

Doc. PhD. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš
Catholic University in Ruzomberok
e-mail: miroslav.gejdos@ku.sk
<https://orcid.org/0000-0003-2471-3024>

Herman Nohl – pedagogo e filosofo della cultura

HERMAN NOHL – PEDAGOG I FILOZOF KULTURY

HERMAN NOHL – EDUCATOR AND PHILOSOPHER OF CULTURE

Summary

The author presents a representative of reform pedagogy (the reformist pedagogical movement) and humanitarian pedagogy (special pedagogy – in Nohl's case, it also refers to special pedagogy focused on supporting young people and their social rehabilitation). Nohl worked on establishing pedagogy as an independent science and developing social pedagogy. He was dismissed from the position in 1937, but resumed his duties in 1945. Nohl was a professor of education at the University of Göttingen, co-editor of “Die Bildung”, also the founder and publisher of “Die Sammlung”. He wrote several works on aesthetics, pedagogical anthropology and pedagogy. His main pedagogical work is the *Pedagogical Movement in Germany and its Theory*.

Keywords: Herman Nohl; teacher; philosopher; reformer; culture

In breve

L'autore presenta un rappresentante della pedagogia riformista (o movimento pedagogico riformista) e della pedagogia umanitaria (pedagogia speciale – nel caso di Nohl, si tratta anche di pedagogia speciale incentrata sul sostegno ai giovani e alla riabilitazione sociale di essi). Nohl si occupò di fare della pedagogia una scienza a parte creando così la pedagogia sociale. Venne licenziato nel 1937, ma riprese la propria funzione nel 1945. Occupò la cattedra di pedagogia all'Università di Göttingen, fu condirettore del Die Bildung nonché fondatore ed editore del Die Sammlung. Scrisse diverse opere d'estetica, di antropologia pedagogica e di pedagogia in generale facendosi tuttavia conoscere come l'artefice del movimento *Pedagogico tedesco e della teoria di esso*.

Parole chiave: Herman Nohl; insegnante; filosofo; riformatore; cultura

Streszczenie

Autor prezentuje przedstawiciela pedagogiki reformy (reformatorski ruch pedagogiczny) i pedagogiki humanitarnej (pedagogiki specjalnej – w przypadku Nohla chodzi także o pedagogikę spe-

cialną ukierunkowaną na wsparcie młodzieży oraz jej resocjalizację). Nohl pracował nad wprowadzeniem pedagogiki jako niezależnej nauki oraz ustanowieniem pedagogiki społecznej. Został zwolniony ze służby w 1937 roku, ale wznowił swoje obowiązki w 1945 roku. Nohl był profesorem pedagogiki na Uniwersytecie w Getyndze, współredaktorem „Die Bildung” oraz założycielem i wydawcą „Die Sammlung”. Napisał kilka prac z zakresu estetyki, antropologii pedagogicznej i pedagogiki, a jego głównym dziełem pedagogicznym jest *Ruch pedagogiczny w Niemczech i jego teoria*.
Słowa kluczowe: Herman Nohl; nauczyciel; filozof; reformator; kultura

Introduzione

Una delle influenti direzioni della pedagogia tedesca che ai tempi di Fröbel mostrava anche una forte tendenza a teorizzare l’astratto insieme al senso di esperimenti educativi pratici, divenne la cosiddetta pedagogia spirituale e contemporaneamente scientifica (*geisteswissenschaftliche*) la quale utilizza il metodo ermeneutico (greco hermeneuo = interpretare), ovvero originariamente metodi di interpretazione di documenti, scritti, opere letterarie e artistiche etc., nel senso più ampio. È un metodo di „comprensione” (*Verstehen*), come venne sottolineato da W. Dilthey, al fine di distinguere le scienze spirituali dalle scienze naturali con il loro metodo di spiegazione (*Erklären*), cercando e determinando relazioni causali.

Mentre Dilthey fu il precursore della pedagogia spirituale ed anche scientifica, tra i suoi rappresentanti più eccezionali – circa una generazione scientifica dopo – troviamo soprattutto E. Nohl e due un po’ più giovani E. Weniger e W. Flitner. Per questa corrente del pensiero sono caratteristici l’allontanamento dalla teoria dell’educazione come scienza normativa e l’esame del processo educativo come un dato di fatto reale. Ecco perché possiede elementi di realismo ed empirismo, ma il momento cruciale qui è il momento della comprensione o, più in senso moderno, della decifrazione del significato della realtà educativa studiata.

Herman Nohl cercò di far valere la cosiddetta ermeneutica storica che interpreta il processo educativo nella sua dimensione storica. Il suo allievo Weniger invece mise l’accento sulla cosiddetta ermeneutica strutturale, ovvero il rapporto tra pratiche e teoria; ha distinto tre stadi della teoria, il primo dei quali è un atteggiamento inespressivo preliminare alla situazione educativa, il secondo è già espresso dal praticante ed il terzo ha poi il tema della „relazione teoria-pratica”. Il terzo esponente di questo trio ermeneutico – Flitner – praticava la cosiddetta ermeneutica impegnata che collegava il metodo dell’interpretazione e della comprensione con la responsabilità impegnata del pedagogo.

Tuttavia, ogni „etichettazione” purchè piaccia molto ad alcuni storici, in una certa misura semplifica e quindi distorce leggermente il vero profilo degli scienziati che non raramente vanno oltre lo scopo della loro inclusione. Questo vale anche per H. Nohl. È importante pertanto non fare affidamento unicamente su schemi generali di classificazione

che hanno un significato piuttosto ausiliario, ma è anche necessario per trattare con le singole personalità viventi e nel contesto del loro lavoro con il proprio destino e con l'ambiente del loro tempo.

Herman Nohl passò alla storia della pedagogia moderna tedesca e mondiale come studioso e ricercatore di un ampio profilo il cui interesse scientifico spaziava dalla filosofia all'etica, alla psicologia, alla pedagogia generale ed ai problemi dell'educazione universitaria e dell'insegnante all'educazione degli adulti, fino all'istruzione delle donne, al sistema scolastico materno ed alla pedagogia sociale, affrontando la situazione dei giovani trascurati e socialmente deprivati. Contribuì significativamente alla definizione di una posizione indipendente (autonoma) della pedagogia ed al superamento della tradizionale subordinazione ad altre scienze. Grazie alla sua autorità scientifica, pedagogica ed umana, fu creato attorno a lui ed ai suoi alunni e seguaci „La scuola di Nohl”, chiamata in seguito anche „La scuola di Göttingen”. Oggi ha il suo posto in tutti i moderni dizionari e libri di testo pedagogici. W. Hehlmann nel suo dizionario pedagogico (*Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 1971) lo colloca come „il fondatore della scienza moderna sull'educazione”¹.

1. Pietre miliari della vita e dello studio di H. Nohl

Herman Nohl era coetaneo di Ferrier. Nacque il 7 ottobre 1879 a Berlino. Suo padre, Hermann, era professore di grammatica di lingue classiche, e poiché pubblicava anche lui, suo figlio cancellava la seconda „n” del proprio nome per non essere scambiato con suo padre. Sfortunatamente, molti lo consideravano un errore da „riparare” e creavano confusione per esempio nei cataloghi delle biblioteche, dove solo chi era ben informato poteva riconoscere se si trattasse di scritti umanistici scritti dal padre oppure di scritti pedagogici scritti dal giovane Nohl.

Dopo essersi diplomato, Herman entrò all'Università di Berlino dove si era iscritto per la prima volta alla facoltà di medicina per poi passare, già dal secondo semestre, alla facoltà di storia, letteratura e filosofia. Tra i suoi mentori troviamo quindi Friedrich Paulsen e in seguito specialmente Wilhelm Dilthey, sotto la cura del quale scrisse il saggio „Socrates ed'etica” nel 1904. Come assistente e collaboratore di Dilthey pubblicò gli scritti di Herder e Hegel ed incoraggiato da Dilthey a lavorare in modo autonomo conseguì il dottorato nel 1908 a Jena sotto la guida di Rudolf Eucken con la tesi „Le ideologie mondiali di pittura” (*Weltanschauungen der Malerei*), in cui ha seguito la tipologia dei sistemi filosofici di Dilthey che distingue il naturalismo, l'idealismo della libertà

1 W. Hehlmann, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 1971.

e l'idealismo oggettivo), come nel trattato prossimo „Stili di arte tipica nella poesia e nella pittura”. Ancora durante il suo soggiorno a Berlino, Nohl sposò la viennese Bertha Oser, cugina del famoso rappresentante del neopositivismo L. Wittgenstein².

A Jena, città che gli regalò diverse esperienze culturali, tenne conferenze sui temi dell'estetica e dell'etica, ma soprattutto sulla storia della filosofia. Qui anche l'influenza del „Movimento tedesco” (*Deutsche Bewegung*), che fu gradualmente trasformato dai suoi sforzi originali per evidenziare il contributo specifico della vita spirituale tedesca alla cultura europea, in un movimento per lo sviluppo dello spirito nazionale tedesco. La prima forte ondata del movimento fu la cosiddetta „Sturm und Drang” („Tempesta ed impeto”), ispirata da Herder, la seconda ondata causava la filosofia idealistica insieme a poesie romantiche ispirate alle guerre napoleoniche remissive e la terza fu una serie di movimenti che miravano ad un sollevamento più generale della vita spirituale tedesca come compensazione delle influenze disumanizzanti e livellanti della civiltà tecnica avanzata. In particolare, è stato il Movimento giovanile (*Jugendbewegung*), il Movimento per l'istruzione popolare, l'Educazione degli adulti, l'Educazione artistica e la Critica culturale. Fu proprio in questa terza ondata del „Movimento tedesco” che Nohl ebbe l'opportunità di impegnarsi intensamente.

Era particolarmente interessato ai problemi dell'educazione dopo esser venuto a conoscenza della famosa scuola di Wickersdorf e dei suoi creatori Gustav Wyneken, Paul Geheeb e Martin Luserk. Tuttavia, prima della prima guerra mondiale, anche se dovette dare lezioni di introduzione alla pedagogia, aveva ancora domande sull'educazione ai limiti del suo interesse scientifico. A quel tempo, la filosofia e l'estetica erano al centro della sua attenzione.

La svolta arrivò con l'avvento della Prima Guerra Mondiale, durante la quale Nohl si trovò in una posizione subordinata nell'amministrazione militare di Gant d'Anvers. Comprese che la rinascita morale della terra doveva essere focalizzata sugli strati popolari e l'elevazione della loro educazione. Decise di dedicare a questo compito la sua attività prossima; nella nuova educazione della gioventù cominciò a vedere la medicina principale per superare la miseria causata dalla guerra. Il suo primo passo decisivo in questa direzione fu l'istituzione di una scuola popolare a Jena nell'anno 1919. Il successo di questa azione fu sorprendente. La scuola già da subito contò più di 2000 alunni, ma secondo il suo modello vennero fondate circa un centinaio di altre scuole di questo tipo solo in Turingia. Era letteralmente un movimento popolare spontaneo per l'„educazione laica” per rendere la vita delle persone più dignitosa.

Nel 1919 Nohl fu nominato professore straordinario ma senza stipendio, quindi la famiglia (cinque figli e moglie a carico) poté sopravvivere solo grazie alla proprietà della

2 E. Matthes, *Nohl Herman*, in: *Neue Deutsche Biographie*, 19 (1999), p. 323-324.

moglie. Fino all'anno 1920 gli fu affidato il dipartimento di „filosofia pratica con riguardo speciale alla pedagogia” a Göttingen e due anni dopo divenne un professore regolare di pedagogia. Sebbene non fosse incluso tra i veri Erbartosi ortodossi, era orgoglioso di dirigere il dipartimento che una volta aveva guidato Erbart.

Già nella sua prima lezione a Göttingen sul tema della „presenza pedagogica” tentò di generalizzare le tendenze di riforma in corso, promosse sotto gli slogan di una scuola unitaria, educazione artistica, scuola di lavoro, etc. nell'idea comune di un „movimento pedagogico” che ha inteso come una nuova fase del „movimento tedesco”.

Lui stesso fu coinvolto in una delle sue correnti più importanti, la cosiddetta pedagogia sociale, che, a differenza della pedagogia scolastica, si occupava di educazione parascolastica. Nel contesto della „legge del Reich per il benessere della gioventù” dell'anno 1922 e la „Legge sui tribunali della gioventù” dell'anno 1923 divenne co-editore della „Rivista per educazione della gioventù”. Nel 1925, insieme ai suoi colleghi Fischer, Flitner, Litt e Spranger, compose la rivista „Educazione” (*Die Erziehung*), di cui sottotitolo era: „Il mensile per il legame della cultura e dell'educazione nella scienza e nella vita”. A tutto ciò è necessario aggiungere un grande numero di tesi dei suoi allievi le quali furono pubblicate con il titolo „Gli Studi pedagogici da Göttingen”, in particolare (insieme a Ludwig Pallet) una pubblicazione completa di cinque volumi con un titolo modesto *Il Manuale della pedagogia (Handbuch der Pädagogik)*. Nohl partecipò a questa pubblicazione con tre importanti contributi: *Teoria di educazione, Movimento pedagogico in Germania* (entrambi erano successivamente pubblicati con il titolo *Movimento pedagogico in Germania e la sua teoria*, 1935) e *Scienza educativa sull'uomo*. Questo terzo contributo era stato in seguito incluso nel libro *Il Carattere destino – scienza pedagogica sull'uomo (Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*, 1938).

Nohl non si affidava solo sui riferimenti letterari della pedagogia passata ma per la sua teoria attingeva anche agli impulsi dalla sua pratica educativa con i suoi cinque figli, i suoi studenti universitari e della scuola materna ed anche della scuola primaria dalla classe sperimentale che erano associati al suo seminario. Inoltre divenne presidente della Fröbel Union e collaborò alla costruzione dell'Accademia Pedagogica in Prussia, dove molti dei suoi studenti cercarono di migliorare la formazione degli insegnanti delle scuole popolari.

Dopo la salita al potere di Hitler nel 1933 Nohl cercò dapprima di vedere nella sua politica gli aspetti positivi, ritenendo che avrebbe significato solo il passaggio dall'istruzione socratica a quella platonica. Ma rimase presto amaramente deluso. La maggior parte dei suoi studenti perse il proprio posto di lavoro e lui stesso, nel 1943, un anno dopo la morte della moglie e l'emigrazione di tre dei figli, andò in pensione cosa che causò la chiusura del suo dipartimento. Sopportò stoicamente il proprio destino, pur avendo dovuto lavorare in una fabbrica di bulloni nel 1943. Privato del dovere di tenere lezioni,

potè almeno dedicarsi alla scienza ed alla scrittura di: *Introduzione alla filosofia, Realtà estetica ed Esperienze morali elementari*.

Quando la guerra finì, aveva già 65 anni, ma ciò non gli impedì di buttarsi nel lavoro sospeso dalla guerra. Si rese meritevole della rapida riapertura dell'Università di Göttingen e dell'istituzione dell'Università pedagogica locale (Pädagogische Hochschule), la cui gestione era stata affidata al suo allievo E. Weniger. Dall'anno 1945 pubblicò insieme a Bollnow, Flitner e Weniger, la rivista „Sammlung” (Collezione). Questo mensile, che già nel primo anno otteneva circa diecimila abbonati, era stato gestito solo da lui con cura per 15 anni. Dopo la guerra, pubblicò una raccolta di *Pedagogia dei Trent'anni*, una conferenza di „Fridrich Schiller”, la raccolta *I personaggi dei educatori, Erziehergestalten* ed ad una grande raccolta di cinque volumi rappresentativi di studi scientifici di ritratto *I grandi tedeschi (Grosse Deutschen)* i trattati su Pestalozzi, Schleiermacher e Dilthey.

Venne nominato Cittadino onorario della Città di Göttingen per i suoi meriti ed in occasione del suo ottantesimo compleanno venne battezzata con il suo nome una delle scuole locali. Morì all'età di 81 anni il 27 ottobre 1960 a Göttingen.

2. I punti di partenza del suo pensiero pedagogico

Il punto di partenza della pedagogia di Nohl non era il problema di come dovrebbe essere la pedagogia ma di come è. Voleva che la pedagogia non dettasse all'educazione di una norma inventata a priori, ma spiegasse il motivo per cui si studia l'educazione nel suo sviluppo storico intero e di come si possa interpretarne il significato attraverso un metodo ermeneutico, cercava di capirlo e quindi di dare un contributo positivo al suo sviluppo attuale e futuro. Nohl era convinto che il punto di partenza corretto per una teoria generale dell'educazione fosse il fatto (*Tatsache*) della realtà educativa come un complesso ragionevole. Intendeva così non solo le attività degli educatori e degli educanti, ma anche le istituzioni educative, le autorità e le leggi, e contemporaneamente la consapevolezza soggettiva e teorica dell'intero processo, dei suoi obiettivi e mezzi, ideali e metodi. „Questo fatto educativo nella sua coscienza pedagogica bilaterale e oggettivazione pedagogica è”, come si dice, „il fenomeno del fondamento su cui si suppone la teoria scientifica”³. Parte della realtà educativa è anche un'esperienza personale, ma ciò che l'educazione realmente è, lo comprendiamo secondo Nohl già dall'analisi sistematica della sua storia. Perché è necessario non solo un impegno personale diretto nell'educazione, ma anche una certa distanza perché la possiamo valutarla oggettivamente.

3 G. Geissler, *Herman Nohl*, in: *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1: *Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*, Hrsg. H. Scheuerl, München 1979, p. 232.

Alla base dell'educazione Nohl considera la „relazione pedagogica”, cioè il rapporto tra bambino e genitori, allievi ed educatori, giovani e adulti. È profondamente impegnato (Nohl usa direttamente la parola „leidenschaftlich” = ardente, appassionato) il rapporto dell'uomo maturo con colui che solamente lo sta diventando, una relazione il cui scopo è formare un giovane per la vita (*um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme*). C'è una certa tensione tra i due partecipanti in questa relazione, caratterizzata dalla predominanza dell'uno e dalla subordinazione dell'altro in connessione al grado della sua maturità. Il bambino ha bisogno di aiuto dall'adulto fin dall'inizio della sua esistenza. Ma solo un „aiuto per l'auto-aiuto” (*Hilfe zur Selbsthilfe*) è un'educazione. Il suo obiettivo è quindi un momento in cui non è più necessaria, cioè la sua stessa abolizione.

Secondo Nohl, la relazione pedagogica è diretta da entrambe le parti a questo – e in ciò vede il suo destino e la tragedia dell'insegnamento – per renderlo inutile e perché cessa di esistere. Questo attributo non ha nessun'altra relazione interpersonale. Ancora più forte della relazione insegnante – allievo, questa tragica manifestazione si esprime nella relazione genitore – figlio. A differenza degli insegnanti, molti genitori non sono in grado di accettare la fine di tale relazione, cosa che meriterebbe molta più attenzione di quanto sia stata sinora data.

Nohl si poneva a questo proposito una domanda, che cosa porta molti a dedicarsi all'educazione, anche se questa occupazione è di scarso beneficio economico. In una relazione di madre-figlio, questo è il potere dell'istinto come sapeva già Pestalozzi. Nohl vedeva anche un motivo importante di relazione pedagogica nella maternità (e nella paternità), ma allo stesso tempo sottolinea che una potenziale relazione motivata così può trasformarsi in un atteggiamento psichico (*geistige Haltung*) il quale non deve più essere legato alla genitorialità fisica. In altre parole, un ruolo importante svolge anche in un educatore e insegnante professionista il suo istinto materno o paterno, anche quando lavora con bambini che non sono i suoi. Questo istinto genitoriale così generalizzato e diffuso è in realtà ciò che chiamiamo l'amore per un bambino e ciò che consideriamo un'importante preconditione del successo nella sua attività educativa.

Nohl aveva un chiaro senso della polarità didattica e l'ha applicato nell'interpretazione della relazione pedagogica tra educatore e l'allievo. In questo contesto parlava della „antinomia di base della vita pedagogica” (*Grundantinomie des pädagogischen Lebens*). Così è intervenuto di fatto nella lunga controversia tra i sostenitori del pedocentrismo e del magistrocentrismo, la libertà del bambino e la tradizionale enfasi sul contenuto continuo dell'istruzione. La sua opinione è ben chiara dalle seguenti parole:

Il bambino non è solo fine a se stesso, ma ha anche delle responsabilità nei confronti del contenuto e degli scopi oggettivi per i quali è educato, questi contenuti sono non solo un mezzo educativo per una persona individuale ma hanno il loro valore,

e il bambino non deve essere educato solo per se stesso, ma anche per il lavoro culturale, la professione e la società nazionale. Così è data la polarità (Doppelendigkeit) a tutta l'educazione, come la chiamava una volta Fröbel, la sua sostanza rilassante e prescrittiva; dai tempi di Schleiermacher la pedagogia si è mossa in questa direzione e noi vedremo come questa polarità penetra tutte le singole relazioni e azioni pedagogiche. È sempre vero che il momento individuale, come lo chiama Schleiermacher, contro universale, deve portare il tono decisivo per l'educatore: è lui il responsabile del soggetto⁴.

L'unicità nell'una o nell'altra direzione è quindi indesiderabile. Ma non si tratta nemmeno di stabilire un equilibrio immoto, una sorta di situazione di stallo tra due punti di vista. Sia nell'educazione dell'individuo che in tutta la storia dell'educazione, l'enfasi su questa o quella parte cambia, e in pratica dipende sempre dal trovare il giusto grado, così come Herbart consigliava e dopo di lui Nohl, il giusto „tatto pedagogico”, ciò che significa piuttosto una corretta tattica pedagogica, prendendo la relazione insegnante-allievo per nulla nell'isolamento astratto, ma nel contesto di molte circostanze e condizioni mutevoli.

La specificità della „relazione pedagogica”, che non è intercambiabile con gli altri rapporti umani (come per esempio erotico, amichevole, di dipendenza etc.) era per Nohl una ragione per difendere l'idea di „autonomia pedagogica”, cioè l'autonomia della pedagogia nello spettro delle altre scienze. Questa emancipazione è tipica anche per altre aree scientifiche che dal tempo del Rinascimento hanno iniziato a separarsi dai legami con la Chiesa, lo Stato per lottare per uno status indipendente. Questo vale secondo Nohl

per la legge, scienza, o l'arte, e soprattutto anche per l'educazione. L'educazione è riuscita a liberarsi abbastanza tardi e deve lottare ancora oggi per tale riconoscimento del suo carattere proprio e consolidamento della sua sostanza⁵.

Questo processo dell'indipendenza della pedagogia cominciò già da Ratichia, che accettò consapevolmente il titolo di „didacticus” per distinguersi dalla teologia. Ispirava così il movimento didattico del XVI secolo, rappresentato principalmente da J.A. Komensky. Il passo successivo fu quello che fece Rousseau per la rivendicazione del riconoscimento del valore della propria infanzia e del suo diritto alla piena vita infantile. Sgombrava così il grande movimento pedagogico che trovò il proprio culmine nel lavoro di Pestalozzi e nell'umanesimo tedesco. Infine seguiva la determinazione della pedagogia di Herbart come centro del proprio circolo di ricerca con pensiero indipendente, che non assomigliava più a una remota provincia conquistata governata da uno straniero.

⁴ Ibidem, p. 234.

⁵ Ibidem, p. 235.

In questo spirito, Schleiermacher cercava di approvare la pedagogia come un sistema culturale indipendente all'interno del sistema culturale generale. Infine, con ciò era collegato lo sforzo di Diesterweg di liberare la scuola popolare dalla supervisione scolastica della chiesa.

3. Schema della nuova fasatura della pedagogia secondo Nohl

In questo modo era stato delineato un quadro generale per una nuova possibile fase della storia dell'educazione e della pedagogia, in cui il criterio di transizione da uno stadio all'altro è il grado di indipendenza della teoria pedagogica in connessione con l'emancipazione dell'educazione dalle più generali, più ampie formazioni culturali verso l'autonomia della sua teoria.

Tuttavia, Nohl pensò anche alla legittimità dello sviluppo all'interno dei singoli movimenti pedagogici della riforma. Giunse all'ipotesi che ogni movimento pedagogico si realizzi in tre fasi. La prima fase è sempre l'opposto dell'ultima fase precedente, dell'obsoleta forma educativa che sopravvive e eredita solo dall'inerzia. Contro di essa si distinguono individui forti, alla ricerca delle nuove vie. Nella seconda fase i risultati di questa attività di riforma individuale diventano proprietà generale, la fase iniziale del movimento sembra essere socializzata e democratizzata. Ma qui si presenta a Nohl una domanda: che tipo di garanzia dovrebbe avere il movimento che si diffonde così da non essere subordinato agli obiettivi egoistici anti-sociali? Ecco perché è secondo lui logica la terza fase nella quale entra l'appoggio ed il controllo del potere maggiore⁶.

Nohl espresse nel trattato *Movimento educativo in Germania e la sua teoria* la convinzione che

anche il movimento pedagogico della nostra generazione era entrato ora in questa terza fase, che richiede nuovamente le esigenze al contenuto, alla direzione ed all'impegno di queste forze, che appare spesso come una reazione mera e lo veramente anche è, ma in realtà significa un complesso superiore con il suo potere oggettivo che impone alle forze individuali gli obblighi. Il motto di questa terza fase non è più una personalità e una associazione, ma un servizio (*Dienst*), cioè dedizione attiva (*Hingabe*) al potere oggettivo⁷.

L'ironia del destino fu che Nohl aveva ragione quando parlava della terza fase come stadio dell'esercizio di un potere statale superiore che richiedeva un servizio di dedizione

6 Conf. J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 2. Aufl., Weinheim-München 1992.

7 D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, 2. Aufl., München 1978, p. 199.

al movimento per l'educazione riformista. Aveva dimostrati in tutto ciò la propria lungimiranza ancora prima dell'inizio del fascismo in Germania, ma allora non aveva ancora intuito che il potere statale di cui tanto si era fidato si sarebbe trasformato in dittatura così rapidamente, e che gli si sarebbe rivoltato contro costringendolo ad idealizzare il proprio movimento nello spirito nazista dell'epoca.

Pertanto, quando dopo la guerra – come in un incubo – nel 1948, per la terza volta pubblicò il suo *Movimento pedagogico...*, dichiarò esplicitamente che „non sarà più possibile riprendere semplicemente di nuovo là dove avevamo terminato nel 1935”⁸. Il suo concetto di sviluppo in tre fasi dei movimenti riformati pedagogici gli sembrava ora qualcosa di diverso da quello che si era aspettato. Il suo valore era rimasto solo formale, purché l'aspetto moralmente umanistico non sia incorporato in esso di fronte al pericolo che quanto più perfetta sia la pedagogia, tanto migliore può essere anche quella di educare non solo le persone buone ma anche i criminali.

L'argomento di speciale interesse di Nohl era il cosiddetto insegnamento pedagogico sull'uomo (*Pädagogische Menschenkunde*). Dedicò a lui un libro vasto intitolato „Il carattere ed il destino” con il sottotitolo „Insegnamento pedagogico sull'uomo”. Questa dottrina cresce secondo Nohl dal contatto personale del pedagogo con il bambino, dall'osservazione vitale delle sue espressioni, ma deve anche essere basata su una generalizzazione teorica che deve basarsi sulla generalizzazione di tali esperienze acquisite in certe categorie e contesti tipici. Pertanto Nohl era interessato alla questione della struttura interiore a strati della vita mentale e alla questione della relazione tra l'ereditarietà ed educazione, la questione dei tipi umani, dei tratti nazionali e razziali e le possibilità della loro influenza attraverso l'educazione.

Per quanto riguarda l'antica questione se un bambino sia buono o cattivo per natura, Nohl giudicò che la questione è basata falsamente. Egli stesso era un ottimista, ma non credeva come Rousseau nella bontà naturale di un uomo incontaminato dalla civilizzazione demoralizzata. Il suo ottimismo si basava sull'idea di un essere umano nella sua totalità originaria, dove ogni vizio cela allo stesso tempo la sua opposizione dormiente che aspetta solo l'opportunità di risvegliarsi, proprio come il grano attende una pioggia calda. „L'educatore come tutte le persone, quando apprezzano qualcosa, è incline a dire piuttosto di no che di sì”. „No”, tuttavia, riguarda sempre solo una parte, mentre „sì” si riferisce al complesso e da questo dipende prima di tutto. Questa è la regola principale che non dobbiamo dimenticare⁹. La seconda regola è sapere che il forzamento provoca sempre resistenza che può trasformarsi in caparbia. Questa è difficile da superare, ma a volte ha un effetto liberatorio – l'umorismo. I grandi umoristi erano proprio quelli che

8 Ibidem.

9 H. Nohl, *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*, Frankfurt a. M. 1938, p. 122.

vedevano più acutamente quella ambiguità dell'uomo, quella mescolanza del bene e del male, ed erano in grado di disperdere con l'umorismo la malevolenza umana molte volte più efficacemente della più ardente moralizzazione.

La base pedagogica del „Menschenkunde” di Nohl è la teoria della costruzione a strati dell'anima (*Schichtenaufbau der Seele*), che, tuttavia, ha la genealogia molto antica che arriva fino a Platone. A lui anche Nohl si riferiva quando menzionò il suo IX libro dello „Stato” in cui tramite la bocca di Socrate sviluppa „l'immagine dell'anima”, costituita dal morsetto degli animali selvatici a più teste, fra cui si leva il leone e infine l'uomo. Questa immagine descrive tre strati dell'anima: istintiva, audace e ragionevole. Ma c'è ancora un quarto stadio: l'unità formale della personalità, da cui deriva l'autocoscienza e la capacità di concentrazione attenta. Perché, secondo Nohl, ciascuno di questi quattro livelli ha diversi gradi di intensità (punti di forza o di debolezza), ci sono diversi tipi di persone, a seconda di quanto sia debole o forte lo strato per loro. „Ogni strato”, come dice Nohl,

ha la sua regolarità propria. Può svolgere un ruolo importante nell'esagerare il potere, creando così un suo tipo. Tuttavia, ci sono anche diverse possibilità in ogni strato in base della loro varietà, in base alla varietà delle richieste nello strato d'istinto, in base ai diversi interessi nello strato spirituale, che creano differenze tipiche tra le persone. Ogni carattere è una struttura complessa di questi strati con una tensione interna, la sua forma metafisica (Gestalt) e le sue dinamiche sono determinate dal modo in cui vivono la loro relazione¹⁰.

Menzionata l'idea di Nohl sul processo a due pagine dei processi mentali basata sulla ricca conoscenza della letteratura antica e nuova (filosofia classica, psicologia moderna e psicoanalisi, anche narrativa e poesia) si riflette in riflessioni su tipi umani con una predominanza di ricettività o spontaneità, obiettività o soggettività ecc. L'autore tratta anche dettagliatamente la questione dei temperamenti e della polarità dei tratti caratteriali, che sono soggetti a un modello simile di relazioni antagoniste come ad es. sistema muscolare con i suoi muscoli depressori e muscoli estensori e altre funzioni elementari fisiche. Così indica l'ipotesi che la conoscenza di queste contraddizioni acquisita dalle proprie esperienze, consente all'educatore di comprendere anche i caratteri contraddittori, così come al poeta che ha nel suo dentro la totalità dell'uomo in lui, può creare tutti i tipi di personaggi in se stesso. „La base di ogni comprensione è l'esperienza dell'abisso del nostro essere, di questa controparte di tutte le nostre virtù”¹¹.

Di tale comprensione non è capace un fariseo che non riconosce il lato oscuro della sua vita e così ricorda Peter Schlemihl (dalla famosa novella di Adalbert Chamisso) che vendette la sua ombra ma così anche la sua umanità, perché un uomo senza ombra non

¹⁰ Ibidem, p. 37.

¹¹ Ibidem, p. 120.

è un uomo. Particolarmente importante considera Nohl il fatto che in questa polarità dei tratti della nostra personalità, l'educazione ha la capacità di agire per cambiare il ruolo dei ruoli normali e contraddittori nello sviluppo umano. Si riferisce alla ricerca dei bambini dalla rivista *Kinderforschung (La ricerca sui bambini)* (1923, vol. 28), confermando che i tratti caratteriali dei bambini possono essere cambiati in contrario con un trattamento scorretto.

Se il personaggio non è costituito da tutte le caratteristiche positive ma è un sistema teso, dove ogni caratteristica si muove tra i due poli e una caratteristica mantiene l'altra sempre nella tensione, l'area circostante ha posizioni opposte ovunque, può avanzare in una direzione o nell'altra, oppure portare anche all'attività, o lasciarli non svegli. Ma con questa posizione è difficile eliminare il pessimismo educativo, perché è proprio in queste contraddizioni del carattere la possibilità di risolvere il problema della pedagogia, come educare il carattere. Il carattere innato non è per niente semplice ma è una unità molto contraddittoria dei procedimenti, e l'educazione significa qui non solo una scelta dalla pienezza del dato, alzare e ritirare quello che è positivo, sano, sociale ed opporsi a ciò che è antisociale, malsano, ma proprio è quell'arte regale di Platone della tessitura che riconosce le caratteristiche contraddittorie e le conseguenze dei diversi effetti¹².

Questa è la base dell'ottimismo pedagogico di Nohl, di cui si è già parlato.

Riflettendo sulle differenze dei sessi, Nohl caratterizza la maternità come la destinazione reale ed ideale di una donna, cavalleria come l'essenza di un uomo, sebbene, come si può dedurre dalla vita e dalla letteratura, questi ideali entrambi hanno numerose variazioni che spesso si discostano da essi.

Nohl prendeva in considerazione la variabilità del temperamento e del carattere in relazione all'età. Ricorda che l'infanzia è caratterizzata da sanguigna, giovinezza malinconica, l'uomo in età adulta colerica e la vecchiaia flemmatica e constata che „le tipiche fasi evolutive si incrociano in modo meraviglioso con i tipi di temperamento”¹³. Allo stesso modo, un'osservazione simile che collegava periodi evolutivi con certi tratti caratteriali veniva usata da K.S. Amerling nella sua tipologia nella forma di uno spirito romantico nella sua filosofia naturale. Per entrambi gli uomini, altrimenti molto diversi, questa idea comune di attraversare una prospettiva statica e dinamica è molto proficua e meriterebbe una rielaborazione più profonda.

Gli ultimi capitoli del libro l'autore dedica alle differenze tra razze e nazioni (senza essere soggetto al razzismo e al nazionalismo), con la differenza condizionata dalla vocazione e la conclusione metodologica generale. Scelgo il seguente passaggio dal quale è chiaro che Nohl non era solo un ermeneutico strettamente orientato nemmeno un'aderente

¹² Ibidem, p. 37.

¹³ Ibidem, p. 139.

dogmatico di un unico concetto filosofico-pedagogico, ma che manteneva il necessario sguardo dall'alto scientifico, senza dubbio grazie alla sua ammirevole erudizione; e questa non è sempre il punto di forza dei pensatori originali, che di solito credono a loro stessi piuttosto che agli altri. Ma se l'erudizione si combina con l'originalità, le personalità sono straordinarie. Tale era Nohl. Oltre alla sua modestia personale, se dovessimo caratterizzare il suo atteggiamento filosofico-pedagogico di base, potremmo dire che egli cercava una visione completa all'unità contraddittoria dello sviluppo umano e dell'educazione dell'uomo. Il passaggio è come segue:

Al ruolo pedagogico ho sempre un atteggiamento diverso a seconda che io viva come un positivista o un idealista etico o un idealista oggettivo. Queste diverse posizioni portano anche ad atti pedagogici tipicamente diversi, e non del tutto, come si vede da quanto detto sopra, che la pedagogia è diversa perché la teoria è diversa, ma in modo molto più elementare: l'arte pedagogica si trova nel vivace comportamento pedagogico che è in definitiva determinato dal modo in cui una persona vive sempre; questa forma metafisica della sua vita determina anche il suo comportamento nei confronti del bambino. Se sono di fronte ad un bambino come positivista, come psicologo sperimentale, allora voglio intervenire su questa macchina, gestirla, maneggiarla vedo soprattutto la sua naturale condizionalità, il meccanismo degli istinti e delle associazioni che lo dominano. Oppure, se mi trovo di fronte ad un bambino come ad un fiore in via di sviluppo, in cui è già presente tutto il potere creativo, aspetto e guardo silenziosamente a tale autosviluppo creativo e rimuovo solo ciò che è dannoso, come Rousseau, Fröbel o Berthold Otto. Oppure procedo da un punto di vista etico che determina l'intera vita morale come Fichte, quindi il mio ruolo pedagogico è quello di entrare in un rapporto etico con il bambino, dal quale tutto il resto è costruito, e gli appelli alla sua responsabilità e l'obbedienza sembreranno di essere i compiti più importanti. Nessun educatore supererà completamente una forma così unilaterale della sua vita e del suo comportamento pedagogico. Non l'avrebbe nemmeno avuto, a causa della sua migliore produttività. Ma il pensiero a questo unilateralismo e il ruolo inevitabile di una completa costruzione infantile nel bambino gli ricorderanno sempre di nuovo di „completare” il proprio atteggiamento, così che, infine in ogni provvedimento educativo, così come esce dalla persona intera, raggiunge anche l'intero uomo¹⁴.

Dall'abozzo della biografia di Nohl sappiamo che ai suoi meriti appartiene il suo importante ruolo teorico e pratico nello sviluppo della pedagogia, quando la Germania, esaurita ed umiliata dalla guerra perduta, era nello stato di emergenza. Nohl era convinto che questo periodo di emergenza nazionale potesse essere superato educando i giovani all'ottimismo, all'audacia ed alla creatività, come lo affermava nell'anno 1919 nell'introduzione ai suoi „Trattati pedagogici e politici”. Nella luce di questo obiettivo

¹⁴ Ibidem, p. 189.

comprendeva l'educazione come „aiuto alla vita” (*Lebenshilfe*) e „l'insegnamento alla vita” (*Lebenslehren*). Il lavoro socio-pedagogico non è un sogno idealistico ma soprattutto una soluzione individuale per la necessità concreta esistente.

4. Aiuto per i giovani

Il concetto di „Jugendhilfe” (L'aiuto alla gioventù) è diventato uno degli slogan di allora della nuova fase del movimento pedagogico al quale Nohl si dedicava risolutamente. Applicava piuttosto il principio dell'assistenza preventiva al contrario di assistenza pedagogico-terapeutica, concentrandosi sull'auto-aiuto individuale attivo al contrario sull'affidamento all'organizzazione dell'ambiente, sull'attaccamento ai genitori che forniscono ai bambini un certo ambiente emotivo, anche se potrebbero non servirli come il miglior modello e particolarmente poi la necessità di preparare una „pista” specifica per i giovani deragliati che tornano in vita da un'istituzione correzionale, dopo di che non scivolerebbe indietro nei binari vecchi, ma troverebbe la via più sicura nella vita normale. In questo senso aspettava in particolare l'assistenza delle nuove fondazioni di „Uffici per la gioventù” (*Jugendamt*), che preferiva alle cure tradizionali per i giovani (*Jugendfürsorge*). La loro missione caratterizzava come segue:

L'Ufficio per la gioventù è un tipo speciale di istituzione educativa, la sua anima è l'Eros pedagogico ed il suo primo oggetto è un bambino che lo affronta sempre di nuovo ed intatto – ignorando la massa ereditaria che è molto meno decisiva di quanto si pensava sotto l'influenza della medicina, – sempre di nuovo illibato ed intatto – e mantenere questo bambino per sé stesso e portarlo ad uno stato di salute è il compito autonomo dell'Ufficio della gioventù, per il quale la famiglia è poi solo un mezzo¹⁵.

Nohl presenta un concetto preventivo di assistenza ai giovani come un sistema globale che comincia a partire dalla consulenza matrimoniale, l'assistenza alla maternità e continuando con le scuole materne, con cura di tutto il giorno per il bambino, con le strutture ricreative, le consulenze educative, con l'orientamento professionale, fino all'assistenza per gli laureati ed alle scuole superiori giovanili che darebbero a questi giovani le giuste idee della loro posizione nel mondo e di come possono costruire una vita felice.

Così si sviluppa la connessione organica del lavoro positivo, il quale spirito è di natura pedagogica e la cui ultima parola deve essere sempre il consiglio ed educazione per la propria responsabilità¹⁶.

15 J.G. Klink, *Gegenwartspädagogik*, Bochum [s.a.], p. 126.

16 *Ibidem*, p. 124.

Conclusion

Nohl era stato criticato da alcuni pedagoghi per la mancanza di precisione nella definizione di termini pedagogici ed anche per una certa trascurazione dell'esatta sperimentazione in pedagogia. Tuttavia, Georg Geissler, un conoscitore dell'opera di Nohl, giustamente obiettava che „la parola si riferisce sempre ad un campo verbale con i limiti correntemente in movimento e non può essere fissato con linee taglienti”¹⁷. Perciò si emancipavano proprio le scienze spirituali dalle scienze naturali perchè è conveniente di esercitare il metodo ermeneutico dove è il senso dei concetti precisato non dalle definizioni astratte, ma dalla comprensione del contesto che solo allora chiarisce il concetto. Per quanto riguarda la ricerca sperimentale in pedagogia, Nohl non la rifiutava, ma il suo interesse si indirizzava principalmente al metodo storico-sistematico e all'esame ermeneutico che considerava specifico per questo metodo. Se non la consideriamo l'unica possibile che non ha fatto nemmeno Nohl, merita di essere applicata insieme ad altri metodi che possono contribuire allo sviluppo della scienza pedagogica e quindi alla pratica educativa.

Bibliografia

- Benner D., *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, 2. Aufl., München 1978.
- Geissler G., *Herman Nohl*, in: *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1: *Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*, Hrsg. H. Scheuerl, München 1979.
- Hehlmann W., *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 1971.
- Kádner O., *Dějiny pedagogiky*, díl 3: *Vývoj teorii pedagogických od konce století osmnáctého*, svazek 1, Praha 1912.
- Klink J.G., *Gegenwartspädagogik*, Bochum [s.a.].
- Matthes E., *Nohl Herman*, „Neue Deutsche Biographie”, 19 (1999), s. 323-324.
- Nohl H., *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*, Frankfurt a. M. 1938.
- Oelkers J., *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 2. Aufl., Weinheim-München 1992.
- Skalková J., *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*, *Pedagogický ústav ČSAV*, Praha 1992.
- Wilhelm T., *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1959.

¹⁷ G. Geissler, *Herman Nohl*, p. 239.