

Pedagogia rosminiana e pedagogia attuale¹

1. Rosmini e la pedagogia del suo tempo	15
2. Il Rosmini a scuola.....	16
3. Vita e opere del Rosmini.....	20
4. I suoi interessi pedagogici.....	21
5. L'unità dell'educazione.....	24
6. Il piano degli studi.....	28
7. Il problema del metodo graduale.....	31
8. Lo sviluppo psicologico dell'infanzia e la sua educazione.....	34
9. Attualità del pensiero pedagogico rosminiano.....	38

1. Rosmini e la pedagogia del suo tempo

Il secolo XIX è un secolo pedagogico per eccellenza, perché, più che in altre epoche, ogni attività umana acquista, specialmente nei suoi primi decenni, un significato nettamente educativo. I maggiori filosofi in Germania, in Inghilterra, in Francia e in Italia, anche quando trattano problemi eminentemente speculativi e metafisici, s'interessano di pedagogia: da Kant e Fichte a Hegel e Schopenhauer, dal positivista Comte all'ecclettico Cousin, dal Galluppi al Gioberti e al Mazzini, tutti rivolgono con diversi obiettivi la loro attenzione ai problemi dell'educazione. Il progredire delle idee democratiche favorisce il formarsi di un nuovo clima sociale in cui le scuole popolari tendono a diffondersi. Un po' tutti i governi, dopo aver lasciato le istituzioni scolastiche all'iniziativa privata, vengono sospinti a estirpare l'analfabetismo e a preoccuparsi dell'elevazione culturale dei cittadini. Tutta l'Europa, e tutto il mondo civile, si va trasformando. Nella vita politica l'evoluzione tende a rinforzare i sentimenti dell'uguaglianza, della giustizia e della solidarietà sociale; l'invenzione di nuove macchine accelera il ritmo dell'economia e l'aumento dei bisogni. Sicché l'educazione familiare e sociale subisce l'influsso di nuove esigenze e di nuovi costumi che si alimentano nella struttura d'una nuova cultura, d'una nuova vita politica e d'una nuova economia.

La cultura diffusa dall'illuminismo prima della Rivoluzione francese era animata da una sincera fede nell'avvenire, da un entusiastico slancio verso il progresso, ma quel movimento era sostanzialmente astratto e tendenzialmente antistorico, in quanto credeva che la costruenda "età dei lumi", e il "nuovo regime" che s'intendeva instaurare, non fossero uno sviluppo di precedenti condizioni culturali e sociali, ma forme di vita in cui doveva essere nettamente respinto tutto il passato e in genere la mentalità e i modi di vivere dell'"ancien régime", poiché fondato sull'"oscurantismo medioevale".

Ma, dopo la Rivoluzione, il panorama va a poco a poco cambiando, a causa del senso di delusione ch'essa aveva diffuso. Il culto dell'astratta ragione universale aveva prodotto la teoria di un'educazione vagamente cosmopolitica, dimentica dei problemi concreti che ormai agitavano le varie nazionalità, delle aspirazioni dei gruppi locali e familiari e delle stesse esigenze individuali. D'altra parte, anche quando l'illuminismo si presentava rivestito di concretezza come un fedele alleato del sensismo e del materialismo, ciò contribuiva ancor più a farlo apparire nemico della libertà del soggetto educando, in quanto lo spirito umano era considerato un prodotto passivo di forze

1. Estratto da: A. ROSMINI, *Antologia pedagogica*, a cura di DANTE MORANDO, Brescia 1955, p. VII-LXII.

che lo esprimono e lo opprimono dall'esterno.

In contrapposizione a ciò, il passato tornava a esser visto con tutto il suo fascino e la *tradizione storica* appariva come la produzione originale dello spirito umano nel suo effettivo divenire; e all'illuminismo si sostituiva il romanticismo, il quale, riecheggiando anche taluni motivi ricorrenti nel Rousseau e nello stesso illuminismo più vero, e inneggiando alla nuova estetica della libera creatività, della spontaneità e dell'autonomia spirituale, si traduceva in un movimento molto vasto nel campo politico-sociale e culturale che declamava in favore della libertà umana in genere e reclamava, nel campo pedagogico, il più ampio rispetto per la libera attività personale dell'educando. E il problema della libertà aveva particolari risonanze in mezzo ai popoli che più lentamente degli altri stavano maturando la loro coscienza nazionale o la riconquistavano faticosamente dopo averla vista offuscata nel corso di drammatiche vicende secolari.

Ben presto infatti si doveva avvertire la correlazione tra problema politico e problema educativo. In Italia, gli spiriti più eletti, dopo l'insuccesso della politica riformatrice dei principi nella seconda metà del 700, dopo le delusioni dei moti rivoluzionari condotti da pochi democratici idealisti, che s'illudevano nell'aiuto altrui e dopo l'amara esperienza del dispotismo napoleonico, venivano chiarendo le loro idee; e soprattutto si convincevano che l'indipendenza della patria non è dono da attendere graziosamente da altri, che il vero attore delle rivoluzioni nazionali è il popolo tutto, e che quindi bisognava guadagnarne il favore per mezzo dell'educazione, rimanendo vani i nomi di patria e di libertà costituzionali se la coscienza degli individui non è formata ad accettare pienamente gli impegni che tali nomi concretamente comportano.

A questo compito s'indirizza essenzialmente la pedagogia spiritualista italiana del secolo passato. Ma essa comprende che il problema educativo non si poteva risolvere in termini di pura cultura dell'intelletto. Tanto più che la cultura illuministica, vista sotto il profilo del suo sensismo, dell'utilitarismo, del naturalismo e persino del materialismo, se da un lato non doveva avere come legittima conseguenza che lo sconcolato pessimismo del Leopardi, dall'altro, dopo i primi entusiasmi, portava all'anarchia individualista in tutti i campi e spegneva nei cuori la fede, che in altri tempi era stata la gloria più alta della civiltà, e li lasciava aridi e freddi, in uno scetticismo senza fibra. La ragione individuale finiva con lo svalutarsi da sé, la libertà degenerava in licenza; e da uomini educati ad attendere tutto dall'utile sensibile non si poteva sprigionare l'energia spirituale occorrente alla rivendicazione dell'autonomia nazionale. Bisognava tornare ad accendere una fede in qualcosa di assoluto, che ridesse forza spirituale agli animi giacenti e ai pigri cuori e li disponesse ad agire con fermezza, preparandoli coerentemente all'abnegazione e al sacrificio. Il Mazzini, in cui il problema educativo del Risorgimento è particolarmente sentito sul registro d'una formazione del carattere, penserà ad una robusta fede nel dovere, che trascriveva in un clima romantico l'astrattismo degli illuministi. Ma gli altri maggiori pedagogisti ed educatori italiani: Rosmini, Capponi, Lambruschini, Gioberti e Tommaseo, per non parlare che di costoro, identificano quella fede col cattolicesimo, inteso non solo come una specie di patrimonio nazionale da difendere e come l'unica grande forza tradizionale che ha conservato tra gli italiani, persino nei momenti di massima dispersione, una certa coesione e unità spirituale, ma anche come patrimonio d'idee, di convinzioni, di norme morali, capace di ricomporre nel singolo la perduta unità interiore del pensiero e delle opere.

Il Rosmini s'inserisce con la sua personalità in questo particolare momento della pedagogia italiana ed europea.

2. Il Rosmini a scuola.

Il Rosmini nacque nel marzo del 1797 a Rovereto, primogenito di una nobile famiglia del Sacro Romano Impero, molto affezionata per tradizione all'Austria. Proprio in quel tempo lungo la vallata dell'Adige e su Rovereto incombeva il pericolo dei francesi di Napoleone, che puntavano

risolutamente su Vienna. Si può immaginare il trambusto della famiglia in quei mesi e in quegli anni, in cui, anche dopo il trattato di Campoformio, il Trentino fu teatro della disputa tra francesi e austriaci, passando ripetutamente dall'una all'altra mano. Forse già in quegli anni, durante i quali il giovanissimo Antonio imparava i primi rudimenti della lingua e della cultura italiana, il ragazzetto avvertiva l'illogicità di una situazione che poneva sotto la dominazione straniera le genti di stirpe e di civiltà italiana.

Ma due episodi sono particolarmente rilevanti nella carriera scolastica del futuro abate, filosofo e pedagogista. Sono due episodi in cui si rivela, tra l'altro, persino un gesto di ribellione contro i sistemi didattico-educativi fondati sul principio d'autorità, in uso nelle famiglie aristocratiche e negli istituti scolastici del tempo. La polemica posteriore del Rosmini contro la mentalità pedagogica tradizionale e sensistica sarà probabilmente anche l'espressione del disagio e dell'esperienza personalmente fatta nel suo piccolo ambiente provinciale.

Il Rosmini trascorse la sua prima giovinezza nell'agiata casa paterna e frequentò le scuole pubbliche. Era andato all'Imperial Regio Ginnasio della sua città natale come a una festa, pieno di slancio e d'entusiasmo. Ma ben presto i bollori sfumarono di fronte alla dura realtà. «*In quest'anno (1809), - racconta nel suo *Diario personale*², - entrai nella prima scuola latina del ginnasio patrio. Cominciai a stabilire meco stesso la massima di non perdere il tempo, ma di impiegarlo tutto in cose utili. In quest'anno pure o nel precedente stabilii di non voler essere incostante nelle mie letture. Il primo libro che lessi eseguendo questo proponimento fu le *Riflessioni sull'Antico e Nuovo Testamento del Rayemont*; e dopo di questo tutta la *Storia Romana del Rollin*³, di cui cominciai a fare degli estratti. Dopo d'allora continuai questo metodo di estrarre ciò che mi pareva più utile o interessante per me dalle letture che facevo». Erano propositi più che ragguardevoli in un ragazzetto. Ma ecco che, nella seconda "scuola di latinità", «*dato alle letture e nemicissimo della grammatica*», come si autodefinisce, «*essendo stato poco il profitto nella grammatica latina*», dovette rimanere un altro anno in quella classe.*

I professori in complesso non davano di lui ottime informazioni: lo giudicavano di non brillante ingegno e piuttosto svogliato. Il loro giudizio, un po' troppo esclusivamente e pedantesca-mente "scolastico" e per niente affatto "umano", non teneva conto che si trattava di un ragazzo che leggeva avidamente di tutto e già mirava ad opere ben più ponderose e nutrienti che non i soliti manuali di scuola: oltre le citate ed altre opere minori, erano la *Ciropedia* di Senofonte, gli *Annali* del Muratori, e persino la *Somma Teologica* di S. Tommaso. È infatti in quei due primi anni del ginnasio che "Tonino" incontra, o meglio si scontra, nel suo cammino, con la filosofia. Lo zio Ambrogio, che abitava con lui, aveva una ricca biblioteca, in cui il ragazzo si rifugiava volentieri a passarvi le ore. Tra quei libri gli dovette capitar sotto mano la serie dei volumi del Dottore Angelico, che gli fecero impressione perché grandi e grossi, ben rilegati, scritti in quella lingua che aveva appena iniziato a imparare, contenenti una scienza per lui ancora misteriosa. Immerso nella lettura d'uno di quei libri lo colse il suo pedagogo privato don Guareschi, un buon diavolo ma piuttosto severo e manesco: - Son libri per voi, codesti? - gli disse con brusco rimprovero prendendoglielo di mano; e glielo diede ripetutamente sul capo.

2. *Scritti autobiografici inediti*, Ediz. Naz. 1, p. 418-419 e segg.

3. CARLO ROLLIN (1661-1741), parigino, scrisse tredici volumi di *Storia Antica* e *Storia Romana*, incompleti nelle fonti, ma interessanti e pieni d'insegnamenti morali e patriottici. Furono molto letti durante il Risorgimento, ad esempio, anche dal Gioberti e dal De Sanctis nella loro gioventù. Per il primo v. LUIGI ANTOGNINI, *La mentalità giovanile di V. Gioberti*, Sodalitas, Milano, 1926, p. 133; per il secondo, PASQUALE VILLARI, *La giovinezza di Francesco De Sanctis, frammento autobiografico*, Napoli, Morano, 1919, p. 6, ove il De Sanctis racconta: «Un giorno vidi molti libri in un cassone. - E che libri sono questi? - dissi. - Sono la Storia romana di Rollin e di Cervier - disse lui (lo zio Carlo), - ma non la puoi leggere se non quando sarai giunto alla terza classe. - Io stetti zitto, ma avevo una voglia matta di leggere e in segreto mi divorai in pochi mesi tutti quei volumi». Il Cervier infatti terminò l'opera lasciata incompleta dal Rollin.

Il ragazzo, insomma, pur non essendo stato “bocciato”, per il suo scarso profitto e per preciso consiglio dello stesso Guareschi, fu costretto a ripetere il secondo anno di latino⁴.

Questa disavventura e l’umiliazione del castigo familiare sostanzialmente immeritato gli fecero concepire un’avversione molto naturale contro molti dei comuni testi scolastici. E della loro “misera” dirà a lungo nel *Saggio sull’unità dell’educazione*, accusandoli d’introdurre nelle scuole «lo spirito di superficialità col pretesto della facilità», invocando addirittura la costituzione d’un «collegio di dotti» (una “commissione”, diremmo noi) appositamente incaricato di compilare manuali che fossero ad un tempo vere opere d’arte e di sapere. Né il suo giudizio muterà a proposito dei libri che si davano in mano agli studenti nelle scuole ecclesiastiche: libri «*minuti e parziali dove l’immensa verità non compare che sminuzzata e in quella forma, in che una menticina l’ha potuta abbracciare*», anziché «*libri classici, solenni, che contengono la sapienza del genere umano*»⁵.

Comunque, «il povero Tonino, con la sua scienza di contrabbando e il suo S. Tommaso in folio, chinò il capo alla dura necessità di studiare per la scuola e non solo per la vita. Ma prese benissimo la cosa per il suo verso; non era di quei geni che hanno bisogno per comparire di far la vittima o il ribelle. Si adattò ai metodi dei suoi maestri, e cercò di trarre profitto da quelli»⁶.

Messosi di buona volontà e di puntiglio, diventò il primo della classe con tanto di primo premio e ricuperò l’anno scolasticamente “perduto”, riuscendo a passare subito in quarta. Non aveva però smesso le sue diverse letture: aveva cominciato a studiare i classici italiani, ed era «*divenuto amatissimo delle sentenze principalmente morali degli antichi filosofi ed altri autori celebri, e n’aveva fatto gran raccolta. Piacevami sommamente - scrive nel Diario citato - Seneca, Plutarco, Boezio, e il libro degli Ammaestramenti degli Antichi di Bartolomeo di S. Concordio*». Il Rosmini non ha neppure quindici anni. È alla fine di questa classe poi ch’egli si prende una clamorosa rivincita, riuscendo a far definitivamente ricredere i suoi insegnanti. Ce ne parla ancora egli stesso nel suo Diario: «*Essendosi dato in sulla fine dell’anno un tema per iscrivere certa lettera d’incoraggiamento ad un amico agli studi, io la feci tale, che rimanendo tutti sorpresi della cosa, per quella mia età non volevano creder che l’avessi composta io*». Chi infatti poteva pensare che uno studentello ginnasiale avesse potuto far tesoro di letture così elevate?

La cosa fece un certo rumore in città. I suoi due professori, don Locatelli e don Tranquillini, licenziandolo “primissimo” dalla classe di “retorica”, come allora si chiamava press’a poco la V^a ginnasiale, gli indirizzarono una lettera di felicitazioni, in cui è anche espressa l’affettuosa speranza della futura grandezza dell’allievo; e i compagni pubblicarono in suo onore un fascicoletto di

4. Il sistema di classificazione degli alunni era allora piuttosto complesso. Da una pagella del 1809 riportata da Antonio Rosmini, e che viene tramandata negli Annali del Ginnasio di Rovereto, si apprende la seguente classificazione:

	classe di merito	profitto
Dottrina della Religione e Morale	II	3
Lingua e calligrafia italiana	III	1
Lingua latina	II	2
Lingua e calligrafia tedesca	III	2
Aritmetica	II	1

Gli scolari di ogni classe venivano ripartiti, per la votazione, in tre gruppi o classi di merito: nella prima stavano gli eccellenti ed i buoni, nella seconda i mediocri, nella terza quelli studiosi ma di infimo profitto. Le note 1, 2, 3 indicavano rispettivamente i primi, i medi e gli ultimi per ciascun gruppo. Analizzando perciò la pagella dell’allievo Rosmini, vediamo che nella dottrina della religione e morale il ragazzo aveva riportato un II e un 3, il che voleva dire ch’era tra gli ultimi (3) dei mediocri (II); in lingua e calligrafia italiana un III ed un 1, cioè era tra i primi (1), ma del gruppo dei più scadenti (III), e così via dicendo. Solo in aritmetica era tra i primi dei mediocri.

5. *Le cinque piaghe della Santa Chiesa*, Lugano, Veladini, 1848 (scritto però nel 1832), n. 35 e segg.

6. BOZZETTI, *La vita di A. Rosmini*, in « Rivista Rosminiana », 1923, p. 43.

versi. Tutto ciò gli attirò l'attenzione di don Pietro Orsi, allora preside del Ginnasio e poi suo primo maestro di filosofia, che gli volle diventare amico. «Don Pietro Orsi - dice il Bozzetti⁷ - era uomo di non comune levatura, e per suo merito Antonio provò forse la prima volta la gran felicità di sentirsi compreso».

Nel *Diario* più volte citato si celebra l'amicizia di questo maestro⁸ in maniera davvero commovente: la sua amicizia «continuò fino alla morte, incoraggiandomi sempre colle lodi e coi benefici di ogni maniera. Egli intendeva la mia difficile posizione, e mi era ciò che mi bisognava al mondo». Il Rosmini sottolinea la sua "difficile posizione" e la delicata comprensione dell'Orsi. Sono gli anni in cui si afferma sempre più invincibile nell'animo del giovanetto la vocazione al sacerdozio, avversata in famiglia, dove naturalmente si aveva l'aspirazione ch'egli, erede di un buon nome, lo perpetuasse nel campo delle libere professioni. Antonio conosceva la patriarcale bontà dei suoi, e si rendeva conto della legittimità e della forza delle loro argomentazioni; ma troppo più insistente e sublime era la voce che risuonava in lui e lo chiamava per una via diversa dall'ordinario.

Il sentirsi in conflitto con chi gli era più caro al mondo a motivo dell'ancora indistinta ma già imperiosa chiamata dovette essere per la sua sensibilità acutissima un vivo tormento: e l'Orsi seppe penetrare nel suo intimo con la delicatezza d'un sincero amico, d'un fratello maggiore, d'un consigliere che sa le cose del mondo e i segreti di Dio. C'erano infatti anche allora dei maestri che sapevano parlare all'intelletto e al cuore. A questo suo maestro e amico, «al più caro, antico e fedele amico che si avesse in terra» (così lo chiama nell'Epistolario in occasione della sua morte nel 1837), il Rosmini dedicherà la prima delle sue opere maggiori, il *Nuovo Saggio*.

Mancando a Rovereto il Liceo governativo, il Rosmini con un gruppo di compagni ne studiò privatamente le discipline in due anni sotto la guida di don Pietro Orsi. L'insegnamento di filosofia, fisica e matematica con questo vero maestro era, come ce lo descrive il Roveretano nell'*Epistolario*, cosa che andava "a sangue" al giovane pieno d'entusiasmo. Si trattava d'una scuola specialissima, con una dozzina di scolari, che talvolta si riducevano a cinque o sei soltanto. Le lezioni erano fatte spesso passeggiando all'aria aperta, sotto i boschi, lungo il Leno, cogli occhi rallegrati dallo spettacolo della natura. Non era certo, quella, ciò che in parole moderne si chiama una scuola "seduta"; era una continua conversazione serena, libera e piacevole. Il Rosmini è tutto preso e innamorato di questo sano "attivismo" scolastico, e non vede ormai altro ideale fuori della «vita dolce e pregevole» dell'uomo studioso: «nella sua occupazione egli rappresenta l'immagine di quella felicità che noi possiamo avere quaggiù sulla terra». «La filosofia e la contemplazione della natura fatta (come noi facciamo) nelle ore fresche di codesti bellissimi mattini, tanto è lungi che ci affatichi, che ci reca anzi un sì dolce sollievo, che io certo non sacrificherei per qualunque altro»⁹.

Nel *Diario personale* ricorda l'Orsi e gli anni del liceo con queste parole: «L'amicizia che mi portava il maestro mi incoraggiò infinitamente: egli voleva ben sovente che spiegassi la lezione per lui ad una parte della scuola. Ci conduceva spesso a passeggio facendoci lezione. Questi due anni furono fecondissimi per me di pensieri e di progetti». E conclude con un'attestazione che è, nella sua breve sintesi, l'elogio migliore che un insegnante possa desiderare da un discepolo: «Il maestro faceva amare la virtù, e tutto

7. Op. cit.

8. Il Rosmini ebbe sempre grande rispetto dei suoi maestri, nonostante avvertisse anche le loro deficienze. Don Guareschi, così duro e «aspetto» (come dice il Bozzetti), conservò fino alla morte in casa Rosmini, anche quando non se ne ebbe più bisogno e Antonio era divenuto più che maggiorenne ed erede del patrimonio avito, il trattamento stabilito precedentemente. Il nostro filosofo, già famoso e fondatore d'un Istituto religioso, continuò a riverirlo come il "signor Maestro". Si veda quanto scrive il Rosmini in occasione della sua morte nel 1841 (*Epistolario completo*, VII, pp. 775 e 778). Ma l'Orsi era un'altra cosa.

9. *Epistolario completo*, I, p. 185-186.

*il bello, tutto il grande, tutto ciò ch'è degno dell'uomo»*¹⁰. Ma con parole ancora più commosse e animate vi accenna in una bella pagina autobiografica del discorso *Degli studi dell'Autore*¹¹: «*Nell'adolescenza la nostra mente ignara di ciò ch'era stato pensato e scritto, entrò con ardore non insolito ai giovani nelle questioni filosofiche: ve l'introdusse un uomo quasi sconosciuto al mondo, indimenticabile a noi, Pietro Orsi. Colla gioia che il primo aspetto della verità infonde nell'anima, con una sicurezza quasi baldanzosa, con delle speranze quasi indefinite proprie di quell'età che per la prima volta si volge con una riflessione elevata e consapevole all'universo e al suo valore, e le pare di assorbire e l'uno e l'altro colla facilità con cui si respira, noi ci ravvolgevamo giorno e notte, quasi per i sentieri di un giardino, nel vasto campo delle filosofiche questioni, non ci arrestavamo dinanzi ad alcuna difficoltà, anzi la difficoltà ci rendeva più animosi, ché in ogni difficoltà vedevamo un oggetto atto ad eccitare la nostra curiosità, un tesoro da scoprire, e consegnavamo alla carta il frutto giornaliero di quell'ingenua e ancora inesperta libertà di filosofare, consci di affidarvi i semi che ci dovevano preparare il lavoro di tutta quella vita, che Iddio ci avesse poi concessa. E per vero tutti gli scritti che poi, in età più matura, comunicammo al pubblico furono lo svolgimento di quei semi»*¹². Alla simpatica scuola dell'Orsi si formava il nostro filosofo e pedagogista.

3. Vita e opere del Rosmini.

Terminato il Liceo e superati brillantemente i relativi esami, il Rosmini, per conciliare le sue aspirazioni religiose con i desideri dei genitori che volevano metterne alla prova la vocazione, studiò teologia all'Università di Padova. Qui vinse col Tommaseo un'amicizia che, nonostante uno stridente contrasto di temperamento, durerà oltre la tomba. Il Dalmata ricorderà più tardi con accorata tenerezza quegli anni: «Egregio uomo e quasi colonna di luce sul mio cammino!». Ordinato alla fine sacerdote nel 1821, il Rosmini per motivi d'ordine ascetico rinunciò anche a stabilirsi a Roma presso la Curia, ove, secondo le sollecitazioni dei parenti e degli amici, avrebbe potuto facilmente intraprendere una brillante carriera prelatizia.

Preferì invece ritirarsi nel 1828 al Monte Calvario presso Domodossola, e in solitudine pressoché completa fondò una congregazione religiosa che chiamò «Istituto della carità», approvato undici anni più tardi da papa Gregorio XVI.

Iniziava intanto la pubblicazione delle sue opere. La sua vita in questi anni trascorreva per lo più calma e ordinata: uniche preoccupazioni erano la pietà, la carità e lo studio, da lui considerato come un'opera di carità intellettuale. Le sue indagini razionali lo immischiarono in polemiche dottrinali con Terenzio Mamiani e con Vincenzo Gioberti. Più amare gli furono però quelle che intorno al 1840 gli scatenarono contro certi teologi, i quali, male interpretando certi aspetti del suo pensiero, lo fecero oggetto di attacchi fierissimi.

Il 1848 lo vede nel turbine della vita politica. Battuto a Custoza l'esercito piemontese, il Rosmini, per suggerimento del Gioberti, fu inviato nell'agosto da Gabrio Casati, allora primo ministro di Carlo Alberto, a Roma, in qualità di plenipotenziario per stipulare un concordato e gettare le basi di una Confederazione degli stati italiani con la presidenza del Papa. Era l'idea politica giobertiana che sembrava potesse ancora attuarsi. Ma la sua missione fallì. A Torino, durante l'inquieto periodo dell'armistizio di Salasco, il ministero Casati cadeva, e gli succedeva quello Perrone-Pinelli, con cui il Rosmini trovò difficile intendersi. A Roma il primo ministro Pellegrino Rossi preferiva a una pericolosa alleanza col Piemonte, sempre in procinto di rinnovare la guerra all'Austria, un accostamento col regno di Napoli.

10. *Scritti autobiografici*, cit., p. 419-420.

11. *Introduzione alla filosofia*, Ediz. Naz., p. 91, n. 52.

12. Il Rosmini, pubblicando il *Nuovo Saggio*, lo dedicò «al venerato maestro, a perpetuare la memoria degli anni 1815 e 1816, quando colla potenza del vero e colla dolcezza dell'amicizia insegnandogli filosofia lo innamorava della virtù».

Date le sue dimissioni da inviato straordinario il Rosmini per ordine di Pio IX rimase a Roma, ove le cose non si mettevano bene per il potere temporale. Il Rossi, piuttosto autoritario e accentratore, aveva molti nemici, e il 15 novembre, mentre saliva la gradinata del palazzo della Cancelleria per presenziare ad una seduta della Camera, veniva assassinato. Per alcuni giorni Roma fu agitata dall'anarchia. Si propose anche al Rosmini d'esser presidente del Consiglio e ministro dell'istruzione, ma rifiutò perché non ebbe assicurato l'appoggio del Papa. Il 24 novembre, Pio IX, non potendo dominare la situazione, fugge a Gaeta e il Rosmini, come d'intesa, lo segue. Egli voleva mantenere la politica pontificia nell'ambito della costituzione, senza interventi stranieri, e dichiarava esplicitamente che se gli italiani si fossero persuasi che il Papa era contro la causa italiana, la fine del potere temporale era segnata. Ma a Gaeta prevalse il card. Antonelli, austriacante, sicché ben presto cadde in disgrazia: non gli fu conferita la porpora cardinalizia, che gli era stata promessa, e vennero messe all'Indice dei libri proibiti, come inopportune, due sue opere di carattere politico-religioso: *Le cinque piaghe della Santa Chiesa* e *La costituzione secondo la giustizia sociale*.

Nell'estate del 1849 il Rosmini tornava quindi a Stresa, simile a un generale sconfitto ma non disfatto. Quivi riprese le cure della sua Congregazione religiosa e attese al riordinamento delle sue opere filosofiche fino alla morte. Grande conforto gli fu l'amicizia veramente fraterna con A. Manzoni.

Ruggero Bonghi nelle sue Stresiane ci lasciò memoria delle elevate conversazioni tra i due sommi e gli altri nobilissimi intelletti che convenivano a Stresa presso il Rosmini. Il 1 luglio del 1855 l'"uomo incomparabile", come lo chiamò il Manzoni stesso che l'assisteva, moriva lasciando nel testamento spirituale una direttiva condensata in tre sole parole: «Adorare, tacere, godere». Il telegrafo, per ordine di Camillo Cavour, portava alle Cancellerie europee la notizia ufficiale della sua morte quasi fosse un lutto nazionale.

* * *

Il Rosmini scrisse di parecchie materie. Nel campo speculativo e metafisico ricordiamo: il *Nuovo Saggio sull'origine delle idee* (1830), il *Rinnovamento della filosofia in Italia* (1836), la *Psicologia* (1850), la *Logica* (1854) e la *Teosofia* (postuma). Una raccolta di scritti filosofici vari ebbe il titolo di *Introduzione alla filosofia* (1850-51); di essi fa parte il *Sistema filosofico*. Postumo uscì un *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Nelle dottrine morali sono da ricordare i *Principi della scienza morale* (1831) e la *Storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale* (1837); nel diritto la *Filosofia del diritto* (due vol., 1841-1845), la *Filosofia della politica* (1839), il *Saggio sul comunismo e socialismo* (1849); nell'ascetica e religione, le *Massime di perfezione cristiana* (1830), la *Teodicea* (1845) e un discorso su *La carità* (1852); nella pedagogia sono importanti particolarmente il *Saggio sull'unità dell'educazione* (1826) e *Del principio supremo della metodica* (postumo), ma son degni di nota anche il volumetto su *L'educazione cristiana* (1823), gli articoli su *La libertà dell'insegnamento* (1851) e passi vari delle opere già citate.

4. I suoi interessi pedagogici.

Per lungo tempo si è considerato il Rosmini prevalentemente come un filosofo dominato da interessi puramente speculativi (lo si è chiamato senz'altro: «il filosofo del *Nuovo Saggio*»), e perciò, anche quando si parlava dei problemi educativi da lui trattati, prevaleva l'idea di classificarlo tra coloro che son giunti alla pedagogia attraverso la filosofia. La verità, che si è andata chiarendo sempre più ad opera degli studi sul suo pensiero giovanile condotti in questi ultimi decenni, è ben diversa, se non addirittura opposta. In lui gli interessi pedagogici sono molto anteriori al *Nuovo Saggio*, e i suoi primi scritti hanno carattere esclusivamente pedagogico-politico. Agli studi di politica era portato, in quel decennio che va dal 1820 al 1830, dalla particolare atmosfera culturale e sociale che si andava creando in Italia: e il suo desiderio era quello, educativo anch'esso, di contribui-

re a chiarire le idee, a placare gli animi esasperati e a migliorare la società e la sua organizzazione. Ma si è dedicato specificamente anche ai problemi educativi. Basti ricordare la sua traduzione del *De catechizandis rudibus* di S. Agostino (*Del modo di catechizzare gli idioti*, cioè gli ignoranti) e la stesura del libretto *Della educazione cristiana* e del *Saggio sull'unità dell'educazione*, che sono rispettivamente del 1821, 1823 e 1825, e cioè vennero scritti 9, 7 e 5 anni prima del *Nuovo Saggio* (1830).

Alla filosofia pura, intesa nel senso della critica kantiana di indagine gnoseologica e di ricostruzione metafisica, il Rosmini è pervenuto soltanto più tardi, quando si è reso conto che i progetti di rinnovamento umano e sociale vagheggiati avevano bisogno di solide basi razionali in un sistema di verità ben ordinate, e che, in un mondo moderno in cui gli uomini aspirano ormai a "ragionare" e a "convincersi" piuttosto che ad ubbidire ciecamente, è opera pedagogicamente essenziale andare incontro a questa urgenza, sia col risolvere i problemi tutti mediante la critica più razionale e sia col diffondere le soluzioni più integralmente "vere", le quali, da sole, costituiscono già una base preliminare per la bonifica dell'umano consorzio. Anche la filosofia quindi, sotto questo riguardo, è concepita dal Rosmini al servizio di un ideale pedagogico, per quanto poi essa stessa indaghi e ponga le basi di una giustificazione teoretica della pedagogia medesima. In questo senso, anche più tardi, egli, nel *Sistema filosofico* (n. 262-263), poteva affermare che se il *fine* della filosofia è l'appagamento della «curiosità della mente», il suo *frutto* «più prezioso ancora» è la perfezione umana, e che in tal senso la filosofia «diventa la vera pedagogia dello spirito umano», come già l'aveva considerata Platone.

Era naturale poi che, nel fervore della propria attività giovanile, il Rosmini s'incontrasse non soltanto con le esigenze del tempo ma anche con quei pensatori, pedagogisti ed educatori, da cui i problemi sentiti traevano alimento o dal cui studio egli credeva di poter ricevere lumi per una loro soluzione. Fin dalle prime pagine dell'*Epistolario completo*¹³, allorché il Rosmini ha solo 16 anni, siamo fermati da una citazione dei *Pensieri sull'educazione* del Locke. Poco più avanti è la volta del Rousseau, di Vittorino da Feltre, di Guarino Guarini, di Silvio Antoniano e dell'educazione contro-riformista, per arrivare su, su fino al Pestalozzi, al Gerdil, alla Necker de Saussure e al Girard, senza contare i grandi italiani suoi contemporanei. Ma questi contatti fecondano un atteggiamento che va acquistando, nella ricchezza tematica dei molti problemi, approfonditi anche nel campo strettamente tecnico-educativo, una sempre più matura originalità, che si svela timida nelle opere degli inizi (fino al *Saggio sull'unità*) e incerta e incompleta nel *Principio supremo della metodica*, ma che è sempre più evidente nelle opere ideologiche, antropologiche, morali, giuridiche, politiche, religiose, metafisiche, le quali tutte sono volte a studiare il modo di migliorare l'uomo. Sicché, per quanto con un certo sapore di paradosso, si è detto giustamente che la pedagogia più profonda e più viva del Rosmini si trova sparsa qua e là nelle sue varie opere piuttosto che nei libri specificamente pedagogici. E ciò in coerenza anche al suo pensiero fondamentale già accennato, che «una filosofia la quale non tenda al miglioramento dell'uomo, è vana. Ed oseremo dire anche di più, essa è falsa; poiché la verità migliora sempre l'uomo»¹⁴.

L'atteggiamento rosminiano nei confronti degli istituti e dei metodi educativi improntati agli ideali dell'illuminismo e dell'enciclopedismo è netto e preciso: gli educatori di quell'indirizzo hanno perduto di vista il fine ultimo dell'esistenza umana e, venuta a mancare una concezione religiosa della vita, si sono trovati senza perno unitario intorno a cui sviluppare tutte le doti dell'educando. L'attività educativa è perciò divenuta necessariamente frammentaria. È decaduta l'educazione familiare e sociale. Accettato il sensismo, lo stesso soggetto spirituale come persona viene svalutato. In sua vece era sopravvalutato il mondo dell'esperienza. Perciò tutto l'interesse pedagogico si concentrava non già sull'educando, ma sulle "cose" o sugli oggetti materiali che dovevano essere

13. Vol. I, p. 5.

14. *Come si possano condurre gli studi della filosofia*, in *Introduzione alla filosofia*, n. 1.

sentiti e sugli accorgimenti tecnici con cui potenziare l'efficacia pratica dell'apprensione sensibile.

Di qui veniva un'altra conseguenza: la tendenza a disperdere le energie spirituali in una miriade di "cose da sapere", a ingombrare la mente con un fardello di cognizioni ch'essa doveva ricevere passivamente nella memoria, senza poterle acquistare attivamente e farle veramente "sue". Ciò faceva sorgere, negli educandi, la presunzione vanitosa di sapere sol per il fatto ch'essi si trovavano a possedere un sapere libresco mal digerito, e perciò falso e corrompitore dello spirito anche dal punto di vista morale; e contribuiva al diffondersi, tra gli educatori, di una metodica enciclopedista, che, rifiutata naturalmente dallo spirito degli educandi, doveva venire imposta, almeno tendenzialmente, con una severissima disciplina. A questo «*cattivo modo d'ammaestramento*», a questa presunzione dei sofisti che ha «*disumanato l'umanità*», a questa educazione che fa «*preparare e trangugiare mille cose alle tenere menti*»¹⁵ e si fonda sugli aspetti accidentali dell'attività educativa, trascurandone la sostanza, il Rosmini opporrà il suo pensiero nel *Saggio sull'unità*.

Ma la sua posizione non è quella di un radicale negatore. D'accordo col Rousseau, che almeno s'era accorato «*per l'estinzione della moralità dei nostri tempi materiali*»¹⁶, e che contro gli illuministi, aveva affermato che il vero progresso è quello morale e non quello unicamente intellettuale o materiale, ne accettava pure l'osservazione che il progresso scientifico si è accompagnato di *fatto* ad una crescente inquietudine e infelicità degli uomini. Tuttavia non riteneva che di *diritto* si potesse stabilire un nesso necessario di causa e d'effetto tra la fioritura scientifica e l'immoralità dilagante. Anzi, la ragione dell'infelicità sta per lui nel difetto di una vera, sana e buona filosofia, la quale soltanto può gettare le basi d'un vero progresso anche nel campo pratico. E con equilibrato senso storico il Rosmini mira a conciliare il vecchio e il nuovo, portando il suo "ramoscello d'olivo" in un ambiente che, dopo il 1815, sembrava favorevole ad una vera e propria Restaurazione cattolica.

Tra i conservatori che da un lato intransigentemente declamavano contro la rivoluzione e i suoi "lumi" e seminavano il discredito sulle scienze e la diffidenza verso il progresso sotto qualsiasi aspetto, e dall'altro i novatori ad oltranza, che non infrequentemente tendevano ad esagerare l'importanza dei loro obiettivi, con poco rispetto per le tradizioni, anche le più venerande, egli ricupera nella sua visione complessiva i valori innegabili dell'illuminismo, divenendo propugnatore, in un diverso clima, di quelle idee che ormai avevano guadagnato definitivamente il loro diritto all'esistenza nella coscienza dei popoli civili. Antistorici gli appaiono gli uni e gli altri: i primi perché si fissavano in un immobilismo conservatore, più pernicioso di qualsiasi novità "pericolosa" accettata con sincerità di cuore; i secondi perché negavano la realtà del progresso, il quale si realizza sempre in modo duraturo soltanto se si presenta come una "novità" che s'inserisce sul tronco di una tradizione. L'amore per il progresso scientifico artistico filosofico, lo sforzo per il miglioramento materiale intellettuale e morale delle classi meno abbienti, l'aspirazione dei popoli ad una più attiva partecipazione al governo (democrazia) e il desiderio di libertà dei popoli oppressi dallo straniero erano i lati positivi lasciati in eredità dalle idee e dalle agitazioni del settecento, che si potevano e si dovevano valorizzare in senso cristiano. C'erano stati abusi, certo; ma per togliere gli abusi sempre possibili non si doveva cadere nel quieto vivere di chi, negando la storia, considera il lento maturare dell'evoluzione spirituale umana come un attentato all'ordine legittimamente costituito. Gli abusi si eliminano solo accettando con serenità il corso della storia, affrontando le necessità e i bisogni del presente e dell'avvenire con una mentalità diversa da quella di ieri, confessando apertamente che, se in passato s'era fatto molto o qualcosa, ancor più restava da fare e con altri mezzi oggi e domani. Per queste sue idee, com'è noto, il Rosmini non si sottrasse al rischio di passare per giacobino, per eretico o sovvertitore di coscienze. Ma in sostanza esse, inverando in un "illuminismo cristiano" i principi ormai acquisiti nel progresso spirituale, lo conducevano proprio a

15. *Lettera ad Alessandro Paravia*, in "Epistolario Completo", I, p. 737 e segg.

16. *Galateo dei letterati*, in "Opuscoli filosofici", II.

gettare le basi dell'unica Restaurazione storicamente possibile, in cui le antitesi, superata la fase polemica, non rimangono sterilmente e perennemente in contraddizione, ma trovano una soluzione nuova in una sintesi feconda.

5. L'unità dell'educazione.

Nel 1825-26, quando il Rosmini preparava e poi pubblicava il *Saggio sull'unità dell'educazione*, la sua soluzione dei vari problemi non sorgeva ancora su ben fondate premesse filosofiche, anche se la ricerca era già molto viva, specialmente nel campo delle questioni linguistico-letterarie, delle dottrine politico-sociali e nell'attività ascetico-morale ed educativa. Quel breve saggio, nonostante i suoi difetti nella risonanza accademica dello stile, nella distribuzione e nella sproporzione delle parti, nell'insufficienza di certi scorci troppo rapidi e sommari (specialmente nel finale), ha tuttavia un piglio, un'andatura e, vorrei dire, una succosità e un'ampiezza d'orizzonte insieme, che gli danno diritto ad essere considerato il frutto più cospicuo del pensiero giovanile rosminiano. In esso non soltanto assumeva uno sviluppo più scientificamente esplicito il nucleo di dottrine già esposto in forma semplice e popolare nel volumetto *Della educazione cristiana*¹⁷, ma anche si ha appunto la diretta presa di posizione del Rosmini di fronte al problema educativo, sentito nella sua importanza storicamente attuale, quale era visto dai contemporanei, presi in mezzo tra la pedagogia illuminista, a sfondo essenzialmente naturalista, razionalista e laico, e quella dei tradizionalisti che auspicavano in nome dell'ordine, della pace e della religione, un puro ritorno al passato. In questo senso l'opera rosminiana appare anche come il primo squillo di battaglia del nuovo spiritualismo pedagogico italiano.

Il panorama spirituale con cui essa si apre è quello dei due secoli, il 700 e l'800, «l'un contro l'altro armato»; lo stesso panorama che presenterà, più tardi, nel 1840-41, Gino Capponi all'inizio del suo *Frammento sull'educazione*. Ci sono «due maniere di uomini egualmente bene intenzionati»: gli uomini della Restaurazione, conservatori ad oltranza, sono scandalizzati dagli eccessi delle idee rivoluzionarie, mentre i liberali o progressisti, anch'essi «egualmente pieni d'amore per l'umanità», vedono tutto bello negli ideali della Rivoluzione. Il Rosmini simpatizza per i primi in quanto vogliono ripristinare l'ordine sociale in nome della religione, ma, in opposizione a chi riteneva e ritiene che la religione sia un buon mezzo per addormentare la coscienza popolare, pensa ch'essa sia il lievito più efficace nella vita sociale e quindi il centro attivo su cui si possa instaurare la vera giustizia tra gli uomini. Essa non è «punto inimica» delle legittime libertà, e le «schiere della virtù», appena uscite vittoriose, dopo il 18 15, dall'«atroce combattimento» contro il disordine delle idee e dell'organizzazione politica, devono trarre proficui insegnamenti dalla lotta, cogliendo così veramente, con giuste riforme, «il frutto della vittoria». Altrimenti il sangue sarà stato sparso invano. E purtroppo sappiamo che le speranze del Rosmini in proposito fallirono, proprio perché, sotto il pretesto dell'ordine e della religione, si tentò di ignorare tutte le verità più utili al progresso dell'umanità; sicché il liberalismo, anche nei suoi aspetti deteriori di negazione della religione e di disordine sociale, riprese il proprio cammino.

Una buona educazione delle future generazioni è, per il Rosmini, «uno di quei preziosi mezzi che possono mettere il mondo al coperto dalle estreme sciagure». Ma bisogna introdurre una riforma consistente soprattutto nell'unità che si deve imprimere all'educazione per formare uomini coerenti in tutte le manifestazioni della loro vita. Il Saggio rosminiano è una delle più appassionate affermazioni della necessità di fondare ogni aspetto dell'attività educativa sopra un principio unitario.

17. Quest'opera venne dal Rosmini pubblicata e dedicata alla sorella Margherita, che aveva aperto una scuola per orfane a Rovereto e si accingeva ad intraprendere l'educazione cristiana delle fanciulle in fraterna amicizia con la Santa Maddalena di Canossa. Nei tre brevi libri di cui si compone, si racconta che il Manzoni sentisse spirare lo spirito dei Santi Padri.

Contro gli enciclopedisti, che avevano dovuto contentarsi d'impartire un'educazione fondata sulla pura erudizione intellettuale, che sta alla superficie, e non penetra nel profondo degli animi, il Rosmini ritiene che a garantire l'unità educativa serva solo la religione cristiana, intesa nel suo più alto significato di religione interiore e di sublimazione, se è lecito esprimersi in questo modo, della moralità individuale e sociale.

Ma non basta, per lui, rendere religiosa l'educazione, occorre proprio rendere l'educazione «*per dir così, unicamente religiosa*», facendo convergere cioè ogni sforzo educativo verso lo sviluppo dell'attività religiosa nell'individuo e nella società. Ora, la religione assicura l'unità all'educazione sotto tre diversi aspetti:

- 1) perché dà *unità al fine* a cui indirizzare ogni atto dell'educatore e dell'educando;
- 2) perché dà *unità alle dottrine*, cioè alle "materie" d'insegnamento;
- 3) perché dà *unità alle potenze*, cioè dà una disciplina armonica alle diverse attività spirituali dell'educando (sentimento, intelletto, volontà).

In altre parole, la religione risponde al riguardo ai problemi più importanti dell'educazione, che sono appunto tre:

- 1) il *problema del fine* per cui e a cui educare, cioè dell'ideale che funge da fondamento e da punto d'arrivo di tutto l'edificio educativo e ne informa quindi passo per passo tutta la costruzione;
- 2) il *problema del contenuto* oggettivo dell'educazione, delle "cose" da insegnare, con particolare riferimento alla coordinazione dei mezzi intellettuali di cui l'educazione dispone;
- 3) il *problema del modo* con cui educa, e del *come* educare, in cui i "mezzi" dell'educazione, per sé "oggettivi", sono visti con particolare riferimento alla struttura psichica del "soggetto" da educare.

Si tratta dunque di vedere anzitutto come la religione dia unità all'educazione fondandone le direttive sopra una finalità assoluta. La religione compie questo ufficio perché essa sola non considera l'educazione come una qualsiasi avventura che può avere o non avere un esito felice, ma ne sublima il problema iniziale e capitale innestandolo con quello del *fine* della stessa esistenza umana, che a sua volta si risolve soltanto ponendo al principio, al centro e a culmine ultimo della vita Dio, l'Essere assoluto da cui ogni altro dipende e per cui gli altri esseri sono quello che sono.

L'educazione perciò è una cosa molto seria, un impegno assoluto, poiché essa è collegata al problema del valore finale dell'uomo e all'importanza ultima della personalità e della vita morale. In questo il Rosmini si rende conto che la finalità ultima dell'educazione dev'essere, in definitiva, in qualcosa d'assoluto e non nel relativo e nel temporaneo. Infatti, da un lato gli educatori, quando anche operino al miglioramento di sé o degli altri con la coscienza di ottenere obiettivi molto limitati, tuttavia lavorano sempre pensando che quel *poco* rappresenta *tutto* quanto umanamente essi possono ottenere in quelle determinate circostanze; e dall'altro gli ideali che presiedono all'educazione non sono più veramente tali se non si presentano *sub specie aeternitatis*. Il che è stato ben compreso anche da certi pedagogisti scettici e positivisti, che hanno sostenuto la necessità di affermare l'esigenza d'ideali educativi con valore assoluto almeno nel senso che l'educatore dev'essere sorretto da una fede in essi "come se" fossero veramente così.

* * *

A sentir parlare di unità essenzialmente religiosa dell'educazione qualcuno potrebbe pensare che il Rosmini vagheggiasse un ritorno al Medio Evo e all'imposizione degli aspetti puramente estrinseci della religiosità. Ma sappiamo già che la religione per lui ha un ben altro significato. Molte sue pagine appassionate e calde de *Le cinque piaghe della Santa Chiesa*, son lì a dirci che si tratta di tutt'altro che di pura religione esteriore. Educazione religiosa non vuol dire educazione della memoria o dell'intelletto, a base di formule dogmatiche esatte e precise fin che si vuole, e tuttavia in-

capaci di penetrare nell'intimo della coscienza. Un insegnamento di questo genere vale quanto vale il far assistere il popolo a riti e a cerimonie di cui non comprende nulla, perché non partecipa internamente alla vita religiosa della Chiesa. A proposito della verità religiosa non ci si deve accontentare «*del suo morto simulacro di parole*»¹⁸, che son semplici suoni che muoiono nelle orecchie. Essa dev'essere propugnata col calore del sentimento e della convinzione che la rendono efficacemente operante nell'interno dello spirito. Così pure bisogna far in modo che il popolo non assista agli atti del culto «*come vi assistono le statue e le colonne del tempio, sordo alle voci che la sua madre, la Chiesa, gli rivolge nei momenti più solenni*»¹⁹. Perciò occorrono educatori e predicatori religiosi che sappiano conquistare gli ascoltatori nei sensi, nella mente e nel cuore. Tali erano, dice il Rosmini, i santi apostoli e vescovi dei primi tempi del cristianesimo, le cui voci «*travasavano sui loro uditori quell'abbondanza di spirito di cui essi traboccavano*»²⁰. Il loro esempio, la loro eloquenza, la persuasione profonda che spirava dalle loro bocche, l'«*unicità di scienza*», produceva in tutti scambievolmente amore e fecondi risultati educativi: poiché «*solo dei grandi uomini possono formare degli altri grandi uomini*»²¹, e solo costoro possono dare «*una piena e vitale istruzione*», cioè un'istruzione formativa per la vita, una vera educazione di tutto l'uomo.

Un punto critico nella questione è, se mai, il trovare «*un modo saggio*», che sia capace di soddisfare il bisogno dell'unità religiosa senza esigere dall'uomo un sacrificio non necessario, cioè senza imporgli di abbandonare ciò che la religione non condanna, e che anzi permetta e favorisca il fiorire, accanto all'attività religiosa, di tutto quanto il bello e il buono che si può produrre nella società allo scopo di offrire al maggior numero degli uomini, con una vita meno triste e disagiata, le gioie delle conquiste intellettuali e morali. Per arrivare a questo non è sufficiente aver buone intenzioni e aver chiaro il *fine* da raggiungere, bisogna preoccuparsi anche dei *mezzi* per arrivarvi. Vi sono infatti degli educatori religiosi «*retti e costanti nel desiderio del bene*», che tuttavia non si danno grande preoccupazione dei metodi educativi, «*troppo confidenti*» che a raggiungere il fine possa servire un mezzo qualsiasi. È un grave errore, perché si va innanzi a casaccio, si adottano i primi sistemi che capitano, e si finisce coll'adoperare come mezzi pedagogici eccellenti tutti quelli che «*non hanno forse di religioso e di rispettabile che l'ottima intenzione*» di chi li ha escogitati o li adopera. Di qui deriva un'educazione improvvisata e ormai insufficiente.

* * *

In proposito il Rosmini aveva ben presente (e ne accenna ad es., nell'opera postuma, *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche*)²², l'insufficienza dell'educazione impartita in molti collegi del suo tempo, tenuti da religiosi. Evidentemente in essi non era deficiente il fine a cui intendevano educare, ma era grave la trascuratezza e la povertà dei mezzi impiegati.

Si credeva che l'educazione religiosa dovesse esaurirsi tutta in certe ore della giornata dedicate alle cerimonie nelle cappelle e alle istruzioni catechistiche e in una certa vigilanza e in certe precauzioni che si ritenevano utili a preservare i giovani dalla corruzione dell'ambiente esterno. Fuori di là la formazione religiosa non impegnava più nulla: e perciò si accettavano programmi e libri che niente avevano a che fare col fine religioso della vita; quand'anche non si arrivava all'adozione di principi e d'indirizzi mentali completamente in contrasto con quello.

Un'educazione religiosamente unitaria invece si giova anche dei mezzi più adatti, non solo

18. A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, n. 18.

19. A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, n. 21.

20. A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, n. 24.

21. A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, n. 34.

22. A. ROSMINI, *Il razionalismo teologico*, a cura di G. LORIZIO, Roma 1992 (ECR 43): cap. XIX: "Conclusione. Danni rispetto all'educazione della gioventù", p. 333 e segg., e in *Epistolario Completo*, VIII, p. 363-365.

per rafforzare negli animi la religione stessa, ma per coordinare tutte le attività allo scopo di portare l'educando al fine della sua vita, ch'è Dio. Se questo è il suo *fine*, tutte le altre cose non sono che un *mezzo* utile per raggiungerlo. Sotto questo aspetto il principio pedagogico fondamentale si può formulare così: «*Nello spirito dell'uomo la cognizione e l'amore di Dio deve introdursi come essenziale e necessario: la cognizione e l'amore delle altre cose come accidentale. Dio come principio ordinatore di tutte le altre cose, le altre cose come quelle che debbono da lui ricevere la ordinazione*».

Tutte le varie attività organizzatrici e idealizzatrici hanno in questa loro definizione, di *mezzi per ottenere il fine*, la loro giustificazione e il loro limite. Nell'educazione religiosa così intesa le arti, le scienze, le lettere, l'economia e tutte le molteplici manifestazioni della vita umana e civile non si annullano né si mortificano.

Infatti, per tre motivi l'educazione religiosa riconosce utilissime tutte le altre attività. Anzitutto perché la stessa religione può esser conosciuta più profondamente nei suoi molteplici aspetti culturali soltanto da chi abbia un vasto corredo di cognizioni di vario genere. In secondo luogo la cultura in genere è utile per combattere gli errori: infatti la religione non è accettata placidamente da tutti, e si afferma solo con un'aspra e drammatica lotta contro le tendenze irreligiose. In terzo luogo l'educazione religiosa, in quanto è essenzialmente *opus charitativum*, "deve" coltivare e sviluppare tutte le più diverse nozioni perché esse sono mezzi validi per venire in aiuto del prossimo.

Nessun'altra attività (lettere, scienze, arti, filosofia, economia, politica, ecc.) pertanto, dev'essere lasciata isterilire; ognuna va esaltata al suo giusto posto, con la sua importanza e la sua incomunicabile e insostituibile esigenza, nella vita e nell'ordine unitario dello spirito. Sono forme o aspetti vari della vita tutti perfettibili; alla condizione però che siano considerati nella loro funzione subordinata alla unità e alla totalità della vita medesima.

* * *

In tal senso la vita dell'organismo predomina. Le diverse sue funzioni, quasi parti analitiche del tutto, pur conservando una loro autonomia specifica e un loro particolare svolgimento, secondo i compiti, i principi e i metodi particolari d'ognuna, che vanno rispettati nell'ordine oggettivo dell'essere, devono esercitarsi in armonia con ciò che dà sinteticamente il significato e la vita a tutto l'organismo. Questo è un limite, ma un limite che dà a ciascuna di esse una potenza e un'efficacia relativamente assoluta, che deriva proprio dal perno unitario assoluto che le alimenta. Poiché, in questo caso, l'arte, la scienza, la politica, ecc. non sono né semplici giochi della fantasia o del sentimento, né vane curiosità razionali, né puro rapporto di forza bruta o d'astuzia, ecc., ma hanno un valore intrinseco proprio per la finalità definitiva della vita.

La distinzione tra l'una e l'altra attività, che, ad es., il Croce ha accentuato con la sua teoria delle forme "distinte", e che molti ancora sostengono coi loro programmi in favore dell'"arte per l'arte", della "scienza per la scienza", della "politica per la politica", dell'*homo oeconomicus*, ecc., ha la sua importanza, direbbe il Rosmini, per indicare che non vi può e non vi deve essere alcuna confusione o inquinamento nei compiti, nei principi e nei metodi speciali delle singole attività: ciò sarebbe un grave disordine speculativo e pratico. Ma essa non vale nei confronti della finalità religiosa dell'uomo, perché, dopo tutto, le belle cose dell'arte, un notevole bagaglio di cognizioni scientifiche, i successi nella vita pubblica e nel campo dell'economia, non esercitano per sé la minima azione per dare un indirizzo morale alla vita umana, per formare la personalità, ch'è quello che conta di più. Tant'è vero che, non vedendo progredire la virtù insieme alla scienza e all'arte, ci sono stati e ci sono alcuni uomini, anche di alto ingegno, che hanno sfogato il loro malcontento maledicendo il progresso e la scienza e l'arte e l'organizzazione politica. Basti ricordare il Rousseau. Ciò non è giusto, perché né l'arte né la scienza né il progresso in sé hanno colpa del cattivo uso che l'uomo ne fa. Ma si tratta di un atteggiamento anche giustificato, in quanto quelle attività perdono il loro valore, e si rivelano addirittura inutili o dannose, allorché, estraniandosi dalla vera vita u-

mana, che è la vita morale della persona, si perdono nel vano artificio o nella pura erudizione o nel fatto brutalmente esteriore.

Per questa esigenza fondamentale dell'unità, l'educatore, che ha di mira l'educazione "unicamente religiosa" secondo il Rosmini, non si rallegra nel vedere un educando che abbia soltanto uno sviluppo promettente di qualche particolare dote del corpo o dello spirito: ciò che a lui importa di più è vedere se quelle singole qualità siano sviluppate secondo giustizia, cioè se siano davvero convergenti al fine. Altrimenti, l'educazione, che perfezionerà una dote sola o alcune doti isolate, lo farà a danno delle altre, e rischierà di coltivare un particolare aspetto dell'esistenza spirituale invece di quello essenziale; si avrà così un'educazione parziale e "dimezzata" che crea squilibri, disarmonie e sproporzioni pericolose. Stabilito il punto fermo della finalità radicale dell'educazione, essa potrà assumere anche l'impegno del miglioramento di un'attività particolare, ma, qualora manchi la coordinazione delle parti col tutto, i vantaggi di quel miglioramento parziale si perdono e l'uomo avrebbe un'educazione falsa, illusoria e disordinata, come quella degli illuministi.

A che gioverebbe, infatti, una memoria fortunatamente prodigiosa, la naturale bontà d'un felice temperamento o il pregio d'una vivace intelligenza? Queste sono qualità positive che possono aumentare il potenziale dello spirito; ma, nel caso che venga meno il loro coordinamento, l'unità e l'indirizzo verso il vero fine della vita e dell'educazione, con un loro sviluppo disordinato esse finiscono con l'accrescere gli squilibri e i difetti della vita spirituale. E gli educatori che nell'esercizio della loro missione non tengono sempre presente la necessità d'indirizzare tutte le energie dell'educando al suo fine supremo e si accontentano di successi e di finalità parziali, fanno come quei meccanici che, tutti intenti ad aggiustare o a perfezionare una molla o una vite d'una macchina, non si preoccupano del funzionamento di quella molla o di quella vite in armonia con le altre parti dell'apparecchio e con l'energia attiva che lo mette in movimento.

6. Il piano degli studi.

Questa dottrina dell'unità educativa che si può enucleare dal *Saggio sull'unità dell'educazione* e dalle altre opere rosminiane offre al nostro pedagogista la base per esporre un originale piano di studi in cui articolare unitariamente le diverse discipline che si insegnano nelle scuole. I gruppi di "materie" sono per il Rosmini tre a seconda che hanno per "contenuto" l'uno o l'altro "oggetto": Dio, l'uomo e la natura. Il primo gruppo comprende le scienze che trattano della religione, il secondo quelle umanistico-letterarie e filosofiche e il terzo comprende le discipline scientifiche.

* * *

Data l'impostazione del problema dell'unità educativa, lo studio della religione è considerato l'insegnamento fondamentale in ogni ordine e grado di scuola. Esso va fondato su queste due basi: 1) Siccome occorre far conoscere direttamente la parola di Dio, si dovrà studiare progressivamente e gradualmente la S. Scrittura: nelle elementari basterà leggere gli episodi principali narrati nei libri storici dell'Antico Testamento, nelle prime medie i libri e i passi morali, nella "retorica" (classi corrispondenti al ginnasio superiore) i libri dei Profeti e i Salmi, in "filosofia" (liceo) il Vangelo e nelle Università gli Atti degli Apostoli e le Lettere apostoliche. 2) Poi, siccome le S. Scritture non furono composte solo ad uso della gioventù e quindi le dottrine non vi sono esposte in un regolare sistema, né scientifico, né didattico, si dovrà studiare un testo sistematico e progressivo moderno, che non abbia però nulla del manuale indigesto e arido, ma prenda ad esemplare le più belle opere della letteratura religiosa, e sappia ricorrere all'efficacia dell'arte e della poesia per far presa sull'animo degli scolari. Questo trattato, a seconda delle varie fasi scolastiche suaccennate, deve esser composto di sei parti, in modo che dapprima esso consideri la religione come rivelata («*a mo' di catechismo*»), ma poi la consideri e la faccia sentire come giusta e fonte della morale, poi come bella, come sapiente, come vera e come utile. In queste ultime parti, che dovrebbero esser svolte nel Li-

ceo e nell'Università, la religione dovrebbe aiutare i giovani a respingere le obiezioni e a porre le basi di quella che oggi si direbbe la loro "moralità professionale".

Naturalmente l'insegnamento religioso non è soltanto problema di memoria, di fantasia e d'intelletto. Dal piano mnemonico, dei primi anni, si sale al piano fantastico-immaginario dell'adolescenza, e poi al piano intellettuale della gioventù più matura. Ma il gran segreto dell'educazione sta in un vero contatto vivente delle due anime - dell'insegnante e dell'allievo - che si comprendono, riflettono insieme e si donano e si stimolano vicendevolmente. Il problema vero è quello di riuscire a far amare e praticare la religione: perciò occorre far leva sul sentimento, sul cuore e sulla volontà (e pregare ancora che ci sia la grazia della fede). Occorre cioè, prima di tutto, sentire profondamente la religione, conoscerla e viverla: e poi studiare i mezzi più opportuni per comunicarla agli altri.

* * *

L'uomo è il secondo oggetto. Esso vive e produce, vichianamente, la storia, la quale assume perciò un'importanza di primo piano. I rapporti tra la storia e la religione sono evidenti, perché il genere umano si presenta come una sola famiglia, iniziata con l'atto creativo di Dio, le cui vicende, a cominciare dalla storia del popolo eletto e degli altri popoli pagani, salgono su fino alla diffusione della Buona Novella e alla successiva avanzata della civiltà cristiana nel mondo. La storia va perciò intesa come la storia dell'amore divino e dell'educazione con cui la Provvidenza ha guidato l'umanità verso il suo progresso in ogni campo: storia quindi che comprende, oltre la cronologia dei fatti e la geografia, la storia dell'arte, della letteratura, delle scienze e della filosofia secondo la più completa concezione moderna intorno a questa disciplina.

Anche l'insegnamento di queste varie "materie" storiche dev'essere graduato, secondo la capacità degli scolari: in particolare, la storia propriamente detta, verrà dapprima insegnata con schemi generalissimi, e poi man mano l'esposizione dei fatti si farà sempre più nutrita col riferimento delle circostanze più particolari (secondo il *metodo ciclico* inaugurato dal Comenio).

La storia della filosofia solleva un problema particolare. È necessario, si chiede il Rosmini, che gli alunni conoscano, oltre lo sviluppo del sistema della verità, la storia delle dottrine errate? La risposta è affermativa, perché *«la filosofia e la storia della filosofia sono indisgiungibili, ed è necessario - dice - che si mescano insieme»*. È quanto hanno affermato anche gli idealisti. Ma per il Rosmini non si tratta di identificare storia e filosofia, bensì di scorgerne la connessione inerente al concetto stesso di filosofia, ch'è per definizione esame critico e discussione. La mente umana non arriva d'un salto a comprendere a fondo le più elevate e sublimi verità. Essa per conoscerle intimamente ha bisogno di rifare in certo modo per suo conto tutto il complesso e laborioso travaglio che ha portato gli uomini a scoprirle. Soltanto quando si è acquistata completa coscienza dei diversi aspetti che hanno assunto via, via nel pensiero umano, cioè soltanto quando si è studiato la storia di quelle verità, si può sperare d'esserne chiaramente in possesso e di penetrarle nel loro intimo. Altrimenti la verità *«non sarà ricevuta più addentro che nella memoria, e s'ella verrà mettendosi ancora nell'intelletto ci sarà tutta inerte, senza vita, senza moto, e sarà come persona mezzo sconosciuta che in casa si alberghi, delle cui vicende poco si conosce, poco delle circostanze da cui è circondata»*.

Questa è la ragione del decadere delle più illustri scuole filosofiche, che all'inizio si fondano sulla disputa e sulla critica vera e propria, e poi, vedendo comunemente accettata la loro dottrina, l'affidano alla memoria *«come il fabbro ripone nell'armadio un lavoro già compiuto, intorno a cui non gli resta più a fare, dov'esso a lungo stanziando arrugginisce e si guasta»*. L'ufficio pedagogico quindi della storia è soprattutto quello di dare maggior risalto alla verità e di farla brillare in più chiara luce nel contrasto con l'errore, poiché la verità *«annunziata sola e senza la contrapposta falsità non rimane nella mente che fornita di una sua luce modesta e niente viva e risaltante, giacché è dai confronti che viene scossa e tirata la maggior forza della nostra attenzione»*. La storia mette quindi in azione l'intelletto dell'edu-

cando, e mentre gli fa rivivere dinanzi all'immaginazione l'esempio dei grandi scopritori delle più importanti verità, gli indica le contese ch'essi dovettero fronteggiare e lo tiene sempre desto e vigile alla loro difesa. *«Per la qual cosa né la storia, né la filosofia dà una sufficiente istruzione alla studiosa gioventù, ma l'una e l'altra è necessaria ... Senza la filosofia la storia è cieca, e si fa un noiosissimo andirivieni dello spirito umano, una successione d'opinioni tutte di ugual peso ... Senza la storia la filosofia diventa così secca, così gratuita, così lontana dalle forze di un ingegno ancor nuovo, che non può ch'essere ricevuta sterilmente dalla memoria».* La storia è quindi il "veicolo" della filosofia, e la filosofia è la "luce" della storia.

Data l'importanza educativa di un giusto sviluppo delle capacità critiche, il Rosmini è contrario a coloro che sostengono che nelle scuole la filosofia dovrebbe esser ridotta all'insegnamento di poche verità elementari, comunemente accettate senza discussione: a parte il fatto che sarebbe difficile stabilire quali siano queste verità accettate da tutti, dal momento che non si sia contrapposto un errore, tale opinione è contraddittoria, perché vorrebbe mantenere nelle scuole la filosofia escludendo la discussione e la critica, cioè appunto escludendo la vera filosofia. In questo sta, ad esempio, una differenza tra il Roveretano e il contemporaneo Lambruschini, pieno di timori a proposito dell'insegnamento di una vera filosofia critica. Per il Rosmini non bisogna aver paura di far appello all'attività critica giovanile, e non si ispira a sani criteri pedagogici l'educatore che si basa unicamente sul principio di preservare negativamente l'alunno e la società dai pericoli, nascondendo la realtà. Bisogna invece abituarsi a guardarli bene in faccia: le convinzioni più profonde, i caratteri più indomiti e tenaci si formano vivendo intimamente il dramma della verità e del bene, che si conquistano davvero lottando giorno per giorno contro l'errore e il male che, vinti una volta, si preparano a sempre nuove battaglie.

Per questo motivo, oltre che per ragioni estetiche, il Rosmini giudica necessario e utilissimo nelle scuole anche lo studio della letteratura pagana e la lettura dei grandi capolavori dell'antichità e del rinascimento. Educazione umanistica quindi. Ma occorre che l'educatore interpreti e spieghi il contenuto dottrinale e morale dei vari passi per farne risaltare al vivo le bellezze e *«tutte le finezze ed i segreti dell'arte»*; e in più gli eventuali difetti teorici. Altrimenti non si salva l'unità dell'educazione, e si inseriscono nell'educando principi diversi o contrastanti, quali quelli del paganesimo e del cristianesimo. Il "giudizio" su ciò che si legge non dev'essere tuttavia una predica, bensì un esame di opinioni, esame che deve sorgere spontaneo come logica conseguenza da tutto ciò che s'è detto prima e deve nascere quindi naturalmente dal clima stesso della scuola in quel determinato momento del suo sviluppo.

* * *

Anche la cultura scientifica intorno alla natura (terzo "oggetto" di studio) è connessa alla filosofia e alla teologia. Alla prima perché la realtà naturale, intorno a cui indaga la scienza, è la stessa realtà ontologica e cosmologica, di cui si interessa la metafisica; alla seconda, perché la stessa natura è creatura di Dio. Ma la scienza, modernamente intesa, studia però le sole apparenze empiriche dell'essere e i suoi rapporti di quantità o di qualità. I rapporti quantitativi dell'essere vengono indagati dalle matematiche, tanto utili allo sviluppo mentale, e quindi anche come preparazione alla filosofia. I rapporti qualitativi sono oggetto delle scienze naturali. Anche le scienze naturali devono impartirsi gradualmente, e dapprima solo *«a guisa di piacevole intrattenimento»*, senza pretese cattedratiche e sistematiche. Posti i germi generali di esse nelle prime classi, si potrà ampliarne sempre più la conoscenza nelle classi seguenti. Ma anche i testi delle discipline scientifiche, come quelli di religione e di storia, *«tanto saranno migliori quanto avranno maggior connessione con tutti gli altri delle scuole a cui appartengono, sicché servano a più scopi ad un tempo. In essi, oltre le cose insegnatevi, fiorisca e splenda nitidezza della lingua e della elocuzione, e principalmente la storia naturale sia un esempio della proprietà delle parole; e tutto poi s'accordi e quasi consuoni alla religiosa bontà».*

* * *

Infine la religione dà unità al metodo inserendo l'istruzione intellettuale nella completa formazione dell'educando, in modo che l'istruzione diventi veramente utile alla sua vita. Istruire dev'essere educare, non solo la memoria, l'immaginazione e l'intelletto, ma tutto insieme l'uomo, nei suoi sentimenti e nella sua volontà: «sicché quella cosa che l'intelletto apprende, anche il cuore senta e l'opera manifesti». Educare significa chiamare ad unità tutte le "potenze" dell'uomo, e volerle «tutte ordinate fra loro all'unico fine», «si che armoniosamente e secondo la natura di ciascheduna si muovano insieme a conseguire o partecipare al sommo bene, al quale l'uomo è ordinato». L'unità religiosa dell'educazione ha questo compito: di formare l'uomo ad un alto concetto di sé e del proprio destino superiore, in modo che sia capace di assumere nella società la propria missione, qualunque sia. Per questo l'educazione religiosa riconosce anche i compiti precisi dei diversi istituti, in cui si attua il processo educativo nei suoi aspetti particolari: oltre la Chiesa, lo Stato, con le scuole pubbliche, e la famiglia. E riconosce perciò la necessità dell'educazione dell'"uomo integrale", che è un individuo, vivente in una società familiare, nazionale e umana: il che implica che in lui convergano e si unifichino un'*educazione individuale* (fatta per i bisogni del singolo, "sur mesure" come direbbe il Claparède), un'*educazione familiare* (che coltivi gli affetti propri della famiglia), un'*educazione nazionale* (che sviluppi l'amore della "dolce terra natia") e un'*educazione cosmopolitica* (cioè un'educazione al senso della solidarietà e fratellanza umana).

7. Il problema del metodo graduale.

La "*ratio studiorum*" prospettata dal Rosmini nel *Saggio sull'unità*, ha un indubbio interesse metodico-didattico. E ciò specialmente per gli spunti che si riferiscono all'insegnamento coordinato della religione, della storia, della filosofia e della letteratura, ai rapporti tra queste varie discipline, alle difficoltà che s'incontrano nella compilazione dei libri di testo, alla necessità di ricorrere all'efficacia dell'arte e della poesia per far presa sull'animo degli alunni e infine alla gradualità progressiva dell'insegnamento che deve tener conto dell'evoluzione psichica giovanile, sviluppantesi nelle sue tre fasi della *memoria*, dell'*immaginazione* e dell'*intelletto*.

Al problema del metodo tuttavia il Rosmini si è accostato più direttamente in epoca posteriore. Due fatti nuovi ebbero un peso decisivo sull'evoluzione del suo pensiero pedagogico: la fondazione dell'Istituto della Carità (1828) e la pubblicazione del *Nuovo Saggio sull'origine delle idee* (1830). Infatti con la fondazione della sua congregazione religiosa egli ebbe alle proprie dipendenze un volenteroso manipolo di collaboratori, pronti a dedicarsi con tutto l'impegno d'un apostolato all'attività educativa: poiché il suo Istituto andava organizzando asili, scuole elementari e secondarie di diverso tipo, specialmente nell'Italia settentrionale e all'estero (in Inghilterra, Irlanda e Stati Uniti). E a proposito delle prime scuole, è doveroso ricordare che il Rosmini, nelle dispute sorte anche in Piemonte riguardo agli asili infantili, fu tra i primi a sostenere la necessità che quella benemerita novità degli asili si diffondesse dovunque secondo il metodo inaugurato da Ferrante Aporti. Col *Nuovo Saggio* poi egli dava inizio all'elaborazione di tutto un sistema filosofico che ben presto si apriva a fecondi sviluppi nel campo della filosofia della pratica (coi Principi *della scienza morale*, *l'Antropologia in servizio della scienza morale*, *la Filosofia della politica*, *la Filosofia del diritto*, ecc.), di modo che il Rosmini già poteva intuirne le possibili applicazioni anche nel settore specifico della pedagogia. Dal felice connubio tra la pratica educativa che si svolgeva sotto i suoi occhi e la sua speculazione sull'essere ideale che dà un valore assoluto alla persona umana, in quanto sede della verità e della legge morale di giustizia, rinascerà appunto in lui l'interesse per una riforma del metodo didattico secondo principi rigorosamente scientifici.

* * *

Il trattato *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio della umana*

educazione, lasciato incompiuto e pubblicato postumo, venne scritto nel 1839-40, quando da pochi anni usciva la *Guida dell'educatore* del Lambruschini e un gran fervore d'esperienze e d'attività sottolineava in Italia, sul terreno pratico, l'urgenza di risolvere il problema metodico-didattico anche da un punto di vista strettamente sperimentale, psicologico e filosofico insieme. L'opera è divisa in due parti: una, breve, definisce ed illustra il principio del metodo; l'altra, rimasta incompiuta, inizia un'esposizione amplissima sull'applicazione che se ne dovrebbe fare istruendo ed educando l'infanzia fin dalla più tenera età. Il seguito dell'opera avrebbe dovuto trattare in tre libri lo stesso argomento nei riguardi della fanciullezza, dell'adolescenza e dell'uomo adulto: era un progetto molto vasto ed audace, che si proponeva di descrivere lo sviluppo psicologico intellettuale e morale umano nel suo ciclo completo, dalla nascita in poi, e d'indicare le norme direttive d'una graduale educazione per ogni singola epoca della vita, non esclusa quella degli adulti, in cui pure lo spirito deve progredire se non vuole involversi e decadere prima del tempo, spegnendosi in una meccanica ripetizione d'atti abitudinari. Ma questa parte, come s'è detto, rimase un pio desiderio.

Il principio metodico rosminiano si fonda sulla *legge di gradazione*. Già Platone, osserva il Rosmini, aveva affermato che chi vuol conoscere le cose grandi e profonde deve prima conoscerle nei loro aspetti più facili e semplici. Tale legge antichissima, che insegna a condurre la mente dello scolaro dal piccolo al grande, dal facile al difficile, dalle cose note alle cose che gli sono ancora ignote, è in fondo accettata da tutti: ma in pratica si avrà sempre una grande differenza e incertezza nei metodi, finché non si determina esattamente, sulle basi dell'esperienza e della speculazione filosofica, che cosa sia il più facile e il più semplice nella conoscenza infantile. Per conto suo il Rosmini si propone proprio quest'indagine esaminando come si comporta la mente umana nell'acquisto delle conoscenze delle cose e nella loro classificazione in specie e generi.

Supponiamo, propone il Rosmini, di avere un fanciullo, che chiameremo Felice, e di portarlo in un giardino in cui vogliamo insegnargli la botanica. Da quale parte dovremo incominciare? Possiamo additargli i fiori e le piante senza alcun ordine, così come vengono sotto gli occhi. Ma questa assenza di metodo è il metodo peggiore, perché il nostro fanciullo sarebbe costretto a saltare da una cognizione all'altra senza alcun nesso logico. Possiamo invece adottare uno di questi due metodi opposti: o gli nominiamo un oggetto particolare (es., una rosa) e lo conduciamo a salire dall'individuo alla specie, e dalla specie al genere, cioè saliamo dal particolare all'universale, oppure discendiamo dall'universale al particolare, dicendogli prima che tutto ciò che vede germogliato dal terreno appartiene al genere delle piante, e poi lo conduciamo a poco a poco, facendogli notare le differenze fra le piante, a formarsi le idee dei generi, delle specie e delle individualità che rientrano tutte nel mondo delle "piante".

Il primo metodo è quello che oggi si chiamerebbe "intuitivo", ed è stato sostenuto da alcuni grandi pedagogisti dell'età moderna, da Bacone e da Comenio in poi. Ma il Rosmini dimostra con un'analisi molto minuta la fatica innaturale a cui verrebbe sottoposto Felice prima di giungere dal particolare all'universale. Chi ha visto il film *Bambi*, uno dei capolavori di Walt Disney, ricorda che Bambi, il piccolo grazioso cerbiatto, riceve le prime lezioni sulle meraviglie della foresta e sui loro nomi da un buffo coniglio sapiente, che adotta proprio il metodo qui descritto e condannato dal Rosmini. Gli fa vedere un gruppetto di uccellini cinguettanti, e gli dice che sono "uccellini". Bambi impara, ma subito dopo, vedendo una farfalla, la chiama "uccellino". Ciò suscita le risa benevole dei presenti, che gli fanno notare ch'essa è colorata, e perciò è una "farfalla". Ma allora Bambi, che tende naturalmente a generalizzare, quando vede un fiore variopinto, crede che sia una "farfalla": ed è un altro errore da cui si deve correggere. Quando poi vede in mezzo ai fiori una puzola, Bambi pensa finalmente d'indovinare e grida trionfante: "fiore!". E questa volta è la puzola stessa che, alzandosi, s'incarica di segnalargli lo sbaglio.

Questi errori sono dovuti, secondo il Rosmini, al fatto che l'uomo, avendo connaturata la conoscenza dell'essere, ch'è il predicato sommo d'ogni cosa, tende a cogliere tra le cose prima le loro

somiglianze che non le loro differenze. La difficoltà sta in questo, che per cogliere le differenze tra le cose occorre fissare l'attenzione e paragonare gli oggetti, con uno spirito d'osservazione che non è immediatamente spontaneo e che presuppone un certo sviluppo psichico. Il metodo naturale e logico, quello che richiede al fanciullo minor fatica, è proprio l'inverso. Poiché se gli diciamo che tutto ciò che vede nel giardino è "pianta", e poi gli facciamo distinguere le piante da fiori e quelle da frutto, e poi ancora le diverse specie di fiori e di frutti, egli non ha bisogno di esser corretto, non ha bisogno di disfare, in certo modo, ciò che già sa o crede di sapere, ma solo è sufficiente che faccia sorgere, entro l'indeterminazione del concetto appreso precedentemente, una progressiva determinazione.

Il primo libro della *Metodica* conclude pertanto con affermazione che vi è una "scala d'intellezioni", il cui ordine naturale è graduato, e che occorre rispettare se non si vuol costringere i fanciulli ad una fatica inutile e tormentosa. Su tale "ordine delle idee" si fonda la formula del metodo «*Si rappresentino alla mente del fanciullo primieramente gli oggetti che appartengono al primo ordine d'intellezioni; di poi gli oggetti che appartengono al second'ordine; poi quelli del terzo, e così successivamente, di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione del second'ordine senza essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni, a quelle rispettive, del primo ordine, e il medesimo si osservi colle intellezioni del terzo, del quarto e degli altri ordini superiori*»²³. E questa formula si ripete, con poche e trascurabili varianti, nella *Logica* (n. 1013) e nella prefazione alla seconda edizione del *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*.

* * *

Tuttavia nella *Logica* noi troviamo, a proposito delle direttive metodiche, due importantissime precisazioni che servono a completare il pensiero rosminiano sull'argomento. La prima riguarda una difficoltà che potrebbe esser mossa (e fu effettivamente mossa in seguito): da quanto s'è visto parrebbe che il Rosmini sia un rigido sostenitore dell'opinione che l'insegnamento possa essere efficace solo quando procede dall'universale al particolare, mentre la psicologia moderna ha potuto constatare concordemente che ciò che richiama di più l'attenzione del bambino è il concreto, il particolare, e non l'astratto. Tale difficoltà non tiene conto che per il Rosmini l'atto del conoscere concreto risulta dalla sintesi di due elementi, l'universalissimo (l'idea dell'essere), che è il principio formale, e il particolarissimo (il dato sensibile), che è il contenuto del conoscere. Perciò egli, per quanto noti nell'uomo una inevitabile tendenza all'universalizzazione dei dati d'esperienza, non nega che la realtà concreta e particolare abbia un'importanza di primo piano nella formazione del pensiero: anzi, dirà anche nel II libro della *Metodica*, l'intelligenza umana non si avvia al proprio sviluppo se non sotto lo stimolo di un bisogno o di un interesse particolare. In un paragrafo della *Logica* (n. 1034-35) poi, trattando la questione «*se nell'insegnamento si deve procedere dagli universali ai particolari, o viceversa*», egli si rende ben conto del mobilismo della vita spirituale e della necessità di non irrigidire il metodo in un puro deduttivismo dalle idee più estese alle meno estese. Infatti, conclude, l'insegnamento «*affinché risponda al principio supremo del metodo didattico è bene che alterni il suo movimento or passando dagli universali ai particolari, ora viceversa*».

In secondo luogo, il Rosmini è d'opinione che il maestro debba conoscere l'ordine logico delle idee e debba distribuirle nella serie conveniente, ma questo non è tutto il lavoro ch'egli deve compiere e non ha fine in se stesso. Infatti chi insegna ha il dovere di «*misurare la capacità del discepolo*» e di lasciargli il tempo di considerare ogni suo passo convenientemente per bene intendere ogni nuova nozione secondo le sue forze intellettuali. Inoltre dev'essere persuaso che non c'è una legge logica che permetta di stabilire un ferreo criterio di precedenza nell'apprendimento degli "universali medi" (che stanno, cioè, tra l'essere indeterminato e il sentito), e che perciò «*conviene ricorrere*

23. A. ROSMINI, *Del principio supremo della metodica ...*, n. 80, in "Pedagogia e metodologia", Torino 1857, vol. I, p. 54.

ad una legge psicologica». In altre parole, "il precettore sagace" deve aver riguardo al fatto che lo spirito umano «può più facilmente riflettere sopra alcune [cose] che sopra altre, come sarebbe più sulle cose sensibili e sulle piacevoli, che sulle insensibili e meno piacevoli; su quelle che lo interessano più che sulle ordinarie, sulle curiose e nuove o che destano meraviglia (secondo la qualità degl'ingegni) più che sulle altre».

Perciò la dottrina metodica rosminiana, nella formulazione che ha presente solo la disposizione logica delle idee, è monca. L'insistenza del Rosmini sulla graduazione delle "intellezioni" ci sembra che voglia mettere in luce essenzialmente, contro gli educatori di tendenza empiristica, che il processo psicologico infantile non è fondato esclusivamente sul passaggio dal particolare all'universale e dall'elemento analitico al sintetico. Anche il Lambruschini, nell'opera *Dell'istruzione*, accetterà il principio del Rosmini, che l'uomo, nasce uomo, poiché prima di conoscere le cose particolari e definite, intende l'essere indeterminato e comune, *sub confusione quadam*, come dice S. Tommaso. E in questo i nostri pedagogisti riceveranno una conferma anche da parte di un pedagogo-educatore contemporaneo, medico e naturalista, e non certo sospetto di simpatia per la metafisica e la speculazione gnoseologica, il Decroly, secondo il quale l'insegnamento deve procedere dalla globalità al particolare (ad es., dalla lettura di frasi intere all'analisi delle parole, sillabe, e lettere) appunto perché la percezione coglie prima di tutto l'insieme generico e sintetico (nella sua "globalità"), e soltanto in seguito la riflessione analizza i vari elementi, isolandoli gli uni dagli altri.

8. Lo sviluppo psicologico dell'infanzia e la sua educazione.

Nella seconda parte dell'opera *Del principio supremo della metodica*, il Rosmini descrive lo sviluppo della psiche infantile nel campo sentimentale, intellettuale e morale, e indica quale sia per ogni età l'istruzione e l'educazione morale corrispondente. Ma quello che è più notevole non è tanto la minuta descrizione della psiche come un successivo e mobile alternarsi di sintesi e di analisi prodotte dalla ulteriore riflessione, quanto il suo sfociare nel progressivo affermarsi dell'autocoscienza, la quale si esprime vie più chiaramente nella libera volontà, e la cura con cui è studiato il progressivo trattamento educativo, che non ha e non deve avere soltanto di mira l'istruzione o l'educazione intellettuale, ma sempre l'educazione intera dell'uomo come essere integralmente senziente, intelligente e morale.

Appena nato il bambino è un uomo, cioè un essere intelligente: egli è per natura fornito dell'*intuizione dell'essere* e di un *sentimento fondamentale* di sé, che sono le condizioni necessarie per conoscere le cose. Ma la sua prima vita è quasi esclusivamente sensitiva, ed egli si muove soltanto dietro lo stimolo delle sensazioni che corrispondono a certi suoi bisogni. Dopo circa sei settimane il bambino sorride, e col sorriso dimostra d'essersi svegliato all'intelligenza. Egli infatti percepisce le prime cose intorno a sé, e soprattutto il volto della madre: ciò gli fa sperimentare la prima gioia.

Durante questa *prima età* puramente sensitiva (e si tratta di una caratteristica che continua anche nelle età successive) l'attività infantile è esclusivamente animale: agiscono in lui soltanto l'*istinto vitale* e l'*istinto sensuale*, che sono alla base di altre attività, come la *simpatia*, l'*istinto d'imitazione*, il *bisogno d'agire* per il piacere che dà l'azione in se stessa, e infine l'*abitudine*, che rende più facili le prime azioni e più piacevoli le loro eventuali interruzioni.

Tutto ciò si complica col *primo fiorire dell'intelligenza* (*seconda età*). Per quanto si può congetturare intorno a questa prima fase della vita spirituale, la manifestazione iniziale della volontà è di voler l'oggetto percepito solo perché piacevole, senza averlo ancora potuto giudicare come buono. È questo il movimento spontaneo della volontà che ha per risultato quelle che il Rosmini chiama *volizioni affettive*. E siccome tutto ciò che circonda il bambino appare prima di tutto come piacevole, egli riversa su tutto la pienezza della sua *spontanea benevolenza*.

Qual è l'educazione che si deve dare al bambino nelle due prime età? Anzitutto si deve tener presente che in lui la volontà opera spontaneamente, e per questo i suoi atti sono violentissimi, de-

cisi e più vivi che non negli adulti. Di solito si crede che i bambini non abbiano volontà: non è vero. Essi non sono in grado di usare la volontà libera; ma hanno tenacissima una loro volontà istintiva. La loro stessa mutabilità non è dovuta ad assenza di volontà. Il bambino dirige or qua or là i propri desideri, perché le sue percezioni sono mutevoli, ma in esse si riversa di volta in volta ardentemente e impetuosamente con tutte le proprie energie. Il primo compito dell'educatore è quello di potenziare nel bambino la sua naturale benevolenza. Essa nasce in un'atmosfera di gioia e di serenità. Bisogna però evitare la gioia clamorosa che lo turba. La calma e la serenità giovano anche allo sviluppo dell'intelligenza, perché soltanto in uno stato di perfetta tranquillità il bambino può compiere con spontaneità e naturalezza i propri atti intellettivi. L'istruzione in questa età deve consistere soprattutto nel far *osservare* e far *sperimentare* gli oggetti. Compito dell'educatore è perciò quello di dirigere l'attenzione infantile con ordine e regolarità in modo da far sì che il bambino diventi un osservatore e uno sperimentatore.

La *terza età* (che è la *seconda intellettuale*) comincia alla fine del primo anno di vita, quando il bambino fa i suoi primi passi e compare in lui il *linguaggio*. Il linguaggio è lo stimolo delle nuove cognizioni e la chiave di volta del progresso intellettuale; per simpatia e per istinto d'imitazione il bambino è spinto a ripetere i suoni che ascolta. Col linguaggio si alimenta la *memoria*, poiché per mezzo della parola vengono richiamati alla mente gli oggetti assenti, le percezioni e le idee passate. Con esso inoltre sorgono le prime idee astratte, poiché si designano con lo stesso nome (cane, cavallo, ecc.) elementi comuni a più cose percepite (cani, cavalli, ecc.). A questo "secondo ordine d'intellezioni" appartiene anche l'*idea di Dio*, perché, essendo Dio invisibile, per la sua cognizione occorre il linguaggio, cioè una parola che fermi l'attenzione del bambino.

Crescono anche, in questa età, insieme all'intelligenza, le facoltà attive. Si estendono le volizioni affettive, poiché nasce con la memoria e con la cognizione delle cose assenti, il *desiderio* di esse. Alle prime astrazioni, corrisponde il potere di dirigere la volontà non più verso gli oggetti particolari, ma verso quello che è il loro elemento comune. Alla cognizione dell'esistenza di Dio corrisponde l'elevazione del cuore infantile verso di Lui.

Com'è naturale la base dell'insegnamento in questa età è la *lingua*. Bisogna anzitutto evitare quattro errori: 1) di comprimere coll'autorità lo sviluppo intellettuale del bambino, negandogli un pascolo sufficiente; 2) di aggravargli la memoria, mortificandogli l'intelligenza; 3) di offrire alla sua intelligenza un pascolo disadatto; 4) di non lasciare all'intelligenza del bambino il tempo opportuno per imprimersi bene le cose. L'insegnamento della lingua deve perciò limitarsi a far nominare al bambino le sue percezioni e le idee astratte ch'egli può ricavare dagli oggetti sensibili.

L'educazione poi di quest'età dev'essere anzitutto negativa, e consiste nel non disturbare il fanciullo quando è contento e tranquillo, nel lasciarlo conversare più con le cose che con le persone, nell'essere cordiali con lui, nel non agitarlo troppo né fisicamente né spiritualmente, ecc.; ma deve anche essere positiva. La natura umana non è, come credeva il Rousseau, tutta buona. Ci sono in essa anche tendenze maligne che l'educazione ha il dovere di emendare, sia pure con tutta la dolcezza doverosa. Per prima cosa, tenendo, presente che *il bambino ha le sue regole nell'operare*, e non può avere le nostre, si dovrà esigere ch'egli sia virtuoso secondo le *sue regole*, e non secondo le *nostre*: poiché sarebbe un assurdo rigorismo il richiedere che sia virtuoso secondo una regola che ancora non conosce, ma sarebbe lassismo pedagogico il non esigere nulla da lui. La sua regola del bene e del male è evidentemente quella di un bene e di un male presentatogli dai sensi. Vale a dire ch'egli non potrà amare come bello e buono che quello che gli si presenta gradevole alla sensazione (il cibo, la luce, il volto ridente di un altro essere umano). La virtù morale del bambino è quindi la *benevolenza*, che presenta già i sintomi di qualcosa di moralmente disinteressato. Far nascere e prosperare la benevolenza è il primo compito dell'educatore, che si deve giovare anche della naturale *disposizione a credere* dell'infanzia. Converterà perciò lodar sempre le cose buone, e piuttosto tacere, dapprincipio, le cose cattive, allontanando ogni segno d'ira o d'odio, e ogni atto o parola di paura.

Quando poi fosse sorta in lui la malevolenza, l'ira o l'impazienza, allora, sarà opportuno frenarlo con qualche primo esercizio di pazienza e allargare i limiti della sua benevolenza coi sentimenti della *beneficenza* e della *gratitudine*; in ciò l'educatore troverà una alleata potente nella religione, poiché l'amore di Dio, bene universale, santifica tutti gli altri amori, anche quello verso i propri genitori. Ma il culto che si può richiedere a questa età è solo quello fondato sui sentimenti di amore e sulle parole che lo esprimono.

La *quarta età* (o delle *intellezioni di terzo ordine*) comincia verso la fine del secondo anno, ed ha per caratteristica la possibilità d'iniziare a *leggere*, che si nota già nel terzo anno. È l'epoca in cui si formano i *giudizi sintetici* (quelli che uniscono a un soggetto un predicato che può anche non appartenergli, ad es., "il cibo è buono") e i *giudizi analitici* (quelli che hanno il predicato implicito nel soggetto, ad es., "il cibo è cosa mangiabile"). Sorgono le idee collettive e il conteggio dei numeri. Nel campo delle facoltà attive domina la spontaneità. Legge fondamentale della spontaneità è che essa ha bisogno di uno stimolo per esser mossa all'azione, ma che, una volta suscitata, per la legge psicologica dell'inerzia, essa produce un'azione maggiore di quella che sarebbe proporzionata allo stimolo.

Ciò spiega l'esuberanza d'azione nei bambini e la sconnessione dei loro atti. A questa sconnessione appartengono i giochi di gran movimento, e quel disordine capriccioso di gesti e di atteggiamenti che gli adulti considerano ridicoli. L'attività morale del bambino assume le due forme del *diritto di proprietà* e dell'*ubbidienza*, che derivano dal senso di benevolenza e dall'ammirazione per gli altri, che il bambino si era già formato. Infatti, quando si apprezza un oggetto, si desidera possederlo; e l'ubbidienza non è altro che il desiderio di uniformare la propria volontà a quella delle persone divenute oggetto della propria benevolenza e del proprio affetto. Anche la *credulità* infantile sorge per lo stesso motivo, cioè per la tendenza ad uniformarsi al pensiero degli altri esseri intelligenti.

L'istruzione in questa età si deve dedicare particolarmente all'insegnamento della *lingua*, dal punto di vista meccanico e da quello intellettuale. Bisogna far pronunciare esattamente al bambino le varie parole, fargli nominare più cose che sia possibile, aggiungere ai nomi i verbi e le altre parti del discorso, e cominciare l'analisi delle parole (vocali, consonanti, sillabe). È bene poi lasciarlo giocare con pallottole o altri oggetti uguali per insegnargli praticamente a distinguere il due, il tre e gli altri numeri. Giova pure mostrare al bambino le cose per mezzo di immagini, che gli riescono molto piacevoli. Con tutto ciò si ha il vantaggio di prepararlo alla lettura e alla scrittura.

Quanto all'educazione morale, il bambino presenta a questo punto azioni spesso incoerenti: ora ci sembra dominato da un estremo *disinteresse* e ora da un estremo *egoismo*. Ma l'egoismo presupporrebbe la coscienza di sé e la capacità di scegliere, mentre il bambino non fa che ubbidire ai differenti oggetti, piacevoli o no, che gli si presentano. Il che produce le sue apparenti contraddizioni e la sua *instabilità*. E siccome non si può esigere ch'egli abbia una moralità diversa dalla propria, chi lo educa deve usare molta prudenza nell'esercitarlo alla pazienza, nell'allargargli la benevolenza e nel rafforzarlo nel culto divino. Tutte operazioni che si erano iniziate precedentemente.

Solitamente la *quinta età* comincia dopo il terzo anno, in cui si notano le *intellezioni di quarto ordine*. Nel quarto anno il bambino conosce che cosa sono *due* oggetti e può *paragorarli* insieme, avendo così la possibilità di coglierne le *differenze*. A questa età si deve attribuire pure l'inizio dei *ragionamenti ipotetici*, che non erano possibili prima, perché l'ipotesi "se la tal cosa è, è anche l'altra" presuppone appunto, oltre la percezione di due cose, la loro distinzione e il loro paragone. Inoltre il bambino acquista in questo periodo del suo sviluppo la *percezione intellettuale di se stesso* e arriva ad affermare l'*io*. Egli aveva prima il *sentimento di sé*, cioè non poteva non sentirsi, ma ora egli ha *coscienza di sé* esistente e operante.

L'attività morale in quest'ordine è caratterizzata dall'inizio delle *volizioni apprezzative*, che pre-

suppongono la capacità di paragonare oggetti buoni e cattivi e di “apprezzare” più gli uni che gli altri. Grandissima è sempre la credulità infantile, a cui l’esperienza va ponendo di mano in mano dei limiti. Curioso fenomeno di quest’età è la *volontà infantile d’influire sugli altri*. Si è già detto che nel bambino è spontanea l’inclinazione ad uniformarsi alla volontà altrui. Ma la volontà altrui è variabile e libera, mentre il bambino è abituato a seguire lo stimolo fisico, le cui esigenze sono costantemente uniformi. Vi può dunque essere conflitto tra la volontà dell’adulto e la tendenza fisica infantile, e il bambino deve scegliere. Gli albori della *coscienza morale* stanno in questa scelta. Il bambino sente che la sua volontà dovrebbe andar d’accordo con quella degli altri esseri intelligenti, e prova *rimorso* quando disubbidisce. Perciò da un lato vuole uniformare la propria volontà all’altrui e dall’altro non vuol rinunciare alle proprie preferenze. E quindi spera di raggiungere la conciliazione tirando la volontà altrui a conformarsi alla propria; e ciò egli fa spesso con finezza e scaltrezza sorprendente.

In quest’età continua l’istruzione fondata sulla *lingua*, poiché il linguaggio è lo strumento universale dato dalla natura allo sviluppo dell’intelligenza, che tanto influisce anche sullo sviluppo morale. Continua l’ammaestramento per via d’*immagini*. Anche una *musica* «a cui il fanciullo presti gli orecchi come ad amica» servirebbe ottimamente allo scopo. Continua l’*esercizio orale*. Il Rosmini ritiene che il bambino possa essere iniziato persino alla *lettura* e alla *scrittura*. Quel che importa è però che il maestro riesca a invogliare gli allievi a operare leggendo e scrivendo, poiché «il far le cose è il miglior mezzo per farle loro apprendere».

L’educazione morale in questa età deve: 1) non abusare della benevolenza, della credulità e della docilità infantile, perché sarebbe come profanare una cosa sacra e deturpare l’elemento divino ch’è nell’anima intelligente; 2) mantener retta la coscienza del fanciullo, dirigendo le sue azioni secondo giustizia e bontà. Bisogna dunque che l’educatore di fronte all’incipiente coscienza infantile manifesti sempre una volontà buona, e la sua volontà sarà buona se comanderà sempre cose ragionevoli e oneste. Ma devono essere buone, le cose comandate, relativamente al bambino, cioè di una bontà da lui riconoscibile. Ora il bambino è guidato spontaneamente: 1) a giudicare buone le cose che vanno d’accordo coi suoi bisogni fisici; 2) a giudicare buone le cose che sono per se stesse indifferenti rispetto ai suoi bisogni fisici, ma sono comandate da una volontà buona. Quanto poi ai comandi, che mettono in conflitto i bisogni fisici e quelli morali, devono esser fatti senza asprezza, con molta cautela e somma prudenza, e solo quando lo esigono la vera utilità del bambino o la necessità. Anche in questo caso il coronamento dell’educazione morale gli viene dato col fargli conoscere l’esistenza di una volontà divina che sta al di sopra di tutte le altre volontà. Non c’è bisogno però di dargliene le prove, che non comprenderebbe. Basta presentargli la cosa con simpatia ed egli l’afferra subito naturalmente; basta dirgli che ogni cosa viene da Dio, anche i beni di cui gode. Quindi l’atto di culto che al bambino verrà spontaneo sarà il *ringraziamento* a Dio.

La *sesta età*, che corrisponde al *quinto ordine d’intellezioni*, comincia approssimativamente dopo il quarto anno. Lo sviluppo intellettuale dell’anima infantile in questa età consiste in una maggior perfezione dei giudizi sintetici e analitici, nella capacità di compiere *ragionamenti disgiuntivi*, e nel nascere della conoscenza dell’*identità dell’io* nei diversi tempi e nella varietà delle azioni. Fin qui la moralità infantile era tutta istintiva, e la natura stessa mostrava spontaneamente al bambino l’opportunità di sottomettere alla volontà intelligente altrui le proprie tendenze soggettive. Ora, se non fa questo, il bambino comincia ad arrossire, a nascondersi. Affiora così il *rimorso*, non ancora dovuto alla *coscienza morale*, che sorge più tardi, ma ad un *senso morale*, che prova attualmente: infatti se il bambino trasgredisce la volontà delle persone intelligenti che gli mostrano benevolenza, sente sorgere in sé una disarmonia, un disagio, che non implica ancora il giudizio morale della disapprovazione del proprio atto, ma è una ferita dolorante per l’anima sua. In quest’epoca l’*immaginazione* assume uno sviluppo rapido e immenso. Infatti il bambino ha già avuto una certa esperienza della realtà, ma non tale da impedirgli di pensare anche l’inverosimile. Egli non è perciò an-

gustiato dalle leggi della verosimiglianza, e si diverte ai miti e alle favole più fantasiose. Lo sviluppo dell'immaginazione ha il vantaggio di dargli il piacere di operare da sé e di trasportarlo alla contemplazione di un mondo diverso da quello della realtà materiale. Ma c'è anche un danno morale, perché l'immaginazione può far apparire più desiderabile il piacere che non la norma morale, e allora si altera l'ordine dell'essere, credendo vero e reale ciò che non è, mentre non si vede la realtà là dove essa è. Col sorgere della *coscienza di sé* può cominciare anche l'*egoismo*. Il vero egoismo nasce solo quando il bambino può considerare se stesso come fine di tutto. Ma la *coscienza di sé* offre anche incalcolabili vantaggi. Infatti, da quando il bambino ha acquistato coscienza di sé, egli comincia a poter riflettere sulle proprie azioni, a poterle attribuire a sé e a sentire che, se è buono, accresce la sua dignità umana e che, se è cattivo, si degrada ai suoi stessi occhi.

Con queste ultime considerazioni l'opera del Rosmini è rimasta interrotta, senza ch'egli ci abbia detto neppure quale sia l'educazione propria di quest'età.

9. Attualità del pensiero pedagogico rosminiano.

Il Rosmini non è un pedagogista che appartenga soltanto al passato, non è un pedagogista fossile; e le sue opere, pedagogiche o no, non sono soltanto monumenti insigni e venerandi di quell'età appassionata e appassionante che fu il Risorgimento italiano. Il Rosmini è attuale perché la sua dottrina educativa, mentre ha subito indubbiamente l'influsso di parecchi pedagogisti anteriori e contemporanei, nel suo sforzo di fondarsi rigorosamente sullo studio psicologico dell'educando, dei suoi bisogni e interessi particolari, precede, sotto questo aspetto, la teoria psicopedagogica del Claparède e quella dell'interesse del Decroly e del Dewey; è attuale, perché da un lato la sua polemica continua contro il frammentarismo dell'istruzione e le esagerazioni dello spirito analitico, e dall'altro la sua difesa ostinata dell'unità sintetica del processo educativo e la sua stessa convinzione dell'unità originaria e indeterminata del sapere, lo rendono, in certo modo, un precursore *ante litteram* del metodo globale; è attuale, infine, perché non è difficile raccogliere dalla sua produzione, anche non specificamente pedagogica, un certo numero di pagine che si direbbero uscite dalla penna di qualcuno dei maggiori scrittori di metodica contemporanea.

Tuttavia bisogna stare in guardia di fronte ai pericoli di un esercizio comparativo di questo genere, in cui si vuol sottolineare la "modernità" di un grande pedagogista del passato. Il paragone, sempre tentante e sotto certi aspetti inevitabile, rischia d'essere spesso fin troppo scoperto e di rimanere superficiale; e un'insistenza prolungata su di esso finirebbe col legare il Rosmini unicamente al tempo presente, cadendo nello stesso errore della tesi di un Rosmini fossile, unicamente legato al tempo di ieri. In realtà, la validità del pensiero educativo del Roveretano non è riducibile esclusivamente alla misura di quello ch'egli ha potuto asserire precorrendo le idee e le tendenze metodiche più diffuse ai nostri giorni. Il Rosmini, anche in questo campo, come i veri "spiriti magni", non è soltanto passato, né soltanto presente, poiché è passato, presente e futuro, e la sua viva e diretta aderenza ad un'epoca determinata non è mai tale da non aprirsi ad un piano critico superiore, in cui si avverte quel distacco dal fluire del tempo, che è il segno di una perenne vitalità.

Per questo, il pensiero educativo rosminiano, pur allineandosi con l'attivismo contemporaneo nella lotta contro la "scuola seduta", nell'appello all'attività, all'esperienza, al lavoro personale, alla globalità, al movimento, alla libera creatività dell'educando, ecc., avverte anche la necessità di non cadere in quello che si potrebbe chiamare un attivismo spurio e soltanto esteriore. In proposito, il Rosmini ha due avvertimenti da lasciare, uno agli insegnanti e l'altro agli allievi. Agli insegnanti che si sentissero svalutati dalle odierne teorie esaltanti l'attività e la spontaneità dell'allievo, o che comunque credessero diminuita la loro responsabilità di fronte agli scolari, il Rosmini ricorda, da un lato, la necessità di avere una fede incrollabile nell'altezza della missione educativa e di ammettere una generica positività dell'educatore, e dall'altro la necessità di cogliere la originalità del suo ufficio stimolante, in quanto egli, se è anima che agisce su un'altra anima, cuore che agisce

su un altro cuore, non può ridursi ad un qualsiasi stimolo meccanico ed esteriore, ma diventa un moltiplicatore addirittura insostituibile delle forze redentrici dell'educazione. Agli alunni che, in nome della spontaneità e della libertà, pretendessero da un lato una libertà capricciosa e dall'altro la sparizione di tutte le difficoltà dal loro cammino, il Rosmini dà questi avvertimenti: che la libertà indisciplinata è licenza, dannosa a tutti, anche a chi crede di goderne, che la pretesa di una troppo grande "facilità" scivola nella faciloneria, se non è alleata con lo "sforzo" personale che gli alunni devono compiere per conto loro, e che, in fine, la vita non è per nessuno un piano e facile dato d'acquisto in cui la fatica la debbano fare gli altri, ma è una conquista in cui ognuno è personalmente impegnato, e non è neppure un logico e fatale sviluppo di eventi, ma è, soprattutto dal punto di vista morale, un impegno di libere scelte operate in piena responsabilità.

L'"attualità" del pensiero pedagogico rosminiano è dunque, piuttosto che nei particolari della dottrina, in ciò che ne assicura la "perennità" insieme con la "originalità": è in quello che il Rosmini ha detto al suo tempo, in un modo suo, ma che tuttavia è degno di vivere anche oggi e sempre. Sotto questo aspetto sono da mettere in rilievo gli apporti essenziali ch'egli ha offerto ai due problemi fondamentali, dell'unità e del metodo progressivo dell'educazione.

* * *

La verità perenne, e perciò anche attuale, della sua dottrina dell'unità educativa sta, non tanto nell'aver indicato il fine dell'educazione secondo la visione cristiana della vita (di questo tutti gli educatori cristiani erano stati consci nel corso dei secoli), quanto nell'aver tentato, con acutezza e originalità, di articolare intorno a quel fine un rigoroso programma di studi e un metodo didattico che tengono conto delle esigenze moderne. Tutti i pedagogisti, da Platone a Pestalozzi, a Herbart, a Fröbel, tanto per fare dei nomi, furono convinti della necessità di trovare un principio e un criterio unitario dell'educazione. Anche i positivisti ebbero la stessa ambizione. Ma il positivismo fondava tutto il sapere esclusivamente sull'esperienza, sui fatti, e l'esperienza ci dà soltanto il vario e il molteplice della realtà; e quindi non può dar luogo che a una molteplicità di scienze diverse. Essi perciò potevano ricercare e fondare l'unità soltanto sulle cose, sulle "materie" di studio; con che si coglieva un aspetto della questione, cioè l'unità da realizzare fra le varie nozioni e le varie discipline, ma non si coglieva l'integrale unità dell'educazione. La loro unità era un ordine soltanto esteriore, un incasellamento d'oggetti o di cose o di scienze, che poteva, al più, avere un valore logico e intellettuale. Di qui il loro scadere nuovamente nell'enciclopedismo, nel verbalismo e nello "scientismo"; la cultura divenne "informativa", non "formativa"; la scuola positivista diede essenzialmente "istruzione", non "educazione".

Anche gli idealisti si sono preoccupati di dare unità all'educazione. E ne hanno giustificato l'esigenza nell'unità dello Spirito, da cui si autogenera tutto il sapere. L'unità che i positivisti ricercavano negli oggetti, gli idealisti la ricavano dallo Spirito, cioè dal soggetto. Il problema, prima risolto all'esterno, veniva ora spiritualizzato e interiorizzato. Ma l'unità del soggetto spirituale e del sapere, intesa rigidamente come unità sostanziale, cade nell'astratto universalismo e impersonalismo. Infatti l'unità e identità dialettica *in fieri*, per cui il soggetto empirico si esaurisce tutto nel Soggetto trascendentale, non sfugge al dilemma, o di far svanire la realtà particolare del singolo nell'universale, o di far riassorbire l'universale nel particolare. Nel primo caso si fa naufragare la persona singola (e allora c'è l'unità, ma indifferenziata, nel mondo spirituale e nella cultura); nel secondo si eleva il singolo soggetto, esaltandolo fino a divinizzarlo in ogni suo atto (e allora c'è il diverso ma senza possibilità di una disciplina, e quindi di una educazione, essendo ogni soggetto, in ogni suo atto, l'assoluto creatore del proprio mondo).

La visione finalistica cristiana invece, come è presentata dal Rosmini, dà un indirizzo unitario all'educazione superando gli scogli dell'una e dell'altra tesi accennata. La sua non è unità di soli oggetti, e neppure di solo soggetto. Essa disciplina le "materie" in un piano d'istruzione pubblica e

privata, e unifica il soggetto informandone la vita spirituale, ma salvandone il concetto di persona, perché questa unità discende da una legge che, per quanto superiore e trascendente agli oggetti empirici e ai singoli soggetti, non è però estranea al soggetto spirituale; e il soggetto anzi la sente in sé come sua forza nativa e vita intellettuale e morale. Intesa così, l'unità educativa rosminiana è un energico richiamo alle verità e ai valori eterni, oggettivi, assoluti, della vita, al *porro unum necessarium*.

L'uomo moderno ha spesso vinto la sua battaglia per una maggiore libertà, ma s'è ubriacato di soggettivismo, e l'artificio della sua vuota autoesaltazione spesso non riesce a celare l'inquietudine e l'insoddisfazione. È questo un aspetto della cosiddetta "crisi" contemporanea, in cui assistiamo anche a violente e radicali rivolte contro la cultura oziosa e inutile, contro le leggi convenzionali, contro tutti gli ideali, considerati frutto di vana retorica. Si è perduto di vista il fine, dice il Rosmini, quel fine che può ricostruire l'armonia perduta e ridare unità e significato alla vita dei singoli e della società. Spezzati gli argini della vecchia disciplina, per una giustificata maggiore sensibilità ai valori personali del soggetto, l'uomo moderno è caduto però nel soggettivismo e nell'irrazionalismo: nessuna meraviglia che sia divenuto anche iconoclasta. L'oggettivismo pedagogico rosminiano invece non rinnega nessuna delle conquiste recenti, mette al suo vero posto il *fine* e i *mezzi* nell'ordine dell'essere, e ripristina l'equilibrio turbato nel mondo dei valori umani, con una interiore disciplina religioso-morale, l'unica valida disciplina possibile.

* * *

Riguardo al problema del metodo, l'attualità della concezione rosminiana è affidata anche agli spunti che si riferiscono alla necessità dei bisogni come stimolo dell'attività psichica, all'istinto dell'azione infantile, al sorgere del gioco, all'esistenza d'una vita diretta, inconscia ed emozionale, che richiamano alla mente parecchie teorie più recenti, da quelle del Fröbel, all'attivismo, al freudismo e all'esistenzialismo contemporaneo. Ma ci sembra più doveroso mettere in luce il fatto che il Rosmini ha un valore attuale più che altro per un'altra questione fondamentale. In questi ultimi decenni s'è fatto un gran discutere tra metodisti e antimetodisti: gli uni che affermano, gli altri che negano la possibilità di fissare un metodo, perché, se lo spirito è una realtà variabile, che non può essere sottoposta alla museruola di schemi fissi e definitivi, d'altra parte però lo spirito stesso non è uno sviluppo caotico, babelico, senza ombra di ordine e di disciplina. Il Rosmini si schiera tra i metodisti; ma non pretende di fissare un metodo rigido per tutti gli alunni e per tutti i maestri.

La sua "legge della gradazione" ha un significato essenziale in quanto afferma che l'istruzione è efficace soltanto a patto che essa si conformi al grado di sviluppo psichico dell'educando. Essa è anche una legge d'equilibrio mentale. Infatti i progressi ottenuti troppo alla svelta sono pericolosi, perché non sono preceduti da un'adequata preparazione. Le tappe affrettate si scontano molte volte con periodi di "crisi" o d'arresto o d'assestamento, per fare dopo quello che si sarebbe dovuto fare prima. E come il non dare a tempo certe cognizioni e il fermarsi troppo a lungo ad un livello inferiore provoca noia e insoddisfazione, così il gettare in pasto alle menti infantili conoscenze troppo difficili provoca scoraggiamento e delusione, o suscita l'illusione funesta di un sapere puramente libresco e astratto.

Il Rosmini non intendeva "meccanizzare" l'istruzione e tanto meno l'educazione, ed egli stesso avverte più volte che le sue distinzioni in "età" e in "periodi" fissati entro limiti precisi hanno soltanto valore approssimativo. Lo spirito dell'educazione rosminiana è proprio l'opposto d'ogni metodismo e d'ogni tecnicismo artificioso; ma riconosce che a un certo punto bisogna pur discendere dal piedestallo delle teorie generiche e che quindi bisogna pur formarsi un metodo e adoperarlo nell'esercizio effettivo dell'attività educativa. Tra l'assenza d'ogni metodo e il metodismo rigoroso c'è indubbiamente la possibilità dell'affermazione d'un metodo che fissi le direttive basilari senza mutarsi in una prigione né per l'educatore né per l'educando, e lasci libera la spontaneità e

la coscienza spirituale dell'uno e dell'altro.

Il concetto della "spontaneità" non contraddice, ma anzi presuppone la "gradualità". Infatti la legge di gradazione non è una regola imposta allo spirito dall'esterno, ma è una legge che sorge dalla natura stessa del soggetto, è la sua legge, perché il soggetto è un'attività spirituale, con una sua unità, connessione e progressione continua di vita e di sviluppo, e quindi con una spontaneità razionalmente determinabile.

Contro la pedante precettistica del determinismo sensista, e contro l'assoluta libertà degli idealisti, romanticamente persuasi che lo spirito sia assoluta libertà senza leggi, il ritmo del processo infantile, quale è descritto dal Rosmini, ci appare più aderente alla realtà della vita spirituale umana, che è sviluppo alterno di sintesi e d'analisi che coesistono e si richiamano a vicenda, che è intrecciarsi di energia soggettiva che spontaneamente crea e di stimoli esterni a quella costantemente collegati, che non è un mero prodotto del "mondo naturale" e non è neppure creatrice di questo mondo, ma graduale ascensione, sforzo e conquista soggettiva, gioia di sapere e di fare, che è un attuare personalmente, nella realtà mondana, i valori, per sé impersonali, della verità e del bene.

* * *

Il centro vivo della pedagogia rosminiana ci sembra infatti il concetto della persona umana, singola, autonoma, responsabile dei propri atti, libera, ma disciplinata dalla legge morale. Perciò la vera libertà della persona, la sua vera spiritualità, non si esplica nel culto della soggettività in quanto tale, né consiste nella celebrazione dell'individualità "naturale"; sotto un certo aspetto anzi la *natura* è nemica della *persona*, e l'educazione della persona si attua proprio come una lotta contro ciò che nell'*individuo* è pura empiricità naturale, egoismo, e perversimento, appunto, della persona.

Educare la persona significa far sorgere nell'individuo una forte coscienza di sé, una solida maturità di giudizio e la capacità di decidersi, in piena libertà e autonomia, per il vero e per il bene. Ma educare significa anche rispettare la persona. Per il Rosmini la persona non solo ha dei diritti, ma è il diritto stesso sussistente. Il fatto che la personalità è per definizione indipendente da qualsiasi possessore, fonda la sua libertà giuridica ed anche la sua libertà morale. Questa concezione della persona è altamente feconda. Non solo essa pone dei limiti all'intraprendenza e agli arbitri di certi educatori, ma elimina anche nel campo politico-giuridico le incertezze più pericolose, in quanto stabilisce come legge e condizione essenziale per la realizzazione della giustizia nella società, che la persona rimanga incolume nella sua vita, nella totalità integrale dei suoi fini, nel libero adempimento del proprio destino, che è il raggiungimento della verità, della virtù e della felicità. E già questo è un insegnamento vitale, che supera le visioni attuali dell'individualismo esasperato e del collettivismo di massa.

Da questo principio, che la persona umana per sua natura ha il diritto di esercitare liberamente tutte le proprie attività, purché esse abbiano un fine onesto e non danneggino gli altri, il Rosmini ha ricavato anche l'argomento essenziale per la sua difesa della libertà d'insegnamento: difesa che in sostanza contiene le idee a cui si abbevereranno tutti gli zelatori della libertà scolastica nelle successive polemiche, e che non nega, anzi riconosce esplicitamente allo Stato il diritto d'istituire proprie scuole e di vigilare contro gli abusi delle scuole degli altri enti pubblici (province e comuni) e dei privati, ma nega allo Stato che voglia essere "liberale" e non dispotico, il diritto di sopprimere quella libera concorrenza che, anche nel campo educativo e metodico, produce frutti più vantaggiosi al benessere generale che non il rigido monopolio.