembre 1930 e pubblicata nella primavera dell'anno seguente.

⁴⁶ *Ivi*, rispettivamente pp. 32, 31.

⁴⁷ L. Daston, *Wissenschaft, ricerca e istituto: le peculiarità del caso tedesco*, in *Le Università e le scienze. Prospettive storiche e attuali*, Relazioni presentate al Convegno internazionale (Bologna, 18 settembre 1991) a cura di G. Pancaldi, Aldo Martello, Milano 1993, pp. 84-92.

⁴⁸ E. Stein, *L'intelletto e gli intellettuali*, in «Rivista di Filosofia neo-scolastica», LXXV (1983), pp. 625-634 (le citazioni sono tratte rispettivamente dalle pp. 634, 633). Il testo di questa conferenza, tenuta a Heidelberg il 2 dicembre 1930, venne pubblicato nell'estate dell'anno successivo.

⁴⁹ Cfr. E.R. Curtius, *L'abbandono della cultura*, tr. it. di A. Genovesi e G. Sgherri, Aragno, Torino 2010.

⁵⁰ E. Stein, *L'intelletto e gli intellettuali*, cit., p. 633.

HEIDEGGER: L'AUTONOMIA DELL'UNIVERSITÀ E LA SUA MISSIONE

di Francesco CAMERA

Tra gli studiosi è prevalsa spesso la tendenza a presentare Heidegger come un pensatore «senza biografia», per il quale vale la sostanziale identità tra la vita e l'opera. L'idea del pensatore solitario, che ha elaborato la maggior parte dei suoi scritti nella baita della Foresta Nera, non deve però farci dimenticare che egli è stato per gran parte della sua vita membro attivo dell'istituzione universitaria: prima, nel periodo di formazione, come studente e dottorando (tra il 1909 e il 1915) preso l'università di Friburgo; poi, nell'immediato dopoguerra, come assistente di Husserl e docente incaricato nella stessa università (tra il 1919 e il 1923); infine come professore ordinario a Marburgo e poi definitivamente a Friburgo, dove rimase in ruolo fino al 1950. Questi dati mostrano che egli ha vissuto di persona la profonda trasformazione subita dall'università tedesca alla fine dell'Ottocento, quando è avvenuto il definitivo tramonto di quel modello di scuola superiore che Humboldt aveva progettato e realizzato a Berlino sulla base della concezione sistematica e unitaria del sapere propria dell'idealismo tedesco.

Oggi una grande quantità di documenti ci permette di affermare che, soprattutto nel periodo compreso tra il 1919 e il 1934, la presenza di Heidegger all'interno dell'istituzione universitaria è stata costantemente accompagnata da numerose riflessioni sulla finalità dell'educazione e sull'organizzazione degli studi superiori, nelle quali egli si è chiesto ripetutamente quale sia l'«essenza» dell'università, in base alla quale essa può svolgere la sua missione.

Nelle considerazioni che seguono ci proponiamo di esaminare sinteticamente alcuni documenti heideggeriani (per lo più materiali epistolari, appunti di lezioni e interventi di occasione) in cui sono presenti significative riflessioni sull'università. Procederemo cronologicamente suddividendo l'esposizione in due periodi: nel primo paragrafo tratteremo alcuni scritti risalenti al periodo dell'immediato dopoguerra fino alla fine degli anni Venti (1918-1930); nei due paragrafi successivi prenderemo invece in esame due documenti significativi degli anni Trenta (1933-1938), concentrando l'attenzione esclusivamente sulle riflessioni teoriche che riguardano la concezione dell'università e lasciando da parte i nessi con il contesto storico-politico

contemporaneo. L'elemento comune delle riflessioni di entrambi i periodi si può individuare nel ruolo dominante assegnato alla filosofia all'interno dell'edificio del sapere. A partire dagli anni giovanili fino all'assunzione dell'incarico di rettore dell'Università di Friburgo, Heidegger infatti è sempre stato convinto che, nella situazione di miseria culturale seguita alla conclusione della prima guerra mondiale, i filosofi avrebbero dovuto preoccuparsi dell'educazione spirituale del popolo attraverso l'insegnamento e la ricerca, dando vita ad un autentico «risveglio» spirituale¹. Per questa ragione le riflessioni sul problema dell'educazione e dell'università non hanno affatto un significato marginale nel contesto dell'itinerario del pensiero heideggeriano, ma possono essere lette come parte integrante dell'interrogare radicale sull'essenza e sul compito della filosofia stessa.

1. *L'«essenza» dell'università e la natura della scienza*

Quando il crollo della Germania era ormai imminente, in una lettera dal fronte il giovane libero docente lamentava che «la vita dello spirito è andata perduta nelle nostre università» e che i previsti programmi di riforma avrebbero aumentato la confusione². In verità già nel 1911, quando era ancora studente, Heidegger aveva avuto occasione di riflettere sulla situazione universitaria intervenendo direttamente sul giornale studentesco friburghese per criticare l'eccessivo numero degli insegnamenti e degli esami, che finiscono per produrre dispersione e disorientamento. Per far fronte a questa situazione occorre che ciascun membro dell'istituzione universitaria si concentri su «ciò che è proprio» e dia prova di «un coraggioso e incessante impegno personale». Chi sceglie di operare all'interno dell'università deve «anteporre l'affermazione e la maturazione intellettuale e morale della propria personalità come condizione fondamentale»³. Possiamo subito osservare come qui il giovane Heidegger imposti la sua riflessione in forma personale o «esistenziale». La natura dell'istituzione universitaria dipende in primo luogo dall'impegno individuale e dalla figura intellettuale e morale di coloro che vi operano.

Questa impostazione ritorna sostanzialmente anche nelle lezioni tenute in qualità di docente incaricato presso l'università di Friburgo nel semestre estivo del 1919 sul tema *L'essenza dell'università e dello studio accademico*⁴. Dagli appunti pubblicati veniamo a sapere che Heidegger aveva scelto di fare riferimento al libro di Becker, nel quale si avanzava l'esigenza di una radicale riforma dell'università, tenendo conto della nuova situazione che si era determinata in Germania dopo la conclusione della Guerra⁵. Heidegger riprende questi pensieri e propone di operare una netta distinzione tra l'acquisizione di conoscenze da un lato e l'esercizio della ricerca dall'altro. Viene toccato così un problema fondamentale che possiamo riassumere con il seguente interrogativo: l'università è il luogo in cui viene trasmesso un sapere basato su conoscenze finalizzate alla formazione professionale, oppure è il luogo in cui viene praticata la ricerca in grado di impegnare in prima persona ogni membro dell'istituzione universitaria?

Nelle lezioni questo interrogativo non trova una risposta esplicita. Vedremo che esso ritornerà – seppur in forme diverse – negli anni Trenta, quando Heidegger affermerà chiaramente che il compito dell'università non è in primo luogo quello di trasmettere conoscenze ma di «creare scienza» attraverso la ricerca; quest'ultima a sua volta presuppone un atteggiamento di fondo che solo la filosofia può insegnare: l'interrogare radicale. Ma fino a che punto l'università può essere considerata il luogo in cui si produce la vera filosofia? Questa domanda risuona nelle lezioni del semestre invernale del 1921/22, in cui il giovane Heidegger si chiede – con un'inflessione profondamente antiaccademica – se forse non avessero ragione Schopenhauer e Nietzsche, che hanno scelto di filosofare al di fuori dell'università. E a questa domanda risponde: «è facile scappare via dall'università: non per questo però essa diviene diversa, e si finisce solo col dare in pasto se stessi e la propria opera ai letterati – Nietzsche ne è un esempio tipico»⁶.

Considerazioni analoghe, che riguardano la tensione tra l'acquisizione di conoscenze da un lato e il libero esercizio della ricerca dall'altro, ritornano alla fine degli anni Venti nelle lezioni del semestre estivo del 1929, che hanno per tema proprio una *Introduzione allo studio accademico*⁷. Anche qui Heidegger parte dalla constatazione che «lo studio accademico è diventato problematico» in quanto è segnato da «una particolare inquietudine»⁸. Questo disagio consiste nel fatto che gli studenti prima o poi si accorgono che, nonostante il grande bagaglio di conoscenze acquisito, a loro manca qualcosa di importante. Essi infatti, alla fine degli studi diventano esperti in alcuni settori particolari del sapere come se avessero frequentato una scuola professionale (*Fachschule*), ma «la scienza nella sua interezza» rimane loro preclusa⁹. Heidegger si chiede allora: «Forse noi oggi nell'università non trascuriamo ciò che è essenziale?»¹⁰. Secondo lui lo studio accademico non deve intendere la scienza e la filosofia come un insieme di «conoscenze puramente teoretiche», intellettualistiche e astratte che separano l'uomo dal mondo, ma come «modi di essere dell'esserci (*Da-sein*)». Ciò che è essenziale nello studio accademico è dunque la completa realizzazione dell'«esserci umano», la sua possibilità di radicarsi nel mondo e nella storia. La risposta alla situazione di disagio che serpeggia nell'università deve quindi prendere le mosse da una approfondita riflessione sulla natura della scienza e del sapere.

Lo scritto in cui queste riflessioni vengono esposte pubblicamente è rappresentato dalla celebre prolusione accademica del 1929 *Was ist Metaphysik?*. Nelle pagine iniziali di questa prolusione leggiamo:

Il nostro esserci – nella comunità di ricercatori, insegnanti e studenti – è determinato dalla scienza. Che cosa di essenziale ci accade nel fondo dell'esserci per il fatto che la scienza è divenuta la nostra passione?

Gli ambiti delle scienze sono lontani uno dall'altro. Il modo di trattare i loro oggetti è radicalmente diverso. Questa moltitudine di discipline tra loro così disparate oggi è ormai tenuta

assieme soltanto dall'organizzazione tecnica delle università e delle facoltà, e conserva un significato solo per la finalità pratica delle singole specialità. Ma il radicarsi delle scienze nel loro fondamento essenziale (*Wesensgrund*) si è inaridito ed estinto¹¹.

Secondo Heidegger, ciò che caratterizza e accomuna coloro che fanno parte dell'università è la passione per la scienza. Quest'ultima però è suddivisa in una moltitudine di discipline specialistiche che hanno perso il «loro fondamento essenziale» e che quindi risultano collegate soltanto in modo estrinseco tra loro. Pertanto l'università è diventata un centro puramente organizzativo e amministrativo e si è allontanata dall'idea originaria. Questo mutamento non è affatto casuale, ma dipende a sua volta dalla trasformazione della scienza in sapere meramente tecnico, che intende intervenire sulla realtà e sulla natura, trasformandola e manipolandola in vista dell'acquisizione di un potere e di un dominio planetario.

Secondo Heidegger dunque la difficile situazione dell'università, in cui egli nel 1929 si trova ad operare come docente, è il risultato del profondo processo di trasformazione subito dalla scienza e dal sapere a partire dall'età moderna. Pertanto, se vogliamo recuperare l'autentica «essenza» dell'università, dobbiamo agire non tanto (o non primariamente) sul piano organizzativo, elaborando articolati progetti di riforma; dobbiamo invece tornare ad attingere una concezione della scienza che non si basi esclusivamente sul sapere strumentale ma sull'originaria unità di teoria e prassi. Ed Heidegger è convinto che solo la filosofia sia in grado di raggiungere questo obiettivo nella misura in cui compie il «passo indietro» verso l'orizzonte aurorale del pensiero greco ed insatura il «nuovo inizio». In questo modo la filosofia arriva a determinare che cos'è scienza in senso autentico e può quindi ricostruire l'università a partire dalla sua «essenza». Sulla scia di quanto avevano sostenuto Kant e Humboldt, anche Heidegger ritiene quindi che l'università del futuro dovrà porre al centro la facoltà filosofica.

2. La (discussa) autonomia dell'università

Questa impostazione, secondo cui la riappropriazione dell'essenza autentica dell'università e il suo rinnovamento sono strettamente collegati alla riflessione filosofica sulla natura della scienza e del sapere, caratterizza la meditazione heideggeriana degli anni Trenta. Il documento più importante di questo periodo è certamente rappresentato dal famoso (e discusso) discorso di rettorato, che Heidegger tenne il 27 maggio 1933 dopo essere stato nominato rettore dell'Università di Friburgo. In esso egli si propone di riflettere esplicitamente e tematicamente sul ruolo dell'università e sui suoi compiti educativi, come dimostra già la scelta del titolo: *L'autoaffermazione dell'università tedesca (Die Selbstbehauptung der deutschen Universität)*¹².

Da alcune testimonianze epistolari, noi oggi possiamo stabilire che, con l'assunzione del rettorato, Heidegger intendeva intervenire personalmente per contrastare

la situazione in cui si trovavano gli studi accademici, nella convinzione che, secondo lui, l'università era allora «la cosa più importante per radunare la nuova generazione e i più giovani verso una nuova comunità educativa»¹³. Il suo obiettivo esplicito era quello di difendere la specificità dell'università e di mettere in atto una «ricostruzione interiore» che partisse non dall'esterno ma dall'interno dell'istituzione stessa. Il discorso di rettorato traccia le linee salienti di questo ambizioso progetto, le cui basi sono di natura esclusivamente filosofica. Per queste ragioni non si trattava, almeno nelle intenzioni di Heidegger, di un discorso di impegno politico e di allineamento, ma di una riflessione di carattere teorico sull'«essenza della scienza»¹⁴.

La tesi di fondo del discorso intende proprio sostenere che l'università si fonda sulla scienza e sul sapere. Essa esiste perché (e fintanto che) esiste la scienza, ovvero il desiderio di sapere e conoscere che, come ha insegnato Aristotele, è propria di tutti gli uomini. L'unico vincolo che l'università deve riconoscere per progettare se stessa è dunque quello nei confronti del sapere. Pertanto essa deve essere un'istituzione autonoma. A questa caratteristica allude proprio il termine «autoaffermazione» (*Selbstbehauptung*) presente nel titolo, che assume un significato programmatico ed intende rivendicare innanzitutto l'autonomia amministrativa (*Selbstverwaltung*). Heidegger inizia il suo discorso precisando in che senso questo concetto vada inteso e, con una inflessione kantiana, sottolinea il nesso tra autonomia e libertà con queste parole: «la libertà suprema consiste nel dare a se stessi la legge del proprio agire»; questo però non significa «assenza totale di vincoli»¹⁵. Significa piuttosto che la vera libertà accademica deve essere vincolata unicamente alla scienza e al sapere e non deve essere condizionata dalla politica, dalle Chiese o dallo Stato. Solo così l'università può svolgere la propria missione¹⁶.

Per spiegare meglio questa idea Heidegger invita i docenti a operare una profonda «autoriflessione» (*Selbstbesinnung*) sul senso del loro compito educativo. Si tratta di mettere in discussione se stessi e di porre «la questione decisiva»: la domanda che si chiede cosa sia oggi la scienza e il sapere. Secondo Heidegger, questa domanda specificamente filosofica è la sola che può aiutare a definire in modo autentico l'«essenza dell'università». La risposta a questa domanda porta a osservare che oggi ogni scienza è diventata un insieme eterogeneo di discipline autonome, settoriali e specialistiche, che tendono ad isolarsi tra loro. Se si vuole ripensare l'essenza dell'università a partire dalla scienza occorre quindi in primo luogo mettere radicalmente in discussione proprio l'idea di scienza come insieme di discipline particolari. In proposito il pensiero di Heidegger è chiarissimo: occorre «spezzare e distruggere l'incasellamento della scienza in discipline particolari, parziali»; occorre recuperare una concezione unitaria di scienza, liberandola «dalla illimitata e insensata dispersione in campi e settori isolati», per esporla «immediatamente alla produttività e sovrabbondanza di tutte le forze e potenze dell'esserci storico-umano, che concorrono a dare forma al mondo: natura, storia, linguaggio [...], poesia, pensiero, fede»¹⁷.

Dopo aver difeso l'idea di autonomia ed aver criticato l'eccessiva specializzazione (o parcellizzazione) delle diverse discipline, Heidegger sferra un attacco violento contro la concezione dell'università come luogo in cui si addestrano i giovani ad una «professione onorata». Secondo lui, il sapere e la scienza non devono essere finalizzati alla mera formazione professionale. Se così fosse, infatti, la scienza sarebbe mezzo-per e non fine ultimo fonte di libertà. Scrive Heidegger: «il sapere non è al servizio delle professioni, ma al contrario: le professioni ottengono e custodiscono quel supremo ed essenziale sapere»¹⁸. Occorre quindi spezzare «i limiti della specializzazione» connessi «ad un addestramento professionale puramente esteriore», per portare in primo piano le «questioni essenziali» circa il significato della scienza¹⁹.

Come si può constatare, se si vuole ricostruire l'università sulla base della sua autentica «essenza», non occorre una riforma dall'esterno, ma dall'interno. Riasumendo, tre sono i punti cardinali di questo progetto: 1) l'idea dell'autonomia (o «autoaffermazione») dell'istituzione universitaria e la conseguente libertà; 2) la definizione dell'essenza dell'università a partire dal concetto di scienza (la sua libertà è una libertà per la scienza); 3) la concezione dell'università come luogo in cui si sviluppa la ricerca nella forma dell'interrogare radicale e non come una scuola in cui si attua una mera trasmissione di conoscenze tecniche in vista della formazione professionale²⁰.

Come è stato più volte osservato, i punti cardinali del discorso di rettorato sono inseriti in una trama retorica che finisce per limitarne la portata. Leggendo integralmente il testo, sorge infatti il sospetto che le riflessioni proposte non abbiano di mira l'essenza *universale* dell'università, bensì una sua riorganizzazione funzionale alla nuova situazione politica determinatasi in Germania con l'avvento al potere del nazionalsocialismo. Il problema principale riguarda il significato da attribuire ai concetti centrali di «autoaffermazione» e di «autonomia» che, pur mantenendo una valenza filosofica, non sono esenti da una certa ambiguità. Per quanto concerne il primo termine, occorre osservare che esso fa parte del vocabolario filosofico dello Heidegger degli anni Trenta ed indica l'accesso a ciò che è originario o essenziale²¹, ma al tempo stesso può essere inteso come una concessione all'allineamento politico (*politische Gleichschaltung*) dell'università. Questo aspetto emerge più chiaramente quando Heidegger parla di autonomia. Con questo termine egli sembra da un lato riprendere l'idea di Humboldt, difendendo l'indipendenza e la libertà dell'università da ogni ingerenza esterna²²; dall'altro lato però, in molti punti del discorso, i contorni dell'autonomia accademica sembrano esser vincolati alle decisioni del popolo e del suo Führer, in sintonia con le forze «nazional-patriottiche» dello Stato totalitario. Inoltre, insieme alla presenza insistente dell'aggettivo «tedesco», occorre rilevare il ricorso a concetti quali quelli di «popolo» (*Volk*) e di «guida» (*Führer*), nonché la grande importanza attribuita alla nuova definizione dei compiti degli studenti (che introduce la triplice ripartizione dei doveri: servizio del lavoro, servizio delle armi, servizio del

sapere). Infine, un ultimo aspetto che suscita non poche perplessità riguarda la funzione di comando riservata al corpo docente e al rettore in particolare (il cosiddetto *Führerprinzip*), che eliminava gli organi collegiali ed anticipava la riforma dell'università, emanata dal governo regionale ed entrata in vigore nell'agosto del 1933²³.

3. La separazione della scienza dall'università

Nelle lezioni sullo studio accademico del 1929 Heidegger aveva sostenuto l'importanza del ritorno ai Greci per recuperare un concetto unitario di scienza non ancora cristallizzato in un atteggiamento puramente teoretico. Per questa ragione quelle lezioni prevedevano un esame del mito platonico della caverna, in cui la concettualità filosofica poteva mostrare esemplificata la via che l'uomo deve seguire per raggiungere la concezione originaria del sapere²⁴. Anche il discorso di rettorato si chiude con una citazione tratta dalla *Repubblica* di Platone, dalla quale traspare l'intento di riproporre l'antica concezione della *paideia* greca e delle sue finalità educative²⁵. Sembrerebbe quindi che anche nel nuovo scenario determinato dalla rivoluzione nazionalsocialista i veri filosofi – i soli in grado di attingere il concetto originario di scienza – avrebbero dovuto rinnovare l'università per educare il popolo e guidarlo ad uscire dall'oscurità della caverna²⁶.

Questa idea, che rimane sullo sfondo dell'intero discorso di rettorato e può aiutare a chiarire le ragioni dell'impegno politico di Heidegger, ritorna in alcuni corsi di lezione della seconda metà degli anni Trenta. Il contesto è ancora una volta delimitato dalla critica all'organizzazione dell'istituzione universitaria (al suo orientamento meramente professionale e alla sua eccessiva burocratizzazione) da un lato e dalla parallela riflessione sulla scienza dall'altro. Ad esempio nelle lezioni del semestre invernale del 1937/38 Heidegger lamenta che l'università (da cui si era dimesso dalla carica di rettore già nell'aprile del 1934) proponga una visione troppo ottimistica del sapere e non abbia la minima percezione della crisi in cui versa la scienza. Egli osserva indignato come l'organizzazione degli studi sia finita ormai «nel più desolato americanismo, il cui principio dice che è vero ciò che ha successo, mentre tutto il resto è «speculazione»»²⁷.

Allo stesso semestre risalgono anche gli appunti redatti in preparazione del seminario privato sul ruolo dell'università e della scienza, che Heidegger tenne ai docenti delle facoltà di scienze naturali e di medicina²⁸. Dopo le vicende e la delusione del rettorato, anche in questi appunti la riflessione sull'essenza dell'università risulta intrecciata con la meditazione specificamente filosofica sulla natura della scienza e del sapere. In questo contesto ritorna il riferimento al rapporto di Nietzsche con l'istituzione universitaria, già evocato nelle lezioni del 1921/22. Ora il suo abbandono dell'insegnamento a Basilea viene interpretato come logica conseguenza della propria posizione nei confronti della scienza: «l'abbandono dell'università da parte di Nietz-

sche rappresenta la decisione più drastica di quel tempo *contro* la “scienza” di allora»²⁹. Egli lasciò l'università non perché si ammalò, ma si ammalò perché detestava la concezione positivista (oggettivistica) di scienza e di sapere che era alla base dell'università del secondo Ottocento. Questo conferma la convinzione di Heidegger: la vera università, per poter esistere e per continuare ad operare, deve mettere in atto una radicale riflessione sulla scienza, che costituisce il suo «fondamento essenziale» (*Wesensgrund*). Ma che cos'è diventata oggi la scienza, si chiede nuovamente Heidegger, e la risposta non è nuova: è diventata un insieme di conoscenze tecnico-pratiche finalizzate alla produzione industriale, ovvero «una tecnica di conoscenza e di ammaestramento»³⁰. Ora però proprio «l'assunzione della scienza da parte dell'industria significa il distacco della “scienza” [...] dall'università»³¹. Questo fatto è una «minaccia» (*Bedrohung*) sia per la scienza sia per l'università e finisce per privare quest'ultima del suo fondamento essenziale. La reazione a questo pericolo può venire soltanto «dalla comune riflessione dei diversi ambiti e gruppi scientifici che, pur nella differenza, si coappartengono, riflessione che nasce dalla volontà di avere un fondamento storico-spirituale comune»³².

Anche nel 1938 Heidegger ritorna a riproporre la tesi di fondo che aveva abbozzato nella prolusione del 1929 e poi sostenuto nel discorso di rettorato del 1933: la ricerca di un *Wesensgrund* comune che renda possibile la *universitas studiorum*. Dopo la delusione di quell'esperienza, egli si chiede ora se abbia senso ancora restare nell'università oppure seguire la scelta del giovane Nietzsche. La risposta è chiara e perentoria: occorre restare nell'università «per conservare la *tradizione*, per mostrare *esempi*, per impiantare qua e là nuove domande in singole cose essenziali»; occorre essere «come quelli che effettivamente creano», che non hanno niente a che fare con l'università esteriore, ma solo col sapere; occorre essere «professori non pubblici ma ordinari, scaturiti dall'ordine di ciò che è essenziale, che sono senza capi e sanno di essere tali». Essi diventano visibili «solo dove ogni strillone qualsiasi si mette in cattedra e fa la parte del professore»³³.

Da queste parole emerge con chiarezza la motivazione personale che portava Heidegger a non seguire la scelta di Nietzsche. Si tratta di una motivazione che deriva dalla profonda convinzione di dover adempiere un compito filosofico fondamentale: la svolta epocale per raggiungere il «nuovo inizio», teorizzato negli scritti principali degli anni Trenta³⁴. Solo alla luce di questa svolta, nella nuova epoca della storia del mondo (in cui non dominerà più l'oblio dell'essere, la metafisica della volontà di potenza e la tecnica planetaria), l'università potrà realizzare quel risveglio spirituale che Heidegger aveva agognato già all'inizio degli anni Venti, edificando se stessa a partire dal suo fondamento essenziale. Per raggiungere questa meta, tuttavia, è necessario che già oggi coloro che si trovano a operare all'interno dell'istituzione universitaria si interrogino sulla natura della scienza e del sapere. Perché, come si diceva già nel discorso di rettorato, oggi «l'interrogare non è più l'inevitabile premessa alla risposta

intesa come sapere, ma diviene esso stesso la forma più alta di sapere»³⁵. Proprio la fedeltà a questa forma più alta rappresenta l'essenza autentica della vera università e determina la sua missione.

Come abbiamo potuto notare, la difesa dell'essenza dell'università e della sua funzione educativa, che Heidegger ha sostenuto con modalità e con comportamenti non privi di ambiguità nel periodo più buio della storia europea, è stata ispirata dalla missione di guida assegnata al filosofo, che intendeva liberare gli uomini dall'oscurità della caverna. Si tratta di una illusione? Forse, nel ricordo di Platone di ritorno da Siracusa, le riflessioni di Heidegger, con le loro luci e le loro ombre, ci insegnano che ogni autentica riflessione sull'essenza dell'università non deve mirare a realizzare nella storia quell'idea, quanto piuttosto a convincere che l'università vera, una, universale, è solo l'«università invisibile». Essa rimane un ideale regolativo, cui tendono tutti gli uomini al di là delle specializzazioni e delle distinzioni di lingua o di cultura. Uniti tutti nella comune idea di umanità³⁶.

NOTE

¹ M. Heidegger – E. Blochmann, *Carteggio 1918-1969*, tr. it. di R. Brusotti, il melangolo, Genova 1991, p. 29: «[...] sicura e irremovibile è l'istanza rivolta agli uomini veramente spirituali di non divenire proprio ora deboli, ma di afferrare risolutamente il timone di educare il popolo alla verità e alla stima autentica degli autentici valori dell'esserci» (lettera del 7 novembre 1918).

² *Ivi*, p. 21 (lettera del 15 giugno 1918).

³ M. Heidegger, *Per l'orientamento filosofico degli accademici*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita 1910-1976*, tr. it. di N. Curcio, il melangolo, Genova 2005, pp. 16-18 (la citazione è a p. 16).

⁴ M. Heidegger, *L'essenza dell'Università e dello studio accademico*, in Id., *Per la determinazione della filosofia*, tr. it. di G. Auletta, a cura di G. Cantillo, Guida, Napoli 1993, pp. 203-213.

⁵ C.H. Becker *Gedanken zur Hochschulreform*, Quelle & Meyer, Leipzig 1919. Nel dibattito, iniziato nel 1918 con la celebre conferenza monacense di Max Weber sulla scienza come professione, intervennero i maggiori esponenti della cultura filosofica del tempo come Natorp, Jaspers e Scheler. Si veda soprattutto: K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin 1923, II ed. riveduta e aumentata, in collaborazione con K. Rossmann, *ivi*, 1961.

⁶ M. Heidegger, *Interpretazioni fenomenologiche di Aristotele. Introduzione alla ricerca fenomenologica*, tr. it. di M. De Carolis, a cura di E. Mazzarella, Guida, Napoli 1990, p. 98.

⁷ M. Heidegger, *Einführung in das akademische Studium*, in Id., *Der deutsche Idealismus*

(Fichte, Schelling, Hegel) und die philosophische Problemlage der Gegenwart, Gesamtausgabe Bd. 28, hrsg. von C. Stube, Klostermann, Frankfurt a. M. 1997, pp. 345-361.

⁸ *Ivi*, p. 347.

⁹ *Ibidem*. Qui l'espressione «das Ganze der Wissenschaft» sembra alludere proprio al fondamento unitario dell'antica *universitas studiorum*.

¹⁰ *Ivi*, p. 348.

¹¹ M. Heidegger *Che cos'è metafisica?*, in Id., *Segnavia*, tr. it. a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1987, pp. 59-77 (la citazione è a p. 60).

¹² M. Heidegger, *L'autoaffermazione dell'università tedesca*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze*, cit., pp. 102-110.

¹³ M. Heidegger – E. Blochmann, *Carteggio*, cit., p. 104 (lettera del 30 marzo 1933). Si veda anche M. Heidegger – K. Jaspers, *Lettere 1920-1963*, tr. it. di A. Iadicicco, Cortina, Milano 2009, p. 138 (lettera del 3 aprile 1933).

¹⁴ In proposito occorre tenere presente le parole del memoriale del 1945: M. Heidegger, *Il Rettorato 1933/34 – Fatti e pensieri*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze*, cit., p. 342: «il nucleo fondamentale del discorso del Rettorato [...] è la presentazione dell'essenza del sapere e della scienza su cui l'università deve essere fondata e sul cui fondamento deve affermarsi nella sua essenza». Si veda anche la lettera a Marcuse del 20 gennaio 1948, *ivi*, pp. 385 s. Ovviamente andrebbe discusso quanto questa autointerpretazione sia del tutto sostenibile.

¹⁵ M. Heidegger, *L'autoaffermazione dell'università tedesca*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze*, cit., p. 107.

¹⁶ Cfr. *ibidem*. Qui Heidegger critica «la tanto decantata libertà accademica», privilegio dell'università liberale, come una falsa libertà. Essa sarebbe collegata ad una concezione oggettiva (avalutativa) della scienza, considerata astratta.

¹⁷ *Ivi*, pp. 105 s. Da un lato viene rivendicato qui il fondamento *unitario* del sapere, su cui si basa l'idea di *universitas*; dall'altro, con i termini natura, storia, linguaggio, poesia, pensiero e fede si allude implicitamente alle diverse facoltà.

¹⁸ *Ivi*, p. 108.

¹⁹ *Ivi*, p. 109.

²⁰ Vale la pena ricordare che questi punti cardinali del discorso vennero accolti favorevolmente da una persona allora molto attenta ai problemi dell'università come Jaspers: cfr. M. Heidegger – K. Jaspers, *Lettere 1920-1963*, cit., pp. 140 ss. (lettera del 23 agosto 1933). In quel periodo anche Jaspers redasse alcune annotazioni sul rinnovamento dell'università, leggendo le quali si possono notare significativi punti di contatto con le idee heideggeriane: cfr. K. Jaspers, *Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung*, in «Jahrbuch der Österreichischen Karl-Jaspers Gesellschaft», 2 (1989), pp. 5-27. Per un confronto tra le due prospettive si veda A. Denker, *Martin Heidegger, Karl Jaspers und die Universität (1919-1933)*, in «Heidegger Jahrbuch», 5 (2009), pp. 32-45.

²¹ Cfr. M. Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, in Id., *Sentieri interrotti*, tr. it. di P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 34, in cui si legge che «l'autoaffermazione (*Selbstbehauptung*)

dell'essenza» è «l'abbandono di sé alla originarietà nascosta, da cui scaturisce il proprio essere».

²² Come avviene esplicitamente nel discorso tenuto in occasione della festa d'immatricolazione il 25 novembre 1933: M. Heidegger, *Lo studente tedesco come lavoratore*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze*, cit., p. 186.

²³ Cfr. H. Ott, *Martin Heidegger: sentieri biografici*, tr. it., di F. Cassinari, Sugarco, Milano 1990, p. 172. Nell'esame del testo del discorso di rettorato abbiamo volutamente evitato di discutere questi riferimenti, che ci avrebbero portato ad allargare l'orizzonte della nostra indagine e ad affrontare il rapporto del pensiero heideggeriano col nazionalsocialismo (sul quale oggi non esiste più alcuna controversia). Ugualmente, per motivi di spazio, non abbiamo potuto integrare o confrontare le tesi del discorso di rettorato con i numerosi documenti del periodo, in cui le riflessioni sull'università e sulla scienza risultano centrali. Si veda, ad esempio, M. Heidegger, *Discorsi e altre testimonianze*, cit., pp. 217-222; 234-237; 266-282; 289-302; 315.

²⁴ M. Heidegger, *Einführung in das akademische Studium*, in Id., *Der deutsche Idealismus*, cit., pp. 351-361.

²⁵ Cfr. M. Heidegger, *L'autoaffermazione dell'università tedesca*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze*, cit., p. 110. Heidegger cita il testo greco di *Resp.*, 497 d, 9, come esemplificazione dell'«antica saggezza greca», ma traduce il passo in modo assai discutibile.

²⁶ Come ha sostenuto, con fondati motivi, O. Pöggeler, *Neue Wege mit Heidegger*, Alber, Freiburg/München 1992, pp. 203-294.

²⁷ M. Heidegger, *Domande fondamentali della filosofia. Selezione di «problemi» della «logica»*, tr. it., di U.M. Ugazio, Mursia, Milano 1988, p. 46.

²⁸ M. Heidegger, *Die Bedrohung der Wissenschaft*, in *Zur philosophischen Aktualität Heideggers*, hrsg. von D. Papenfuss und O. Pöggeler, Klostermann, Frankfurt a. M., 1991, Bd. 1, pp. 5-27.

²⁹ *Ivi*, p. 7.

³⁰ *Ivi*, p. 22.

³¹ *Ivi*, p. 9.

³² *Ivi*, p. 10.

³³ *Ivi*, pp. 24 s.

³⁴ Cfr. *ivi*, p. 25. Tra gli scritti esoterici di questo periodo, che trattano questo argomento, ci limitiamo a segnalare M. Heidegger, *Contributi alla filosofia (Dall'evento)*, tr. it. di A. Iadicicco, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 2007.

³⁵ M. Heidegger, *L'autoaffermazione dell'università tedesca*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze*, cit., p. 105.

³⁶ Si vedano in proposito lucide osservazioni di A. Caracciolo, *Rileggendo «Die Selbstbehauptung der deutschen Universität»*, in Id., *Studi heideggeriani*, Tilgher, Genova, pp. 266-275.

VERITÀ, LIBERTÀ, RAGIONE. L'IDEA DI UNIVERSITÀ IN KARL JASPERS

di Roberto CELADA BALLANTI

«Ohne Wahrheit keine Freiheit,
ohne Freiheit kein Friede»
Karl JASPERS, *Die Idee der Universität*

1. «Luoghi sacri»

Il mio rapporto con l'Università ha carattere originario. Quando, a diciotto anni, entrai nelle sue sale, esse mi apparvero per così dire luoghi sacri. Per me non vi era nulla di più grandioso¹.

Così, in una tarda evocazione retrospettiva del proprio itinerario di vita e di pensiero, Jaspers richiama la *Stimmung* originaria del suo rapporto con l'Università, confermando quanto, circa un decennio prima, aveva scritto nella *Philosophische Autobiographie*². È ad Heidelberg innanzitutto, e alla *Ruprecht-Karls Universität* - la più antica Università tedesca, fondata nel 1386 da Ruperto I del Palatinato, l'istituzione dove Jaspers svolse la parte più importante del suo magistero prima del trasferimento a Basilea nel 1948, la stessa da cui, a causa del regime nazista, fu escluso dall'insegnamento nel 1937³ - che corre il pensiero del filosofo nell'evocare la «sacralità» dei luoghi accademici:

Là tutti i popoli si radunavano. C'era un'atmosfera europea. [...] Ci si sentiva in Germania e tuttavia assai oltre la Germania, come se si vivesse staccati dalla terra, si stesse per così dire sospesi nell'aria. [...] Sviluppai una coscienza dell'essenza dell'Università che mi pervase totalmente già come studente e poi come professore, secondo la quale essa è sì un mondo istituito dallo stato e dallo stato voluto, tuttavia è qualcosa di indipendente da esso, in cui si può vivere in maniera frugale, ma davvero libera. [...] All'Università però si è liberi come in nessun altro luogo. Nessuno impartisce istruzioni a nessuno. La responsabilità è soltanto del professore stesso. C'è una libertà e uno spazio senza pari - una favola nel nostro tempo⁴.

Qualcosa, dunque, della *sacralità* del chiostro, seppur in una forma universalizzata e liberale, vive nell'Università, qualcosa, si potrebbe aggiungere, della *sacerdotalità* vive nella figura del docente, chiamato ad essere "sacerdos mundi" secondo quella *libertas et novitas spiritus* che Jaspers non manca mai di richiamare nel *Beruf* di «Forscher und Lehrer», pur nella coscienza dei possibili arbitri:

La libertà del professore, la quale non deve sottostare ad alcun controllo, può certo indurre il singolo alla pigrizia, ma è anche libertà di quell'apparente far nulla che nessuno sa che cosa possa produrre. Questa è la fonte dell'essenziale. Chi non si sente di accettare anche la cattiva prova di alcuni, distruggerebbe, insieme con la libertà, anche la produttività e quindi lo spirito dell'Università⁵.

«Quell'apparente far nulla che nessuno sa che cosa possa produrre». Difficile esprimere in termini più icastici il senso di dono, di grazia, di incondizionato, quale sorgente dell'*ethos* universitario. C'è, nel richiamo all'indipendenza e all'incondizionatezza della vita universitaria, il rivivimento di un'idea venerabile che, radicata nelle origini dell'Università moderna, fu di Humboldt e, ancor prima, di Kant. L'ironia dell'*incipit* ben noto del *Conflitto delle facoltà*, che prospetta la nascita dell'Università dalla felice idea di un inventore di talento, sul modello della fabbrica, non abbia a fuorviare: simile finzione ha lo scopo di far risaltare, come il prosieguito del discorso kantiano evidenzia, che l'istituzione universitaria non corrisponde solo ed essenzialmente alla naturalità di un'invenzione casuale, frutto dell'immaginazione di un proto-artefice, ma si origina da un'idea della ragione. Alla *naturalità* di una circostanza accidentale, Kant giustappone l'*artificialità* dell'origine razionale, quasi a creare una tensione tra un inizio storico, cui corrispondono gli interessi di ordine e di stabilità propri dello Stato, e un'altra istanza, quella della ragione, che non coincide con alcun interesse particolare⁶.

Nel precisare il carattere artificiale (*künstlich*) dell'idea di Università, dialettizzando con la naturalità della «trovata non cattiva» di qualche inventore, Kant richiama, a suo modo, una verità decisiva, cara a Jaspers, che si potrebbe forse riformulare in questi termini: non esiste nessuna empirica "ovvietà" nell'idea di Università. Lungi dall'essere inscritta nel corso "normale" della realtà istituzionale, essa, quantomeno nella sua "anima" rappresentata per Kant dalla facoltà "inferiore" di Filosofia, segna uno stacco, ossia un'*eccedenza*, un'*eterogeneità*, una *discontinuità*, rispetto alle logiche del potere politico e della stessa burocrazia, come di qualsivoglia economia della conoscenza o logica gestionale.

Parlando dell'Università come di «una favola nel nostro tempo» o di «cose da fiaba», Jaspers allude alla medesima condizione di eccezionalità e incondizionatezza rispetto alla "razionalità burocratica", che Kant ascrive alla facoltà filosofica, nel suo occuparsi della verità e della scienza, indipendentemente da ogni ordine autoritativo.

Non è affatto ovvio, diversamente detto, che un'istituzione come l'Università esista. Essa è nata ed è morta molte volte nel corso della storia. E quando è nata, o rinata, ciò è accaduto perché una società ha avvertito l'urgenza di un luogo dove le conoscenze acquisite fossero sottoposte ai rischi di un pensiero libero, critico e indipendente: *sapere aude*.

Ne era ben consapevole Humboldt, che ha esteso all'intera Università quella libertà che Kant rivendicava per la facoltà filosofica. Per Humboldt, entro l'Università, la scienza va trattata come problema aperto, come un *quid* mai attinto esaustivamente, dove occorre permanere nella condizione di chi ricerca incessantemente e trasmette gli esiti di tale ricerca agli studenti, essi stessi chiamati ad essere attivi ricercatori nella comunità universitaria. In tal senso, Humboldt applicava all'idea di Università quel principio di infinita ricerca della verità che, un trentennio prima, Lessing aveva fissato nello spazio del religioso in un celebre testo di *Eine Duplik*⁷.

In affine prospettiva, per Jaspers, il *principio di incompletezza del sapere* appartiene all'essenza dell'Università. In ciò riposa, per lui, l'attualità dell'eredità humboldtiana. In ciò risiede, anche, la «libertà spirituale dell'Università», l'«idea eterna dell'Università» che il filosofo sin dalla sua giovinezza vide minacciata e sotto assedio:

L'Università, da quando, ragazzo, ne avevo sentito parlare come un sogno, era per me l'istanza della verità. In seguito la concepì come idea occidentale e soprannazionale. [...] Per me l'Università era stata sempre quella che poteva mantenere la verità contro la realtà statale. Ma ciò che già s'intuiva prima del 1914 divenne ora manifesto: in tutto il mondo si obbediva a questa realtà statale e ci si conformava giustificandola⁸.

Un'Università sotto condizione, privata dell'incondizionatezza, non sarebbe più tale, ma si ridurrebbe a istituto di formazione professionale destinato a gestire mestamente il proprio declino. Assoggettata alla «legge del giorno» di ideologie o burocrazie, sarebbe dimentica della «passione per la notte», ossia dello spazio incondizionato da cui sgorga la sua fecondità, che diventerebbe un supplemento d'anima, un'inessenziale appendice caudale, un residuo metafisico di cui liberarsi, un sovrappiù messo ai margini. La lotta della ragione contro l'anti-ragione, come Jaspers ha visto, ha proprio l'Università come teatro:

La lotta spirituale per la ragione - scrive il filosofo - andrà in cerca dell'Università. Essa è la legittima dimora della ragione pura⁹.

2. L'Università nell'età della massificazione e della tecnica

Dove dunque localizzare l'origine dell'idea di Università? Dove essa vive?

L'idea dell'Università vive decisamente nei singoli studenti e professori, e solo in seconda linea nelle forme dell'istituzione. Se quella vita dovesse spegnersi, l'istituzione non la può salvare. [...] Lo studente cerca l'idea, è pronto ad accoglierla e rimane perplesso se i professori non gliela fanno incontrare. Allora egli stesso la deve realizzare¹⁰.

Non, dunque, nei poteri, nelle amministrazioni, nei programmi di governo, ma nella *coscienza del singolo*, ossia, ancora kantianamente, nella *ragione (Vernunft)*, vive e si alimenta l'idea di Università: ma, anche, in quello stesso luogo essa può morire, dove umanità, libertà, ragione siano soffocate dall'anti-ragione. Tra *idea e istituzione* esiste, in realtà, una dialettica sempre aperta: da un lato, l'idea necessita dell'istituzione per incarnarsi, dall'altro l'istituzione ha bisogno dell'idea per non implodere su se stessa, per non chiudersi asfitticamente diventando un fine in sé.

Proprio tale luogo d'origine, per Jaspers, è il punto sotto attacco da parte delle forze dell'economia, della società, dello Stato. Già in *Die geistige Situation der Zeit* (1931), dove con toni weberiani viene descritto l'uomo del nostro tempo come essere «strappato alla sostanza protettiva di condizioni stabili e gettato nell'apparato dell'esserci di massa»¹¹, è evidente che nella massificazione e negli apparati burocratici statali Jaspers aveva colto il pericolo più grande per lo spirito dell'Università:

L'esserci di massa nelle università tende ad annientare la scienza in quanto scienza, che deve adeguarsi ad una massa che persegue esclusivamente i propri scopi pratici: diplomi e connesse abilitazioni. La ricerca viene favorita solo quando lascia sperare in risultati suscettibili d'una utilizzazione pratica. La scienza si riduce quindi all'obiettività intellettuale dello scibile. Al posto dell'istruzione superiore, che vive nell'inquietudine spirituale espressa dal motto "sapere aude", abbiamo solo istruzione¹².

Sin dai primi decenni del XX secolo, evidentemente, Jaspers vide il moltiplicarsi di richieste all'Università salenti dallo Stato e dalla società: interagire con le istanze sociali e politiche, accettare una dimensione di massa, formare non solo le *élites* ma quanti più cittadini possibile, concorrere allo sviluppo economico assecondando le esigenze del mercato, fornire un'educazione non solo accademica ma professionalizzante, mirata a preparare lo studente a inserirsi nel mondo produttivo. In tale molteplicità di richieste, è inevitabile che le "missioni" dell'Università subissero una frammentazione, sollecitate da troppe urgenze per conservare l'antica unità di ricerca, insegnamento, formazione. Analogamente a pensatori come Ortega Y Gasset e Max Scheler, Jaspers prese allora atto che l'idea di Università romantica avrebbe dovuto adattarsi ai profondi mutamenti che sapere e ricerca vivevano a causa dello sviluppo di scienza e tecnica, dell'avvento dell'industria, delle masse, della democrazia sulla scena della storia. Pure, nel nuovo tempo, qualcosa di *denkwürdig* permaneva nell'eredità kantiano-humboldtiana.

3. L'idea di scienza

Se l'Università è il luogo dove vive e si coltiva la scienza, dove si comunica, al di là di nozioni e abilità, un *habitus* scientifico, se la scienza è il vero nucleo dello *Zeitgeist* toccatoci in sorte, occorre muovere di qui e chiedersi *cosa sia* la scienza e che *funzione* abbia l'Università nei suoi confronti. La domanda essenziale del nostro tempo, per Jaspers, è quella concernente il significato e i limiti della scienza.

Non è dunque un caso che il primo capitolo di *Die Idee der Universität* sia dedicato all'«essenza della scienza» (*Vom Wesen der Wissenschaft*). Si tratta di una riflessione sui «caratteri fondamentali» della scienza, resa tanto più necessaria dalla tendenza ad assolutizzarne il sapere e a edificare su di esso una visione del mondo.

Quali sono i tratti strutturali della scienza modernamente intesa? Jaspers, nella sua esposizione, ne addita tre: «consapevolezza metodica», «certezza cogente» dei risultati, «universale validità delle proprie vedute»¹³. Nulla di più fuori luogo, per Jaspers, che elaborare una *Weltanschauung* scientifica, che si pone laddove la scienza, debordando dai suoi limiti, produca o pretenda di produrre un'immagine del mondo, corrompendosi in «superstizione scientifica».

La scienza autentica è consapevole dei propri limiti invalicabili. Essa non è mai conoscenza dell'essere, poiché il *Wissen*, il sapere scientifico, è sempre rivolto a oggetti determinati. Inoltre, poiché non produce alcun valore, il *Wissen* non può stabilire alcun fine per la vita. La conoscenza scientifica, infine, non può offrire alcuna risposta alla domanda relativa alla propria funzione. Il senso della scienza non si può fondare a partire dalla scienza stessa. La ricerca scientifica si imbatte in un atto più primitivo, origine (*Ursprung*) della scienza stessa.

Quest'ultima, dunque, pur vivendo *juxta propria principia*, rinvia a un fondamento più originario, «a un'altra origine della nostra vita»¹⁴. Dove rinvenirne la guida? Dove i suoi *Ursprünge*? Per non essere un principio eteronomo, tale guida dovrà venire dall'interno. Due errori sono possibili: per un verso, la guida che detti i fini della ricerca scientifica non potrà essere l'*utilità e la funzionalità alla tecnica*. Per altro verso, come reazione all'asservimento della scienza a scopi tecnici, si suole dire che la scienza è *fine in sé*. Anche qui, tuttavia, si cela una grande ambiguità. Parlare di ricerca fine a se stessa rischia di approdare a un'assolutizzazione della scienza. In realtà, priva di guida, essa si disperde in un ammasso di ricerche casuali, dissipate, senza centro¹⁵.

Né, dunque, mediante l'utilità in vista altri scopi né mediante l'essere fine in sé è possibile spiegare l'impulso originario della scienza:

La guida deve venire dall'interno, dal fondamento della scienza in quanto tale, ma da un'origine che abbracci tutte le scienze. Questa origine sta nella *volontà incondizionata di sapere*¹⁶.

E, a precisare tale «unbedingtes Wissenwollen», Jaspers aggiunge:

La *volontà originaria di sapere* (*das ursprüngliche Wissenwollen*) in noi non è un interesse occasionale; un impulso incondizionato che è in noi sempre ci tormenta, come se solo nel sapere la nostra essenza potesse giungere a se stessa. Nessuna conoscenza particolare ci soddisfa, andiamo sempre oltre indefessamente. Con il nostro sapere noi vorremmo estenderci al tutto. In questo moto nascente dall'originaria volontà di sapere, la guida avviene mediante l'*unità dell'essere*¹⁷.

Si intravede, qui, il fondo abissale entro cui la scienza si iscrive. Essa, in quanto modernamente intesa, poggia su un *Grund* che si rivela in realtà *Abgrund*, che Jaspers addita con due parole-chiave: «ragione» e «unità dell'essere», o anche «unità come Trascendenza» o «Uno della Trascendenza».

Giunti qui, inizia a chiarirsi che la guida della scienza che veniamo cercando non può essere che la *filosofia*:

La scienza ha bisogno della guida da parte della filosofia, ma non nel senso che la filosofia riceva applicazione nella scienza, o che dalla filosofia giungano alla scienza le rette disposizioni (entrambe le cose implicherebbero una pericolosa commistione che è invece da stornare). Al contrario, la filosofia agisce efficacemente con sollecitazioni sull'originaria volontà di sapere, con le idee che illuminano e conducono alla scelta di ciò che è da fare oggetto di indagine, con lo stupore prodotto dal significato delle conoscenze entro l'essere¹⁸.

4. La ragione e l'Uno della Trascendenza

L'«*ursprüngliches Wissenwollen*» non definisce nell'uomo uno stimolo occasionale, come scrive Jaspers, ma è pulsione permanente, costitutiva, che spinge demonicamente oltre se stessi. Tale «volontà originaria di sapere» ha sede nella ragione (*Vernunft*), nel distinguersi dall'intelletto (*Verstand*). La ragione, senza punti fissi, è moto demonico sollecitato da una volontà di unità e da un'apertura illimitata tesa all'Uno-tutto, che si spinge al limite, sulla *Grenze*, là dove si spezzano le totalità e si annuncia l'alterità dell'*Umgreifende*. Nel suo essere il «medium» di un'estensione illimitata del sapere, essa trova nell'Università il suo luogo di esecuzione più proprio¹⁹.

Jaspers vede l'Università come un laboratorio di unità dei saperi (*ad unum vertere*) nella consapevolezza che l'Uno non è mai rinvenibile direttamente, ma si offre solo nella molteplicità dei saperi²⁰. Tra unità e varietà dei saperi non c'è dunque opposizione: i molti sono le infinite sfaccettature del darsi dell'Uno, che in essi si vela e riversa la sua infinita, pleromatica sovrabbondanza. *Uni-versitas* pare indicare l'Uno quale sorgente inesauribile, e il suo riversarsi nei Molti, negli infiniti risvolti della realtà. E, insieme, indica il laboratorio dove questi saperi particolari sono orientati, in un moto senza fine, a quell'unità originaria, senza cui l'*Uni-versitas* si fa *Poli-versitas*, *Pluri-versitas*, *Multi-versitas*²¹.

Quasi pleonastico è rilevare l'impianto platonico/neo-platonico di questa visione. Ma il vero problema che essa pone è come concepire l'Uno, l'*Unum* di *Uni-versitas*. Come concepire l'*ordinatio ad unum* delle scienze nell'età della parcellizzazione e dell'iper-specializzazione del sapere? Può l'Università continuare ad essere un laboratorio di unificazione dei saperi, capace di "smarcarsi" dal *multiversum* mediatico e informativo? Rispondere a queste domande è, certo, uno dei compiti principali della filosofia dentro l'Università, nel tempo segnato dalla fine dei grandi *récits*, per dirla con Lyotard²², che è anche il tempo del nichilismo, nel quale, se Dio muore, muore anche il fondamento dei saperi, il *fundamentum inconcussum* a cui riferirli. Jaspers sa bene che il tentativo positivistico di una classificazione delle scienze ricondotte alla superiorità del modello empiristico, o fisico-matematico, non può essere riproposto. Non meno difficile, oggi, alla luce dell'inestricabile ramificazione "rizomatica" dell'enciclopedia delle conoscenze, è pensare alla filosofia come sapere che detti lo statuto degli altri saperi. L'idea stessa di una *scientia reatrix*, epistemologicamente regolatrice, quale che sia, in tal senso, appare infinitamente problematica.

In questa direzione, un'indicazione fondamentale viene da Jaspers, che pensa l'*Unum* di *Uni-versitas* come *Umgreifende*, come inattingibile Trascendenza senza volto e senza nome che sta al di là di ogni *cum-capere*, di ogni *Be-greifen*, di ogni gesto "afferrante", prensile del pensiero, e che pur del pensiero è idea regolativa. Oggi - tale è l'indicazione che pare venire dal filosofo tedesco - l'*Unum* di *Universitas* può essere pensato come eccedenza senza nome, atipico e dislocato luogo/non-luogo rispetto alla topografia o geografia dei saperi, come, si potrebbe dire con parola vicina a Derrida, *incondizionato senza potere e sovranità sugli altri saperi*²³. L'Uno senza sovranità sulle scienze, senza pretesa di dettare statuti epistemici, spazio di incondizionatezza e ulteriorità che si apre al limite delle scienze: tale è l'*Umgreifende* di cui Jaspers parla in relazione all'Uno di *Uni-versitas*. Spazio non metodico, non di sovranità epistemologica sulle scienze, ma spazio del *non-sapere* che si schiude *al limite* - sulla *Grenze* - di tutte le scienze. L'Uno, dunque, come *non-sapere* (*Nichtwissen*), come eccedenza e ulteriorità che spezza ogni olismo e pretesa di esclusività conoscitiva.

Forse, si potrebbe riflettere, questa *incondizionatezza senza sovranità* è un'unità debole rispetto all'Albero cartesiano, ma quell'incondizionatezza senza potere, perciò senza difese, è ciò che resta da quando la filosofia, persi i domini delle scienze, fattisi province autonome rispetto alle anteriori geografie dei saperi, ha riattinto la sua vocazione originaria a essere «povera e nuda», a essere atopica, priva di luogo, capace, però, come il «tafano» di Socrate, di ricordare a ciascuna il proprio limite.

Così, con Jaspers, è possibile ridisegnare la funzione della filosofia nell'Università come *ermeneutica del limite*, in grado, in ciò, di riattingere il suo originario *ethos* di custode, socraticamente, del *non-sapere*, de-situata dai luoghi circoscritti delle scienze, come il respiro, l'impulso che alimenta ogni disciplina. La vocazione della filosofia a interrogare i saperi circa il loro statuto conoscitivo e la loro verità esibendone i limiti

- quella sovrana libertà critica che Kant ascrive alla facoltà di Filosofia - si fa in Jaspers rinvio al *non-sapere* che sta al limite di ogni scienza.

Il difficile luogo *trasversale* di una filosofia nell'Università pare corrispondere a quest'anomala topografia identificabile solo in termini di eccedenza, ulteriorità rispetto a ogni processo oggettivante.

5. I compiti dell'Università

Jaspers ascrive all'Università contemporanea e occidentale tre compiti fondamentali: *ricerca, insegnamento, formazione*. Compiti che appaiono inscindibilmente connessi, così che l'uno non possa escludere gli altri senza corrompere l'idea di Università:

senza che la sostanza dell'Università decada o senza che, al tempo stesso, ciascun compito non si atrofizzi o assuma forme ibride e infelici. Tutti i compiti sono momenti di una vivente totalità dell'idea²⁴.

Istituto di ricerca, luogo di insegnamento, luogo di formazione: tale è, dunque, per Jaspers l'essenza dell'Università moderna e occidentale. In questa pluralità di compiti, un elemento irrinunciabile è costituito dall'*intreccio tra ricerca e insegnamento*, sulla base del presupposto per cui «il miglior ricercatore è al tempo stesso l'unico buon insegnante», ossia del fatto che all'Università si insegna in quanto ricercatori:

l'insegnamento ha soprattutto bisogno della ricerca per acquisire la sua sostanza. Per questo il principio nobile e inalienabile dell'Università consiste nel legare ricerca e insegnamento²⁵.

Accanto al nesso sinergico di ricerca e insegnamento, esiste poi «un altro principio, quello del legame tra ricerca, insegnamento e il processo di formazione». La formazione universitaria (*Bildung*) è essenzialmente formazione di un *ethos* scientifico, ossia di un *habitus* critico, problematico, aperto alla ricerca, e questo si traduce in un'educazione (*Erziehung*) di tipo *socratico*²⁶.

Jaspers addita nell'educazione socratica la *paideia* universitaria peculiare e autentica, secondo cui lo studente è sollecitato maieuticamente a trarre da se stesso la forza di realizzazione. Nell'educazione socratica Jaspers formula un'idea di formazione di tipo dialogico, dove docenti e studenti siano uniti dall'essere una comunità di co-ricercanti, che già Humboldt mostrava come il fulcro della vita universitaria. In tale comunità, lo studente è colui che incarna il principio dell'incompiutezza del sapere, in ciò latore, socraticamente, del *non-sapere* che alimenta il sapere col potere della domanda. Ecco perché, come Humboldt ricorda, il docente non può fare a meno degli studenti, e

se essi non si raccogliessero spontaneamente intorno a lui, egli andrebbe a cercarli, sì da avvicinarsi maggiormente alla mèta grazie all'unione della sua forza, addestrata bensì, ma perciò stesso anche più facilmente unilaterale e già meno vivace, con la loro, più debole, ma ancora meno parziale e coraggiosamente tesa verso tutte le direzioni²⁷.

Humboldt, e con lui Jaspers, indica questa *partnership*, questa comunità tra uguali, come il vero nucleo della didattica universitaria, in cui il posto attivo dello studente, col suo "non-sapere", è risorsa indispensabile nella trasmissione delle conoscenze. Un modello la cui classicità potrebbe addirittura fare appello alla platonica Lettera VII, dove la scintilla di fuoco della conoscenza più alta si accende nella comunità dei co-ricercanti «improvvisamente» (*exaiphnes*), dopo un lungo dialogare insieme, dopo una diuturna, comune familiarità instaurata «peri to pragma auto», intorno alla cosa stessa del pensiero.

NOTE

¹ K. Jaspers, *Volontà e destino. Scritti autobiografici*, a cura di H. Saner, tr. it. di R. Brusotti, Il melangolo, Genova 1993, p. 27.

² Cfr. Id., *Autobiografia filosofica*, tr. it. di E. Pocar, Morano, Napoli 1969, pp. 81-93.

³ Sulla vicenda biografica di Jaspers, rinviamo a H. Saner, *Karl Jaspers mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Rowohlt, Hamburg 1999¹¹; G. Cantillo, *Introduzione a Jaspers*, Laterza, Roma-Bari 2001. Sul tema dell'Università in Jaspers cfr.: A. Giustino Vitolo, *Karl Jaspers. Il compito dell'Università nell'età della tecnica*, Luciano, Napoli 2006; G. Vellucci, *L'idea di Università nel pensiero di Karl Jaspers*, in Aa.Vv., *Karl Jaspers: esistenzialismo e scienze umane*, a cura di G. Penzo, Giardini, Pisa 2003, pp. 65-72. K. Salamun, *Enthält Karl Jaspers' Idee der Universität eine längst überholte Bildungskonzeption?*, *ivi*, pp. 73-80.

⁴ K. Jaspers, *Volontà e destino*, cit., pp. 28-29.

⁵ Id., *Autobiografia filosofica*, cit., p. 93.

⁶ Cfr. I. Kant, *Il conflitto delle facoltà*, a cura di D. Venturelli, Morcelliana, Brescia 1994, pp. 67 ss. Analizza, tra gli altri, il brano indicato del *Conflitto* R. Brandt ne «*Il conflitto delle facoltà*». *Determinazione razionale ed eterodeterminazione nell'Università kantiana*, in Aa.Vv., *Kant e il conflitto delle facoltà. Ermeneutica, progresso storico, medicina*, a cura di C. Bertani e M.A. Pranteda, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 15 ss. Cfr. anche J. Derrida, *Mochlos o il conflitto delle facoltà*, in «aut aut», 208, 1985, pp. 13 ss.

⁷ Cfr. W. von Humboldt, *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Guida, Napoli 1970. Si rinvia alla fine *Introduzione* di F. Tessitore, *ivi*, pp. 5-32, nonché allo scritto, di Tessitore stesso, *L'Università di Humboldt*, in Id., *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 1995, vol. II, pp. 619-628. Per il cenno a Lessing, cfr. G.E. Les-

ing, *Una controreplica*, in Id., *Religione e libertà*, a cura di G. Ghia, Morcelliana, Brescia 2000, p. 33. Un interessante ripensamento dell'eredità humboldtiana e della sua attualità è quello di A. Russo, *Destini dell'Università. Politica, formazione, incompletezza del sapere*, Academia Universa Press, Milano 2009.

⁸ K. Jaspers, *Autobiografia filosofica*, cit., pp. 86-87.

⁹ Id., *Ragione e antiragione nel nostro tempo*, a cura di P. Chiodi, Sansoni, Milano 1978, p. 102.

¹⁰ Id., *Autobiografia filosofica*, cit., p. 92.

¹¹ Id., *La situazione spirituale del tempo*, tr. it. di N. De Domenico, Jouvence, Roma 1982, p. 174.

¹² *Ivi*, p. 167.

¹³ K. Jaspers - K. Rossmann, *Die Idee der Universität für die gegenwärtige Situation*, Springer-Verlag, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1961, pp. 41-42.

¹⁴ *Ivi*, p. 45.

¹⁵ *Ivi*, pp. 46 ss.

¹⁶ *Ivi*, p. 54.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ivi*, p. 60.

¹⁹ *Ivi*, p. 41.

²⁰ *Ivi*, pp. 54 ss.

²¹ Cfr. *ivi*, p. 71.

²² Cfr. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, tr. it. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 1989⁴.

²³ Cfr. di J. Derrida, *Incondizionalità o sovranità. L'Università alle frontiere dell'Europa*, a cura di S. Regazzoni, Mimesis, Milano 2008; J. Derrida - P.A. Rovatti, *L'Università senza condizione*, tr. it. di G. Berto, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, pp. 7-64. Vale la pena, qui, di ricordare due numeri della rivista «aut aut» in larga parte dedicati all'Università e al rapporto Università-filosofia: il n. 260-261 (marzo-giugno 1994) e il n. 296-297 (marzo-giugno 2000).

²⁴ K. Jaspers - K. Rossmann, *Die idee der Universität*, cit., p. 65.

²⁵ *Ivi*, p. 68.

²⁶ *Ivi*, p. 86.

²⁷ W. von Humboldt, *Università e umanità*, cit., p. 36.

PER UN'UNIVERSITÀ CRITICA: BLOCH E HABERMAS

di Gerardo CUNICO

1. *Avvio*

Propongo di rivisitare due autori tedeschi che, pur scrivendo più di 40 o 60 anni fa, hanno detto cose importanti e anzi fondamentali nell'intento comune di trasformare l'università in senso democratico-egualitario, pur nella grande differenza di impostazione e di articolazione dei loro testi. Un altro punto in comune sarebbe il riferimento positivo al marxismo; ma questo aspetto è reso relativamente poco determinante o specifico dal divario generazionale (Bloch nasce nel 1885, Habermas nel 1929) e soprattutto dalla radicale diversità dell'ambiente in cui i rispettivi testi sono sorti, malgrado lo scarto temporale di appena dieci-vent'anni, e nonostante la loro pubblicazione in volume contemporanea (nel 1969)¹.

Bloch compone i suoi testi espliciti sull'università e sugli studi accademici tra il 1948 e il 1949 negli Stati Uniti², mentre si prepara a ritornare in Germania per salire per la prima volta, ormai ultrasessantenne, su una cattedra, però nella zona occupata dai sovietici, che di lì a poco diventerà la Repubblica Democratica Tedesca (DDR), e che sembrava poter diventare il teatro di una radicale rottura tanto col passato capitalistico-borghese quanto con quello, ancora scottante, del nazismo hitleriano.

Habermas scrive i suoi interventi sulla riforma democratica degli atenei tedeschi in un arco di tempo più ampio, da giovane assistente prima e giovane professore poi, ben radicato e calato nelle discussioni politiche e sociologiche dell'altra Germania, quella occidentale e capitalista del dopoguerra.

Per qualificare la prospettiva dei due autori per quanto è condiviso da entrambi propongo la formula di "università critica". A rigore questa formula è applicabile solo a Habermas, sia perché è impiegata effettivamente nel suo libro³, sia soprattutto perché è coerente con la designazione di "teoria critica" che egli stesso ha lungamente usato per esprimere la sua posizione. Infatti, "teoria critica (della società)" era la formula ideata da Max Horkheimer negli anni Trenta per qualificare la versione revisionata e non dogmatica, anzi "non affermativa" di marxismo e di analisi marxista della società e della cultura proposta dall'Istituto per la Ricerca Sociale (Francoforte,

poi New York). Essa viene comunemente adottata da quella tradizione di studi filosofici e sociali che poi sarà chiamata la Scuola di Francoforte. E sicuramente Habermas almeno fino al 1985 si è riconosciuto in questa tradizione francofortese e si è presentato come "marxista critico", che intende convertire quello che Marx chiamava "attività critico-rivoluzionaria" in un "riformismo radicale" (PHR 49).

Ora, benché anche il marxismo di Bloch sia collocato dalla storiografia sotto la stessa etichetta di "neomarxismo" applicata ai francofortesi, in quanto non allineato all'ortodossia dogmatica del Diamat della Terza Internazionale, la sua posizione diverge radicalmente sia dal nichilismo di Horkheimer, sia dal negativismo di Adorno, sia dal liberalismo democratico di Habermas. Tuttavia applicare anche a lui la formula di "università critica" non è fuori luogo, anche perché lui stesso parla di una "necessaria scuola della critica" (PA 262). Va però certo precisato il senso specifico del termine: se non esprime l'intento più radicale del suo pensiero utopico (anche riguardo all'istituzione accademica), indica invece la funzione e l'azione diretta che egli stesso, nella particolare situazione in cui scrive e che si appresta a vivere, attribuisce all'università e alla stessa propria attività in relazione all'ambiente sociale, politico e culturale della "Germania dell'Est".

2. *Bloch: liberazione dall'ideologia in prospettiva utopica*

Bloch sapeva bene che l'Università di cui diventava professore avrebbe avuto una impronta marxista e che la dottrina marxista sarebbe stato il quadro teorico-organizzativo. Questo per lui non era un problema; egli aveva abbracciato in modo convinto il marxismo e intendeva sinceramente collaborare alla costruzione di una società socialista a partire proprio dalla formazione universitaria della nuova classe dirigente.

Per questo ci si potrebbe aspettare che in questi scritti egli sottolinei proprio il lato democratico-anticlassista della nuova università tedesca. In realtà se ne trova qualche accenno, ma il suo interesse va a questioni più teoriche, a quelle dell'importanza, della finalità, dell'articolazione e dell'organizzazione del sapere (e in particolare della funzione della filosofia) in una cornice istituzionale non più capitalistico-liberale, ma socialista.

Il primo testo del 1948, *Edle Bereitung, Humaniora, Sozialerziehung* [Preparazione di rango, humaniora, educazione sociale] (PA 229-243), rivendica una riforma anticlassista della pedagogia sociale, contrapposta all'università borghese che conserva un nesso solo nominale con l'idea di *universitas litterarum* come ideale totalità e unità delle scienze, perché l'esigenza capitalista di tecnologie ha moltiplicato le scienze particolari e la crisi ottocentesca dei fondamenti ha umiliato nella filosofia la coscienza della totalità, dequalificando l'università (PA 239 s.).

Nel secondo testo del 1948, *Breite und Niveau in Forschung und Lehre* [Ampiezza

e livello della didattica e della ricerca] (PA 244-254), Bloch afferma che la necessaria “ampiezza” di un’istituzione accademica finalmente aperta ai ceti sociali finora esclusi non può ridurre l’istruzione superiore a formule e slogan da inculcare o a pacchetti preconfezionati; piuttosto deve essere centrata sul “pensare da sé”⁴ e mantenere un “livello” scientifico e intellettuale che “non può essere abbassato” proprio per non tradire la “causa rossa” della rivoluzione sociale (PA 244); non deve scadere in un deprecabile “gergo di partito” (*Parteichinesisch*) e in una “sottonutrizione intellettuale” (PA 247), ma offrire ai giovani, potenzialmente “ribelli e critici”, una scienza libera dall’“inganno oggettivo” dell’ideologia (PA 248 s.).

Il saggio del 1949 *Marxistische Propädeutik und nochmals das Studium* (PA 255-270) affronta direttamente la questione del metodo didattico sottolineando la centralità dell’attivo “colloquiare col docente e con la materia” che si apprende solo “nel laboratorio o nel seminario”, esercitandosi sulla “cosa stessa” a partire dal “piccolo”, dal “dettaglio” (PA 255 s.), ma anche la necessità che il soffermarsi “micrologico” su “singole esperienze e passi testuali” faccia trasparire l’*omnia ubique* del “tutto aperto” del mondo attraverso un impianto “enciclopedico-sistematico” che indirizza lo sguardo al “dove” e allo scopo finale (PA 259).

Quanto all’organizzazione degli studi, Bloch riconosce che è necessario per tutti gli studenti un corso propedeutico di sociologia fondato sulla critica marxiana dell’economia e della società capitalistica (PA 260 s.), per assicurare quell’approccio “critico” che libera non solo dalle “risciacquature dogmatiche”⁵, ma anche e soprattutto da quelle “ideologiche”, che inquinano tutte le “categorie dominanti” (anche quelle delle scienze apparentemente più astratte o neutrali) in base al modo di produzione e al sistema di dominio proprio di un’epoca, che in ambito capitalistico condizionano un pensiero mercificato e reificato (PA 261 s., 266). Già questa fase propedeutico-sociologica deve prevedere un rilevante momento filosofico:

“La scuola della critica, che è attualmente necessaria e che per motivi oggettivi lo sarà ancora a lungo, si trova perciò unicamente nell’economia e nella ricerca sull’ideologia che essa rende possibile. Si trova nella logica dialettica e in quel corso della storia della filosofia che da Hegel passando per Feuerbach conduce a Marx” (PA 262).

La filosofia può avere qui solo una funzione “critico-pedagogica, come *medicina mentis*”, esercitabile attraverso la lettura “paradigmatica” di qualche testo importante ma accessibile, meglio che con un “piatto addestramento sommario” capace solo di procurare “paraocchi” (PA 265 s.). Essa, però, come del resto le scienze sociali, va sviluppata in maniera approfondita nello studio specialistico, cioè nel quadro della piena “libertà accademica” (PA 262 s.), per consentire di “pensare insieme, in acutezza, ampiezza e profondità, [...] una materia libera da ideologia, una materia mobile, con tutti i suoi orizzonti concreti” (PA 270).

L’ultimo testo, la prolusione accademica di Lipsia *Universität, Marxismus, Philosophie* (maggio 1949, PA 270-291), è il più sistematico e importante. Contro l’opinione di Jaspers⁶, secondo il quale “l’università, in quanto sede di libera ricerca, dovrebbe essere in una sorta di relazione di avversione con il marxismo” (PA 271), Bloch inizia affermando che “libertà” in senso genuino si dà solo quando non si dipende dal profitto e “ricerca” autentica è possibile solo quando la ragione non è impedita da barriere, distorsioni o illusioni ideologiche (PA 273, 276). La “libertà accademica” come “reale libertà di ricerca”, che va radicalmente fino in fondo perché “coglie la cosa alla radice”, è dunque resa possibile proprio dal marxismo, in quanto unità di teoria e prassi mediata dall’unità di “economia” e “filosofia dialettico-materialistica”, che è la chiave per la conoscenza di quella verità che dà prova di se stessa perché è al contempo “una leva per la trasformazione del mondo” (PA 275-277).

Definendo l’istituzione universitaria nel contesto socialista, però, Bloch, proprio mentre riconosce tanto il *prius* della critica economica come liberazione dai preconcetti ideologici quanto il primato teleologico della prassi rivolta alla “instaurazione della società senza classi”, ossia al “superamento dell’estraneazione e reificazione dell’uomo”, riserva anche qui un ruolo guida alla filosofia come “sguardo totale”, come “necessario orientamento connettivo della coscienza della cultura e della natura” (PA 277 s.).

Se da qui consegue un rilevante compito “critico” dell’insegnamento universitario nei confronti dell’annebbiamento ideologico insito nella cultura “borghese”, per far “cadere le bende dagli occhi”⁷ e liberare il “futuro contenuto nel passato” (PA 279-282), viene al contempo ribadita l’imprescindibilità di una ricerca che punta al vero come tale, che “non è vero perché è utile”, ma “è utile perché è in quanto e per quanto è vero”; e proprio per questo viene difesa l’università come luogo in cui “si lotta per la verità” in vista di una “trasformazione del mondo”, ma “non con slogan o semplificazioni sbrigativamente propagandistiche” (PA 282-284).

Tali sottolineature hanno un preciso risvolto anticipatamente critico nei confronti di un’istituzione che era destinata a essere subordinata agli interessi dell’apparato produttivo e di potere del cosiddetto “socialismo reale”, ma che mantengono la loro validità critica anche nei confronti delle tendenze occidentali alla totale subordinazione della scienza e dell’insegnamento alle esigenze della produzione tecnologizzata e del mercato.

Il richiamo alla verità porta Bloch ad accogliere l’asserzione di Jaspers: “L’obiettivo dell’università è il manifestarsi della verità attraverso il lavoro comune di ricercatori che al contempo sono docenti”⁸. Bloch rileva che manca qui “il riferimento al popolo”, al “vivere nel popolo e con il popolo in lotta”, cioè ad “una reale comunità o comunione”, di cui l’*universitas litterarum*, la “totalità istituzionale delle scienze” è soltanto una manifestazione simbolicamente anticipatoria (PA 286), anche se poi non si sofferma sulle modalità in cui potrebbe articolarsi in modo corretto e fecondo questo rapporto.

In realtà a Bloch preme piuttosto rivendicare il ruolo della “libera filosofia” come “scienza in cui vive e deve vivere la coscienza del *totum*”, dell'*universitas*, dell'*unità* del sapere, ma che soprattutto è obbligata a “rendere riconoscibile la voce potente del verso-dove e a-che-scopo, la voce del fine, senza la quale l'unità si irrigidisce” (PA 286 s.). Questo significativo dislocamento di interesse conduce a precisare che il legame della filosofia con la prassi sociale è insieme uno “stare al fronte” del “processo del mondo” in senso globale e quindi “presso i problemi-limite”, che riguardano non solo la “libertà da...”, ossia la liberazione dalla povertà, dal profitto, dal dominio sociale, ma anche la “libertà per...”, ossia un futuro di autorealizzazione positiva dell'umanità mediata col suo mondo, che è la meta finale, il *totum* utopico-concreto, latente nel “mondo ancora incompiuto” (PA 287 s.).

Bloch dunque rivendica alla filosofia, proprio in quanto ricerca orientante nella stessa università, il dovere di avventurarsi sempre più in “profondità” nel reale, di infrangere ogni schematismo e stereotipia, per indirizzare concretamente verso quel “regno della libertà” (indicato dallo stesso Marx ne *Il capitale*) che non può essere perso di vista per gli affanni della costruzione collettiva e collettivistica, e che può essere perseguito solo in un “ricco *multiversum*” pur nell'unicità della direzione (PA 290 s.). È questo il messaggio non banale, ma programmatico-critico, che Bloch indirizza al mondo accademico e politico tedesco-orientale come progetto di libertà reale centrato sull'autonomia e lo statuto critico-dialogico della filosofia come perno qualificante della nuova università denazificata e impegnata, come allora egli auspicava e credeva, nella costruzione di una società socialista.

3. Habermas: democratizzazione radicale in contesto tardo-capitalistico

I testi di Habermas sui temi dell'università sono molto più numerosi e distribuiti su un arco temporale più ampio (1957-1969) rispetto a quelli di Bloch. Habermas è stato infatti uno degli iniziatori della riflessione e del dibattito sulla riforma dell'università nella Germania Federale (BRD) e il suo apporto è stato spesso puntuale e costruttivo, fino a sfociare nello scontro da un lato con le vittoriose tendenze tecnocratiche della ristrutturazione accademica, dall'altro col libertarismo anarcoide del movimento studentesco, orientato sempre più verso una “disfunionalizzazione” (PHR 11, 45) dell'apparato scientifico e del sistema istituzionale vigente.

Come suggerisce il titolo del suo libro del 1969 (PHR, *Movimento di protesta e riforma universitaria*) all'iniziale focalizzazione dei suoi contributi sulla riorganizzazione accademica, che vede come interlocutori soprattutto i colleghi docenti, i rettori, il Consiglio della Scienza (organo consultivo federale) e i governi (regionali e federali), gli interventi degli ultimi anni si confrontano sempre più con il movimento di protesta degli studenti, che diventa un interlocutore imprescindibile, ma anche sempre

meno facile, a causa del suo radicalizzarsi (dopo l'uccisione nel giugno 1967 dello studente berlinese Benno Ohnesorg da parte di un poliziotto) e, fallito il coinvolgimento degli operai, del suo chiudersi in se stesso e dividersi fra varie tendenze, dominate da quella “azionistica”.

Già nel primo saggio del 1957, *Das chronische Leiden der Hochschulreform* [La sofferenza cronica della riforma universitaria] (PHR 51-82), Habermas individua i punti principali della necessaria riforma dell'università, legata al mutato ruolo e alla mutata gerarchia delle scienze nella società⁹. Pur riferendosi ancora allo “spirito della critica” che ispirava la riforma di Humboldt in senso umanistico (PHR 69 s.), egli vede le “scienze dello spirito” ormai ridotte “alla periferia” (PHR 66) e per di più incapaci di svolgere effettivamente quel compito critico (PHR 79). Perciò rivendica che “tutte le riforme organizzative e pedagogiche” siano precedute da una “critica” o “autocritica delle scienze” (PHR 80 s.), ossia da una “riflessione sui fondamenti” del sapere che sia insieme “autoriflessione” e “critica del suo rapporto con la società” (PHR 78 s.). Senonché un ruolo guida in questa riflessione sembra assegnato non alla filosofia, bensì all'unica scienza in cui quei due momenti sono coesenziali e coincidenti, e cioè alla sociologia (PHR 79). Tuttavia, mentre nega alla filosofia il “privilegio della ‘ricerca sui fondamenti’”, deve anche riconoscere un momento filosofico nel compito “epistemologico” assegnato alle singole discipline (PHR 81).

Il testo del 1962, *Diskutieren – was sonst?* [Discutere – che altro?] (PHR 83-89) introduce il *topos* della “democratizzazione dell'università” (PHR 87) in riferimento alle prime proposte di riforma avanzate da organizzazioni studentesche. Con l'articolo del 1966 *Zwangsjacke für die Studienreform* [Una camicia di forza per la riforma degli studi] (PHR 92-107), mentre critica progetti di riforma calati dall'alto e miranti a ridurre gli spazi di libertà di studenti e studiosi, Habermas esplicitamente allarga agli studenti l'esigenza e il diritto di una “critica dei presupposti metodologici e delle conseguenze pratiche” delle discipline scientifiche, per provocare una “revisione di schemi congelati della tradizione” e la “dissoluzione critica di potenze dogmaticamente vincolanti” (PHR 102, 104).

Il saggio *Universität in der Demokratie – Demokratisierung der Universität* (PHR 108-133)¹⁰, che riproduce un intervento alla Freie Universität di Berlino nel gennaio 1967, collega fra loro con grande chiarezza i due aspetti: la democratizzazione dell'università e la riflessione critica immanente alle scienze stesse. Le università non devono soltanto produrre e trasmettere un “sapere tecnicamente valorizzabile”, ma anche fornire capacità comunicative (di guida e di decisione), tramandare il patrimonio culturale, promuovere la coscienza politica (PHR 116-119 [110-114]). Solo un'università democratizzata rende adempibili tutte queste funzioni contemporaneamente. Infatti il procedimento scientifico stesso contiene momenti affini e comuni al procedimento democratico, ossia discussioni metateoriche miranti a raggiungere un consenso libero da ogni costrizione esterna (PHR 121-127 [118-126]). Ma se l'autoriflessione delle scienze

è garantita solo dall'università, allora anche quest'ultima non potrà che essere fondata sul principio del "consenso conseguito in una discussione libera dal dominio" e quindi essere imperniata su procedure decisionali improntate alle regole della "formazione democratica della volontà", che devono coinvolgere paritariamente tutte le persone impegnate nell'impresa scientifica, cioè non solo professori, ma anche collaboratori e studenti (PHR 126 s., 130 s. [125 s., 129 s.]).

Gli stessi concetti sono sostanzialmente ribaditi nel discorso tenuto a Hannover nel giugno 1967: *Rede über die politische Rolle der Studentenschaft in der Bundesrepublik* (PHR 137-146)¹¹, durante un congresso svoltosi in un momento di svolta, nel quale Rudi Dutschke lancia la tattica della "provocazione alla violenza" e Habermas, polemizzando con lui, usa l'espressione "fascismo di sinistra" che finirà per portarlo in collisione con la frangia più radicale dei contestatori (PHR 146-154). I contributi successivi si centrano così soprattutto sulla critica delle forme di lotta scelte sempre più sistematicamente dagli studenti e delle loro pericolose illusioni "rivoluzionarie". Altri contengono concrete proposte di riordinamento dell'università, elaborati con altri colleghi docenti.

Nella lunga *Introduzione* del 1969 (PHR 9-50) Habermas riassume il contenuto dei diversi testi inserendoli nel contesto della loro genesi, ma guardandoli dalla prospettiva della mutata situazione. Anzitutto, dopo una breve ricostruzione delle fasi del movimento di protesta studentesca, rilevata l'esistenza di gruppi di studenti impegnati in serio lavoro di "critica materiale della scienza", sostiene che è a questi spunti che ci si deve ricollegare per promuovere innovazioni solide (PHR 10-13).

Poi, dopo aver illustrato i tre "orientamenti di fondo" del movimento¹², ricorda che i gruppi di protesta privilegiano, tra gli altri motivi, la "critica della cultura" intesa come "rivoluzione culturale" (PHR 23-28). Questo è un problema reale: nelle condizioni odierne "il potenziale di insoddisfazione non scaturisce da alienazione economica, ma da un disagio culturale"; già i maestri della Scuola di Francoforte avevano sostituito alla critica marxiana dell'economia politica una critica inflessibile della "cultura borghese" (PHR 23 s.). Habermas tuttavia relativizza l'influsso della "teoria critica" sul movimento di protesta, sottolineando che, se essa dopo gli anni Trenta ha privilegiato l'analisi critica della razionalità tecnico-strumentale, dell'autoritarismo mascherato e della cultura mediatica di massa, con il suo pessimismo non poteva incoraggiare l'impegno pratico di trasformazione, senza per questo poter essere accusata di incoerenza politica (PHR 40 s.).

Analogamente Habermas si difende dall'accusa "diffamante" di aver "prima suggerito e poi 'tradito' la pseudorivoluzione"; in effetti ha sempre coerentemente propugnato una democratizzazione reale della società, analizzando e criticando "le tendenze a svuotare la democrazia formale dello Stato di diritto, insite nello Stato sociale autoritario", puntando invece a una "democrazia socialista", rimanendo però entro le "norme costituzionali vigenti" (PHR 43). Egli sottovaluta però gli effetti

"non voluti" delle sue analisi critiche sia della democrazia di massa "spoliticizzata" sia della scienza subordinata alla tecnologia e tendente a costituirsi come nuova "ideologia". Equivoci che non risparmiano neppure il suo libro teoricamente decisivo di quegli anni, *Conoscenza e interesse* (1968)¹³, che propone una riformulazione della marxiana teoria critica della società nei termini di una riflessione epistemologica, ossia di "una filosofia della storia in intento pratico" ma empiricamente falsificabile (PHR 43 s.)¹⁴.

Da ultimo Habermas ritorna sul tema della riforma dell'università, criticando la strumentalizzazione degli atenei "per avventure pseudorivoluzionarie" e rilanciando il progetto di una "democratizzazione dell'università" che consenta di liberare didattica e ricerca dall'intreccio con "interessi particolaristici" interni ed esterni; ciò richiederebbe "(a) che le sedi decisionali vengano aperte ai gruppi partecipanti al processo didattico e di ricerca a tutti i livelli; (b) che la decisione di tutte le questioni praticamente rilevanti venga legata a una discussione pubblica e a una formazione della volontà libera da costrizioni" (PHR 46 s.). Si tratta qui dei due momenti o principi essenziali di una riorganizzazione strutturale dell'università che fa tutt'uno, a ben vedere, con un "idea critica" non solo dell'istituzione accademica, ma della stessa impresa scientifica che è la giustificazione primaria della sua esistenza. Infatti proprio la pubblicità, la libertà, l'estensione e apertura a tutti, docenti, collaboratori e studenti, delle discussioni sugli obiettivi di ricerca (e didattica) rende possibile una effettiva riflessione critica sulle categorie, i presupposti, i metodi e le finalizzazioni tecnico-pratiche del sapere; e viceversa la critica del sapere fornisce contenuti e criteri a quelle discussioni (PHR 47).

4. Osservazioni conclusive

Come si è visto, Bloch prospetta un'idea dell'università di tipo fondamentalmente umanistico, centrata sulla filosofia, molto vicina all'idea della riforma humboldtiana. Quel che è caratteristico in lui è senz'altro l'orientamento utopico di questa idea, ossia la convinzione che lo studio, così come la formazione e la scienza stessa, siano al servizio di una crescita complessiva dell'umanità verso forme più alte di vita, tanto personale quanto interumana ma anche umano-cosmica, ossia tanto nel rapporto degli esseri umani con se stessi, tra loro e con la natura dentro e fuori di loro. Tale tratto, unito al primo, configura una triplice funzione critica dell'università. Egli presenta come primo compito dell'università quello di liberare le menti e le scienze dalle pesanti incrostazioni ideologiche impresses dal mercato e dal dominio di classe. Una seconda funzione è implicita però nel tener fermo all'idea stessa di costruzione socialista volta a una società senza classi, per liberare tutti gli esseri umani dall'estraneazione; questo ribadire la meta finale, che fa tutt'uno con la rivendicata libertà

della ricerca e col ruolo sempre aperto e vigile della filosofia, significa una funzione di critica sistematica di tutti i provvedimenti e gli istituti che rimangono a metà strada o che peggiorano le condizioni di vita e di libertà delle persone, anche e proprio in un sedicente sistema socialista. Ma poiché la filosofia rivendica per l'umanità e il mondo una liberazione e una realizzazione più radicali e profonde di quelle soltanto sociali, emerge una terza, più ampia, funzione critica.

Quanto a Habermas, in lui il riferimento alla "critica" è esplicitamente centrale, perché vede in essa il concetto chiave non solo di una filosofia ridimensionata (da "scienza prima" fondante a riflessione sulle forme di sapere), non solo delle scienze sociali (consapevoli di dover riflettere sui propri presupposti, sul proprio interesse conoscitivo e quindi anche sul proprio legame con la prassi), bensì di tutta l'impresa scientifica e quindi anche di quell'istituzione universitaria che di essa è e dev'essere il centro motore; anzi per lui dev'essere il concetto chiave della stessa autoformazione delle singole persone e dei cittadini che devono diventare soggetti maggiorenni e responsabili di una società democratica. Così in Habermas "critica" si coniuga fin dall'inizio con "democrazia", e cioè con il progetto di liberazione dal dominio non solo nella società, ma anche nell'università. Infatti solo un'istituzione didattica-scientifica democratizzata, cioè fondata sulla discussione paritaria di tutte le questioni politicamente rilevanti della sua organizzazione, può garantire una costante riflessione critica sul sapere (che è condizione del progresso scientifico), così come, viceversa, solo una tale riflessione critica, liberando dall'illusione di una scienza autonoma e dall'ipoteca di una scienza finalizzata alla tecnica (e quindi anche al controllo e alla manipolazione sociale), rende possibile lo sviluppo di una sfera pubblica democratica.

Entrambe le visioni, al di là di punti discutibili, ripropongono motivi che oggi più che mai andrebbero rimeditati e valorizzati.

NOTE

¹ I testi di E. Bloch relativi all'università sono raccolti nel volume *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1969 [d'ora in poi citato con la sigla PA], pp. 229-291; i testi di J. Habermas sono contenuti nel volume *Protestbewegung und Hochschulreform*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1969 [in seguito citato con la sigla PHR]; poi inserito in J. Habermas, *Kleine politische Schriften I-IV*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1981

² Compresa probabilmente anche la prolusione di Lipsia.

³ Anche se in un testo non suo ma del suo stretto collaboratore Albrecht Wellmer (PHR 257).

⁴ *Selbstdenken*, nota formula lanciata da Kant nel saggio del 1784 *Risposta alla domanda: Che cos'è l'illuminismo?*.

⁵ Come diceva Kant della "critica della ragion pura": I. Kant, *Prolegomeni ad ogni futura metafisica che si presenterà come scienza* ("Soluzione della questione generale").

⁶ Si tratta di un riferimento generico a K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin 1946 [reprint 1980]; l'edizione del 1961 (*Die Idee der Universität, für die gegenwärtige Situation entworfen*, Springer, Berlin 1961) contiene molte modifiche e aggiunte, oltre a una seconda parte redatta da K. Rossmann.

⁷ G.E. Lessing, *Nathan il Saggio*, atto II, scena V, v. 1302.

⁸ Il riferimento qui (PA 286) dovrebbe essere a K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, cit., 1946, pp. 9 s. (cfr. 1961, pp. 1 s.), ma la citazione non è letterale, bensì piuttosto una sintesi a senso, anzi Bloch combina parole sue con espressioni che Jaspers impiega in altri contesti del libro (1946, pp. 38, 44, 125; cfr. 1961, pp. 12, 68 s., 160).

⁹ Criticando (PHR 52) l'impostazione di K. Jaspers (*Die Idee der Universität*, cit., 1946, p. 5), secondo cui "Il futuro delle università [...] poggia sul rinnovamento del loro spirito originario".

¹⁰ Indicheremo tra parentesi quadre le corrispondenti pagine della trad. it. di C. Mainoldi (che non seguiremo), *Università nella democrazia e democratizzazione dell'università*, in J. Habermas, *L'università nella democrazia*, De Donato, Bari 1968, pp. 97-136.

¹¹ Anche per questo discorso esiste una trad. it. di C. Mainoldi (basata su un testo qua e là diverso), *Intervento di Hannover*, in J. Habermas, *L'università nella democrazia*, cit., pp. 137-154.

¹² Il "grande rifiuto" antiautoritario; il "risentimento contro la scienza e la tecnica" e la "nuova immediatezza" (PHR 14-16).

¹³ J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt M. 1968, terza ed. aum. 1973 [trad. it. di G.E. Rusconi ed E. Agazzi, Laterza, Roma-Bari 1982].

¹⁴ Cfr. J. Habermas, *Zwischen Philosophie und Wissenschaft. Marxismus als Kritik* (1960), in Id., *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*, Luchterhand, Neuwied-Berlin 1963, pp. 162-214; poi in Id., *Theorie und Praxis*, quarta ed. aum., Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971, pp. 228-289; trad. it. (parz.) di A. Gajano e altri, *Prassi politica e teoria critica della società*, Il Mulino, Bologna 1973, pp. 301-366.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2011