



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

Dipartimento di Lettere e Filosofia

CORSO DI DOTTORATO IN
“CULTURE D’EUROPA. AMBIENTE, SPAZI, STORIE, ARTI, IDEE”

Curriculum: Discipline Filosofiche

Ciclo XXXI

Coordinatore: prof. Diego E. Angelucci

L’altra pedagogia di Rosmini

Dilemmi, occultamenti, traduzioni

Dottorando: Paolo Bonafede

Settore scientifico-disciplinare M-PED/02

Relatore:

Prof. Paolo Marangon

Anno accademico 2017/2018

Indice

INTRODUZIONE	7
1. UN PRINCIPIO ERMENEUTICO PER LEGGERE ROSMINI	43
1.1 Ritorno al futuro	43
Per una rivalutazione della pedagogia rosminiana	43
1.2 Del metodo	45
Tra riflessioni rosminiane e istanze pedagogiche	45
1.3 Esplorazioni storiche	60
Navigando tra le correnti filosofiche della pedagogia (1945-1960)	60
1.4 Indagini epistemologiche	84
Alla ricerca di uno statuto disciplinare (1960-1985)	84
1.5 Uno statuto problematico	105
Il “documento Granese Bertin”	105
1.6 Teoresi e pedagogia	113
La voragine teoretica nella riflessione pedagogica	113
1.7 Questioni terminologiche	118
Tra pedagogia, filosofia dell’educazione, axiologia ed epistemologia	118
1.8 Prospettive di filosofia dell’educazione	130
1.8.1 Metacritica ed ermeneutica: Cambi e Gennari	130
1.8.2 Fondamenti e orizzonti: fenomenologia e personalismo	144
1.9 <i>Eklektekos</i> e <i>krasis</i> nel rigore dell’interpretazione	158
1.9.1 Un principio d’indagine per la filosofia dell’educazione	158
1.9.2 Il carattere interpretante dell’umano: orientamenti filosofici a sostegno di principi metodologici	164
2. ANTROPOLOGIA E ANIMALITÀ	177
2.1 Alle radici dell’essere umano	177
Ricognizioni introduttive sull’antropologia rosminiana	177
2.2 L’animale nell’umano	206
Questioni di metodo, fonti e definizioni	206
2.3 L’animale nell’umano, come <i>passio e actio</i>	243
L’estensione interna, l’immaginazione e la forza unitiva	243
2.4 Animalità, umanità ed educazione	263
Implicazioni pedagogiche dei risultati antropologici	263

3. NODI PEDAGOGICI IRRISOLTI	275
3.1 Educazione religiosa o religione educativa?	275
Sulla pedagogia “classica” di Rosmini	275
3.2 Nuove frontiere pedagogiche	305
Dall’educazione religiosa alla “metodica”: indagini sull’unità	305
3.3 Convergenze e dissonanze	316
Sui rapporti tra animalità umana ed infanzia	316
3.4 Trasformazioni prospettiche	331
Sviluppo infantile e origine del linguaggio	331
3.5 La generazione dell’ <i>io</i>	367
Nel groviglio di coscienze mai sorte	367
3.6 Il silenzio di Rosmini	399
Ipotesi di occultamento	399
4. FRAMMENTI DI CONTEMPORANEITÀ	409
4.1 Dalla tradizione alla traduzione	409
Di nuove interpretazioni del Rosmini	409
4.2 Attualizzazione remota	420
Analogie e convergenze con Piaget e Vygotskji	420
4.3 Ritornare alla persona	437
Operazioni preliminari al di là di Rosmini	437
4.4 Oltre il personalismo pedagogico	441
Per un recupero della persona in Rosmini	441
4.5 L’orizzonte teleologico	463
La questione aperta dell’unità	463
CONCLUSIONE	487
Percorso effettuato e valori aggiunti	487
Bibliografia	499
Bibliografia primaria	499
Bibliografia secondaria	503
Sitografia	524

*A Maria Giulia, Enrico e Andrea,
“cuori pulsanti” del mio lavoro.*

Introduzione

Nella prospettiva di Antonio Rosmini la tematica educativa costituisce una ‘parte del tutto’, all’interno di quel progetto rinnovatore di un’Enciclopedia delle scienze, di matrice cattolica, che intende cogliere il carattere al contempo unitario e totalizzante dell’Essere¹. All’interno di tale sistema, il *quid* pedagogico volto a definire il legame tra la “filosofia della pedagogia”² - così come viene definita dal Francesco Paoli - e le altre discipline, si può ritrovare nel fatto che tutte le forme di sapere hanno per fine ultimo il perfezionamento della persona umana. L’orizzonte del perfezionamento (mai pienamente concluso e compibile)³ ha come motore e direttrici del processo quei precetti di carità evangelica che rappresentano l’apice di un percorso di crescita complesso e variegato - sensibile e spirituale, intellettuale e morale - che coinvolge nella totalità la persona, rivolta a cercare la verità e conseguentemente ad agire per il bene. All’interno di questa conformazione del sistema rosminiano, il discorso educativo e la pedagogia in generale è spesso stata oggetto di studi, considerati ‘minori’, all’interno del panorama di ricerche e della complessa evoluzione storiografica degli studi rosminiani. Eppure, nonostante la pedagogia appaia come un ambito collaterale dell’edificio enciclopedico del Rosmini, si può affermare senza dubbio che in realtà la prospettiva pedagogica, nella specificità della teoria dell’educazione, assuma per l’Autore un ruolo centrale, subordinando a sé tutte le altre discipline; ciò avviene perché, quando la teoria si trasla nell’orizzonte pienamente

¹ Per ragioni di economia, il riferimento completo ai volumi del Rosmini si trova solamente nella bibliografia finale. In ogni caso si fa riferimento, se pubblicate, alle opere raccolte nell’edizione critica nazionale di Città Nuova, specificando il numero del volume nel caso di opere suddivise in più libri. Si è inoltre deciso per ragioni stilistiche di non effettuare abbreviazioni, ma di riportare il titolo delle opere rosminiane nella loro interezza, e di riferirsi alle pagine piuttosto che ai numeri in cui sono suddivisi i testi rosminiani.

² F. Paoli, *Agli Educatori Italiani*, in A. Rosmini, *Scritti Pedagogici*, Edizioni Sodalitas, Stresa, 2009. p. 6.

³ Su questo, come si vedrà nel proseguo dell’introduzione, la mia interpretazione si discosta dalla prospettiva di Lino Prenna, esposta in *Dall’essere all’uomo. Antropologia dell’educazione nel pensiero rosminiano*, Città Nuova, Roma, 1979. Si vedano in particolare le critiche ai sistemi definiti perfettisti, all’interno dei testi che compongono la *Filosofia della Politica*, con cui l’Autore mette in guardia dai rischi di progetti politici utopici, che ricercando la perfezione dell’uomo e della società non intravedono i rischi congeniti alle forme di assolutizzazione presenti nei medesimi sistemi.

significativo dall'esistenza, la prospettiva educativa e formativa di crescita umana viene ad includere in sé tutta la filosofia. A tal proposito Rosmini stesso scrive:

Se il fine della filosofia è di trovar quiete e riposo alla curiosità della mente, il suo frutto, più prezioso ancora, è di assicurar l'animo umano della possibilità, che egli giunga al compimento di tutti i suoi desideri, di togliergli, intorno a ciò, ogni incertezza, di additargli quella sicura via, per la quale egli giunga alla cima a cui tende. La qual via lo conduce a Dio, a cui il consumato filosofo si dà ad ammaestrare come discepolo, e a perfezionare come creatura. Tale è il fine della filosofia, tale il suo frutto. Ma se invece di considerare la scienza, si vuoi considerare la scuola della filosofia, ella in tal caso diventa la vera pedagogia dello spirito umano: della mente, che conduce alla scienza più compiuta, e dell'animo, ai cui affetti svela innanzi il più compiuto bene⁴.

La filosofia è rosminianamente 'pedagogia dello spirito umano': per questo motivo non vi può essere un'educazione efficace se ad essa non corrisponde un contemporaneo miglioramento dell'uomo, che s'incarna in una progressiva e insistente ricerca della massima adesione dell'umano con la verità e con il bene. Una verità e un bene che, pur fondati sull'Altissimo e dunque anche teleologicamente direzionati, già ai tempi del Rosmini si caratterizzano a mio avviso per complessità e poliedricità, a volte anche inconsapevole. Proprio questa problematicità della pedagogia rosminiana è probabilmente il carattere che può permettere un confronto all'interno delle coordinate ermeneutiche di base nel panorama culturale contemporaneo⁵.

⁴ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in *Introduzione alla Filosofia*, vol. 2, ECN, Città Nuova, Roma, 1979, p. 302.

⁵ Se dovessimo sinteticamente connotare il presente, a partire dalla riflessione filosofica sull'oggi, ossia dalla lettura che del presente offre la *ragione postmoderna*, troveremmo essenzialmente due caratteristiche distinte ma complementari: il presente è la stagione del frammento e della molteplicità dei punti di vista, della *differenza*, come principio fondamentale che guida l'agire nell'epoca della complessità e della tolleranza come categoria guida del vivere sociale nel rispetto delle diversità; il presente è la stagione del *dopo*, del *postmoderno*, l'epoca che viene *dopo*, innanzitutto il moderno, ma anche dopo il nichilismo, oltre le ideologie e i miti che hanno caratterizzato a lungo il pensiero dell'Occidente, generando spesso totalitarismi e violenze. C. Sparaco, *Postmoderno fra frammentarietà e urgenza etica*, in «Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia», Università Roma Tor Vergata, anno 5, 2003. «La differenza è una delle parole d'ordine della cultura postmoderna, soprattutto in campo filosofico e politico. Se esiti del moderno sono l'omologazione dell'esperienza, la comprensione unitaria della realtà in base a un principio fondativo, e, in ambito politico, l'idea di uguaglianza, il postmoderno insiste invece sulla diversificazione, sulla molteplicità, facendone i baluardi contro i rischi della pianificazione e dell'omologazione sociale». G. Chiurazzi, *Il postmoderno*, Mondadori, Milano 2002, p. 12. Sulla questione del *post* si vedano: T. Maldonado, *Il futuro della modernità*, prima ed.

Un pensiero maturo, quello educativo rosminiano, che fa da “apripista” per la pedagogia cattolica italiana. Come sostiene Hervé A. Cavallera, anche se «le tesi rosminiane conoscono, come è noto, non poche tribolazioni all’interno della cattolicità [...] il pensiero pedagogico di Rosmini svolge un ruolo rilevante su G.A. Rayneri, G.A. Sciolla, T. Pendola, M. Tarditi, A. Stoppani, P.A. Corte, R. Ferrini, A. Pestalozza, E. Micheli, ecc., sì da permeare non poco la spiritualità di molti educatori cattolici del secolo decimonono, oltre che di tutti gli appartenenti alla sua congregazione»⁶. L’argomento del Cavallera è supportato dalle posizioni di Carlo Uttini, direttore della Scuola Normale di Piacenza, che presentando il suo volume *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali femminili*, sosteneva di essersi «ispirato dalle idee di quel sommo Italiano [...] che è a tenersi non solo quale grande filosofo, ma come il Principe de’ Pedagogisti, Antonio Rosmini»⁷. Pensiero complesso e articolato: questa è la forza della ‘pedagogica’ rosminiana, che ne permette una diffusione, anche se poco applicata, e una ricezione differente dal resto delle opere, travolte da polemiche e accuse interne al mondo ecclesiale. Ciò significa che nell’analisi della teoresi educativa, e dell’educazione dell’umano in generale, si possono distinguere già nel paradigma rosminiano differenti piani di lavoro, nei quali le diverse dimensioni che compongono l’orizzonte filosofico rosminiano creano un’interconnessione strumentale al discorso educativo.

L’orizzonte dell’educazione infatti designa l’umano come soggetto agente in duplice veste all’interno del processo educativo; ciò significa innestare nel dinamismo pedagogico il fronte dell’antropologia, che nel Rosmini è riflessione filosofica essenziale, come possiamo osservare nella ricerca della definizione di persona inserita nell’*Antropologia in servizio della scienza morale*⁸, e nei rapporti tra umano e trascendente presenti nell’*Antropologia soprannaturale*⁹. La questione antropologica tuttavia non si esaurisce in questi rapidi accenni alle ricerche inerenti l’umano globalmente

Feltrinelli, Milano 1987, pp. 15-20 e M. Nacci, *Postmoderno*, in *La Filosofia* a cura di P. Rossi, prima ed. Utet, Torino 1995, vol. IV, pp. 361-363.

⁶ H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell’Ottocento*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, vol. monografico di «Pedagogia e Vita», anno 55, vol. 6, La Scuola, Brescia, 1997, p. 105.

⁷ C. Uttini, *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali Femminili*, Tip. Grazioli, Parma, 1866, pp. 5-6.

⁸ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, vol. 24 ECN, Città Nuova, Roma, 1981.

⁹ A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, voll. 39 - 40, ECN, Città Nuova, Roma, 1983.

inteso, ma investe anche settori specifici caratterizzanti la connotazione *dell'anthropos*, da cui emergono le ricerche di stampo gnoseologico del *Nuovo saggio sull'origine delle idee*¹⁰ e della *Logica*¹¹, e quelle psicologiche della *Psicologia*¹² e del *Trattato della coscienza morale*¹³, che permettono una più ampia e complessa ricostruzione del dinamismo intrinseco alla soggettività umana.

D'altro canto, educare si presenta come atto rivestito d'intenzionalità, assiologicamente e teleologicamente fondato: l'Autore è ben consapevole di questa dimensione, pertanto non può fare a meno di declinare in chiave di modernità cristiana il contenuto valoriale educativo, come si rinviene sin dalle prime opere pedagogiche *Dell'educazione cristiana* e il saggio *Sull'unità dell'educazione*¹⁴, e si ritrova poi compiuto nelle definizioni dei *Principi della scienza morale*¹⁵ e nel *Compendio di etica*¹⁶. In questi testi il fine educativo viene a declinarsi nell'applicazione dei due precetti di carità evangelica: l'amore di Dio e il conseguente riversamento di tale legge nell'amore per il prossimo¹⁷. *Charitas*, principio d'azione e orizzonte d'eternità, ben presente non solo nella teoresi teologica del Rosmini, ma ascrivibile anche al contesto pratico-operativo del abate di Rovereto, visto che proprio alla 'carità' sarà intitolato l'Istituto da lui fondato¹⁸: una carità che si fa 'intellettuale', dunque educazione dell'intelligenza¹⁹. Si comprende

¹⁰ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, voll. 3, 4, 5, ECN, Città Nuova, Roma, 2003-2004.

¹¹ A. Rosmini, *Logica*, vol. 8, ECN, Città Nuova, Roma, 1984.

¹² A. Rosmini, *Psicologia*, voll. 9 - 10, ECN, Città Nuova, Roma, 1988-1989.

¹³ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, vol. 25, ECN, Città Nuova, Roma, 2012.

¹⁴ A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, ECN, Città Nuova, Roma, 1994.

¹⁵ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, vol. 23, ECN, Città Nuova, Roma, 1990.

¹⁶ A. Rosmini, *Compendio di etica e breve storia di essa*, vol. 29, ECN, Città Nuova, Roma, 1998.

¹⁷ «Nello spirito dell'uomo la cognizione e l'amore di Dio debbe introdursi come essenziale e necessario; la cognizione e l'amore delle altre cose come accidentale: Dio come principio ordinatore di tutte le altre cose, e le cose come quelle che debbono da lui ricevere la ordinazione». A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in *Dell'educazione cristiana*, p. 238.

¹⁸ Congregazione religiosa fondata da Rosmini presso il Sacro Monte Calvario di Domodossola in data 20 febbraio 1828, approvata con *Lettere Apostoliche* del 20 settembre 1839. Per un'efficace e accessibile profilo biografico si veda M. Dossi, *Il santo proibito*, Il Margine, Trento, 2007; A. Valle, *La vera sapienza è in Dio. Antonio Rosmini. Biografia spirituale*, Città Nuova, Roma, 1997.

¹⁹ Cfr. N. Galli, *La «carità intellettuale» come educazione dell'intelligenza*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», 1997, pp. 46-74.

pertanto come la dimensione finalistica del processo educativo si delinea sul continuo rimando all'agire caritativo, e alla dimensione etico-valoriale conseguente.

Infine, l'educazione si fa atto, cioè processo, componendosi di quel dinamismo intrinseco che le dona connotazioni d'immanente presenza, sequenzialità rigorosa e relazionalità aperta tali per cui i caratteri di soggettività libera e scientificità determinata si mescolano, componendosi nell'ossimorica correlazione 'scienza umana'. *Soft science*, aperta alla libertà creatrice dell'umano ma sempre ricondotta a schemi e definizioni scientifiche, la pedagogia, nelle dimensioni della teoria e della pratica dell'educazione, mantiene in sé la specificità dell'*ars* e della *téchne*, facendosi creazione artistica e processualità tecnico-operativa. Nel bivalente richiamo alle dimensioni tecnico operative e creativo artistiche, permane come tratto comune il necessario richiamo al metodo; l'educazione si compone di una dimensione metodologica, e Rosmini ne è pienamente consapevole. Tant'è che l'opera per eccellenza della riflessione pedagogica dell'Autore s'intitola *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*²⁰: già dal titolo si riconosce come la connotazione metodologica sia il tratto caratteristico dell'opera sull'educazione composta negli anni della maturità dal Rosmini. Tuttavia tale testo resta inspiegabilmente non solo incompleto, ma anche, potremmo dire, gelosamente nascosto dall'Autore, venendo ritrovato dal Francesco Paoli solo nei mesi successivi alla morte del Rosmini²¹, che di tale opera non parlò mai al suo segretario e amico fidato. Per quanto del Rosmini si possano individuare diversi testi incompleti e pubblicati postumi, il caso di *Del principio supremo della metodica* si differenzia dagli altri per alcune ragioni.

In primo luogo, per l'oggetto della ricerca; a differenza di altri testi incompiuti come la già citata *Antropologia soprannaturale* o la maestosa *Teosofia*²², l'ambito d'indagine del testo pedagogico non è eminentemente speculativo, ma presenta definizioni e applicazioni che interessano la pratica educativa secondo quella logica bivalente tecnico-artistica di cui abbiamo già dato sinteticamente descrizione. Pertanto, di primo acchito, *Del principio supremo della metodica* avrebbe dovuto essere un testo meno complicato

²⁰ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, in *Scritti Pedagogici*, vol. 1.

²¹ Tra la seconda metà del 1855 e l'inizio del 1856.

²² A. Rosmini, *Teosofia*, voll. 12-17, ECN, Città Nuova, Roma, 1998-2002.

da concludere rispetto agli altri sopracitati, anche per la classica subordinazione del discorso educativo al resto delle discipline filosofiche.

In secondo luogo, proprio la natura metodologica e descrittiva del testo, squisitamente improntata all'analisi delle dinamiche di sviluppo infantili per fornire a insegnanti e educatori gli strumenti con cui operare in ambito educativo nei diversi momenti della crescita, sarebbe stata di notevole utilità se completato e pubblicato. Ciò avrebbe avuto un notevole valore, tenendo conto anche della vocazione specifica dell'ordine istituito del Rosmini; la carità, declinata nella dimensione 'intellettuale' dei vari operatori e collaboratori dell'ordine rosminiano, aveva portato con sé la responsabilità di diverse istituzioni scolastiche nelle regioni settentrionali dell'Italia²³, e la pubblicazione del volume pedagogico avrebbe sicuramente giovato a docenti e educatori di ogni ordine e grado. È pur vero che la legge della gradazione, presentata compiutamente nel primo libro di *Del principio supremo della metodica*, viene diffusa tramite altre opere in cui vi è una riformulazione, come nella *Prefazione* del 1844 alla seconda edizione del *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, nei *Regolamenti Scolastici* o nella *Logica*. Ed è sempre vero che di metodo, globalmente inteso, Rosmini dà trattazione in *Del metodo filosofico*, inserito all'interno degli *Scritti Pedagogici* curati dal Paoli, così come in pagine che compongono l'*Introduzione alla filosofia*; è anche evidente come sulla *Logica* ci siano pagine sul metodo didattico che riprendono alcune intuizioni di *Del principio supremo della metodica*. Tuttavia il carattere frammentario di tali riproposizioni, unito all'evidente mancanza di un testo didattico-metodologico che fornisse indicazioni per meglio operare a livello di carità intellettuale, suggeriscono una disorientante incomprensibilità, che mantiene oscure le ragioni di una mancata pubblicazione.

A ciò si aggiunga, come ulteriore questione irrisolta e irrisolvibile, il fatto che il Rosmini abbia tenuto nascosto tale testo anche allo stesso Francesco Paoli, che fu da subito, non appena emessi i voti religiosi nel 1841, responsabile della formazione dei giovani e delle strutture educative per l'ordine rosminiano a diversi livelli²⁴. Non solo,

²³ Ne dà conto Francesco Paoli nel testo, uscito anonimo, *Dei meriti pedagogici di Antonio Rosmini*, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Figli e Compagnia, Torino, 1856. Cfr. pp. 28- 34.

²⁴ F. Paoli gode nella sua vita di notevole stima da parte del Rosmini. Emessi i voti religiosi nel 1841, diventa responsabile della formazione dei giovani; nel 1843 assume la nomina di direttore delle scuole elementari dell'istituto, aggiungendo a questo incarico il ruolo di rettore e lettore dello scolasticato teologico al Calvario, e rettore della casa centrale dei maestri elementari. Rosmini gli affida la scuola di metodica nel 1845, divenendo insegnante

come già detto il Paoli fu segretario del Rosmini negli ultimi anni di vita del filosofo roveretano, che vista la fiducia totale nei suoi confronti lo nominò erede dei suoi beni. Eppure, proprio la testimonianza del Paoli, ci conferma come *Del principio supremo della metodica* sia rimasto nascosto, per oltre quindici anni, anche al più fedele e competente collaboratore del Rosmini.

Questi sono tra gli interrogativi principali che hanno condotto alla necessità di concentrare la ricerca storico filosofica sul pensiero educativo del Rosmini, con particolare riferimento all'opera incompiuta *Del principio supremo della metodica*. Per quanto conosciuto e ampiamente analizzato da studiosi che mi hanno preceduto, la ricezione di questo testo è stata oggetto di interpretazioni disomogenee, prospetticamente interessate a mettere in luce differenti aspetti del contributo rosminiano alla tematica educativa. Appare così necessario confrontarci con chi, nel passato, ha svolto una disamina del pensiero pedagogico dell'abate di Rovereto, per verificare i diversi filoni interpretativo-ermeneutici che hanno caratterizzato la lettura delle sue opere educative. Del resto, è noto ai più che la storiografia rosminiana ha subito nel corso di un secolo e mezzo cambi di rotta repentini e passaggi a vuoto considerevoli, sulla base delle diverse lenti ideologiche con le quali ci si avvicinava al filosofo-presbitero trentino. Per un'analisi approfondita sul tema, si rimanda alla suddivisione in fasi storiografiche proposta dal professor Markus Krienke²⁵, che nel tracciare la periodizzazione della ricezione del pensiero rosminiano mette in luce la natura spesso estrinseca che opera negli autori commentatori del Rosmini. Se questo malcelato e discutibile approccio ai testi del Roveretano è stato rilevato più volte per quanto riguarda la dimensione eminentemente teoretica del suo pensiero, risalta per

di metodica e pedagogia nell'Istituto della Carità, fino al 1851. A Torino, nel 1849 – 1850 segue i corsi di aggiornamento sulle nuove leggi relative all'insegnamento pubblico, acquisendo la qualifica di professore di metodo. Nel 1853 diventa infine segretario del Rosini, e sul letto di morte viene nominato dal Rosini erede dei suoi beni lasciati sotto l'Austria. Per una brillante e recente ricostruzione della figura del Paoli, si rimanda a A. Marrone, *La pedagogia cattolica del secondo ottocento*, Edizioni Studium, Roma, 2016, pp. 70 - 88.

²⁵ Cfr. M. Krienke, *Rosmini e la filosofia tedesca. Stato della ricerca e prospettive*, in: Id. (ed.), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Il Rubinetto, Roma, 2008, pp. 15-73. Del medesimo autore, *Rosmini in der Letztbegründungsdiskussion? Eine Replik*, in: «Theologie und Philosophie», 81, 2006 pp. 577-584; *La Denkform rosminiana come alternativa moderna alla modernità. Sull'attualità del confronto di Rosmini con Kant e Hegel*, in *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, a cura di M. Dossi, M. Nicoletti, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 95-125: *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, «Studia Patavina» 53, 2006, pp. 141-157.

contrasto il vuoto di considerazioni che investe l'ambito della riflessività pedagogica proprio su questo tema. Ritengo infatti che alla periodizzazione storiografica tracciata da Krienke in ambito teo-filosofico possa corrispondere un altrettanto efficace suddivisione in fasi della ricezione del pensiero pedagogico dell'Autore, con un percorso parzialmente autonomo e parallelamente controverso. Così dunque, la disamina della bibliografia secondaria sulla sezione pedagogica rosminiana può permetterci, dialogando con i commentatori precedenti, di mettere in luce non solo ciò che è stato colto del Rosmini teorico dell'educazione, ma precipuamente evidenziare quelle criticità interpretative che possono diventare oggi nuovi spunti per una riconsiderazione della pedagogia rosminiana.

A cominciare proprio dal segretario e fedele compagno del Rosmini, Francesco Paoli, autore dei primi commenti riguardanti la proposta pedagogica del Maestro. Nota è l'introduzione alla prima edizione da lui curata dell'incompiuta *Del principio supremo della metodica*, del 1857; rivolgendosi agli educatori italiani, connotando pertanto la dedica in termini nazionali, Paoli ha l'obiettivo primario di assicurare al maestro una posizione di prestigio nel panorama pedagogico, valorizzandone a più riprese il contributo riflessivo:

anche chi non avesse l'ingegno o l'agio di penetrare certe ragioni molto elevate e sottili, troverà in questo lavoro pianamente e mirabilmente descritta la forma delle anime ingenuie dei bambini; la spontanea, rapida e forte maniera del loro operare; i segni, a' quali si manifestano, o dai quali si possono con sicurezza argomentare, i più profondi loro bisogni; indicati li stimoli che li fanno sorgere, e i mezzi da soddisfarli, mantenendoli nondimeno, e anzi accrescendoli: perché li stessi bisogni sono stimoli e mezzi necessari allo sviluppo delle umane potenze. Troverà ben definiti gli oggetti e i beni, ai quali tende il bambino in ciascuna età; le regole metodiche e pedagogiche, coll'uso delle quali si può aiutarlo a raggiungerli; i limiti, oltre i quali sarebbe indarno anzi pericoloso lo spingerlo. E tutto questo detto con quell'ordine e quella chiarezza, che è propria della potente analisi del filosofo di Rovereto²⁶.

Lo stesso fine caratterizza il testo dell'anno precedente, 1856, presentato anonimo all'interno della rivista *L'istitutore*, dal titolo *Dei meriti pedagogici di Antonio Rosmini*. Nella breve trattazione, biografia e contributo intellettuale del Roveretano vengono

²⁶ F. Paoli, *Agli Educatori Italiani*, p. 8.

presentati all'unisono, manifestando chiaramente l'intento di sottolineare il valore della persona e dell'intellettuale Antonio Rosmini. Non mancano inoltre paragrafi in cui emerge il vivo dolore provato dal Paoli per la perdita del maestro²⁷; oggetto del contributo, come riferisce il titolo, sono i meriti del Rosmini in ambito di riflessione educativa. Paoli, distinguendo tra indiretti e diretti, manifesta di aver compreso pienamente la ripartizione della riflessione educativa. Dalla prospettiva indiretta, scrivendo che «Rosmini co' suoi studi filosofici chiari mirabilmente l'oggetto del sapere, descrisse con sovrana maestria il soggetto della educazione diede e formò più scientificamente le leggi del metodo»²⁸, altro non fa che evidenziare come l'insieme delle ricerche rosminiane sia intimamente legato alla tematica pedagogica, influenzandola e facendo sì che si venga a comporre quel discorso *sull'educazione* dipendente da specifiche dimensioni di ricerca. D'altro canto, quando si tratta di enucleare i meriti diretti del Rosmini, Paoli li fa coincidere interamente con *Del principio supremo della Metodica*²⁹. Nel saggio così vediamo proposta una prima ed efficace ricostruzione del testo, in cui l'autore tenta di sintetizzare in una decina di pagine la descrizione del dinamismo psico-evolutivo infantile e dei conseguenti consigli in ambito d'istruzione ed educazione morale racchiuse nell'opera pedagogica rosminiana³⁰. La sintesi presentata ha l'utilità di fornire aspetti centrali della riflessione pedagogica rosminiana ancora prima della pubblicazione dell'opera completa. Eppure, per quanto il Paoli tenti di effettuare una ricostruzione fedele, non può fare a meno di proiettare la sua interpretazione all'interno del saggio; ne abbiamo dimostrazione quando, riprendendo uno schema presente nel quarto ordine di intellesione dell'opera rosminiana, ritiene di poter arricchire la tabella sintetica aggiungendo al quinto ordine d'intellezioni

²⁷ «Dopo sei mesi di troppo ragionevole lutto e di dolore inconsolabile, metto mano a scrivere alcuna cosa dei meriti del mio padre e maestro nell'arte preziosa dell'educazione dei bambini e dei giovani, a lui tanto cari, e della famiglia degli educatori a lui più cari ancora»; F. Paoli, *Dei meriti pedagogici di Antonio Rosmini*, p. 5.

²⁸ Ivi, p. 12.

²⁹ «Passo a dire del vantaggio che il Rosmini apportò direttamente alla scienza della nobilissima arte dell'educare. Questo è un vantaggio ancora nascosto, ma spero che si farà presto palese e di pubblica ragione. Esso è preparato con un arduo lavoro, che il Rosmini intraprese fin dal 1839, e ha per titolo “*Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni alla umana educazione*”». Ivi, p. 15.

³⁰ Cfr. Ivi, pp. 15-26.

l'oggetto caratterizzante quell'ordine: la coscienza³¹. Come vedremo nel terzo capitolo di questa dissertazione, la questione sull'origine della coscienza è estremamente complessa e problematicamente aperta nelle pagine di *Del principio supremo della metodica*; senza svelare altro, resta tuttavia legittimo in questa sede dubitare dell'interpretazione del Paoli, che arbitrariamente ha tentato di completare uno schema parziale del Maestro.

In generale, gli scritti del Paoli si caratterizzano quindi per gli intenti di diffusione e valorizzazione, spesso a-critica, del contributo pedagogico rosminiano. Come sostiene Hervé A. Cavallera, il discorso pedagogico *strictu sensu* del Paoli «è essenzialmente una spiegazione di come il principio supremo della metodica si applichi all'educazione dei bambini. Il Paoli si sofferma così ad illustrare l'opera del Rosmini, per poi concludere il suo saggio con il riepilogo delle indicazioni didattiche rosminiane, spiegando quanto fece il Rosmini per l'apertura di scuole, per la formazione dei maestri, ecc.»³². Dimostrazione ulteriore è il volume da lui redatto nel 1887, sul finire della sua esistenza, dal titolo *Della scuola di Antonio Rosmini*. In un clima culturale completamente differente rispetto alla metà del diciannovesimo secolo, nel pieno del dibattito e della feroce polemica che porterà il Rosmini a essere tra gli autori messi all'Indice³³, il testo non si caratterizza per la

³¹ «E il farò copiandolo dal lavoro del Rosmini stesso, completandolo solo nell'ultima parte rispondente al quinto ordine d'intellezioni, dove mi sembra che si possa porre il cominciamento della quinta età per l'apparizione della coscienza» Ivi, p. 27.

³² H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 106.

³³ Nonostante il *Dimittantur* del 1854, che scagionava Rosmini dalle accuse di eresia e concludeva la prima fase degli attacchi diretti al filosofo di Rovereto, la questione rosminiana si mantenne accesa, e ad essa diedero una decisa direzione i contributi dei gesuiti, antirosministi, e del pontefice Leone XIII. Tra i primi spicca la figura del gesuita padre Giuseppe Maria Cornoldi che pubblicò nel 1881 un'opera dal titolo *Il rosminianismo, sintesi dell'ontologismo e del panteismo*: «l'esame predisposto dal Cornoldi sulla *Teosofia* comporta per la prima volta un diretto attacco all'ortodossia di Rosmini. Il gesuita fa conoscere al pubblico, anche dei non addetti ai lavori, la *Teosofia*: ne fa una specie di riassunto, per quel che è possibile, data la complessità della materia, lamentando proprio questo limite dell'ampiezza e della difficoltà del linguaggio e delle argomentazioni, e poi presenta una confutazione di essa che riprende le accuse di ontologismo e formula invece in modo articolato le accuse di «panteismo ontologico», dirigendole ora esplicitamente verso il pensiero di Rosmini»: L. Malusa, *L'ultima fase della questione rosminiana e il decreto «Post obitum»*, Sodalitas, Stresa 1989, p. 34. L'opera del Cornoldi influenzò il lavoro dei censori, in particolare coloro che hanno provveduto alla stesura delle Quaranta proposizioni. Dall'altra parte la pubblicazione dell'Enciclica *Æterni Patris* di Leone XIII nel 1879 fu letta alla stregua di una condanna del sistema rosminiano; nel testo il pontefice si riferisce alla filosofia del Rosmini come un sistema affetto da errori di ontologismo, panteismo, confusione dell'ordine naturale col soprannaturale, traducianismo o generazionismo. Su queste basi la probabile condanna di Rosmini divenne quasi

riflessione teoretica, effettuando una ricognizione delle numerose figure di spicco, tra rosminiani incardinati nell'ordine dell'Istituto della Carità e intellettuali autonomi, legati alla figura del filosofo roveretano³⁴. L'obiettivo è dichiarato: mostrare come il contributo filosofico, spirituale e caritativo del Rosmini si sia sempre più diffuso³⁵. Tra gli autori ricordati, G.A. Rayneri³⁶ è probabilmente quello che in maniera più adeguata prosegue il

inevitabile. Il 7 marzo 1888 con una lettera del segretario della Congregazione del Sant'Ufficio, Card. R. Monaco, veniva comunicato a tutti i vescovi il decreto "Post Obitum" con cui venivano condannate 40 proposizioni tolte dalle opere postume di Antonio Rosmini. Cfr. R. Bessero-Belti, *La questione rosminiana*, Sodalitas, Stresa, 1988; L. Malusa, P. De Lucia, E. Guglielmi (eds.), *Antonio Rosmini e la Congregazione del Santo Uffizio. Atti e documenti inediti della condanna del 1887*, Franco Angeli, Milano, 2008.

³⁴ «Poiché avvezza è alle lotte la verità, e a lei è finalmente riservato anche il trionfo, non mancarono dei prodi che intesero, difesero, coadiuvarono il Grand'Uomo nell'impresa di rendere vieppiù splendida la verità; ne mancano tuttavia. Basti nominare dei trapassati Alessandro Pestalozza, Alessandro Manzoni, e Monsignor Pietro Maria Ferrè vescovo di Casale di venerata memoria, e dei superstiti Pagano Paganini Professore dell'Università di Pisa e don Giuseppe Pederzoli emerito Professore di Rovereto. Di questi noi ora vogliamo parlare e dei generosi colleghi, i quali tutti coll'oggi mai troppo comune linguaggio chiameremo *Rosminiani*». F. Paoli, *Della Scuola di Antonio Rosmini*, Sodalitas, Stresa, 2006, p. 10.

³⁵ «1. Se la Filosofia speculativa di A. Rosmini, considerata cioè come scienza, occupò tanti e sì nobili intelletti d'Italia e di fuori, che sorsero a propugnarla e a difenderla [...] non dovrà ella avere un gran fondo di verità? 2. Se la Filosofia pratica di A. Rosmini, considerata cioè come arte del vivere, produsse del bene non solamente in coloro che la studiarono, ma eziandio in quelli che senza studio la praticarono, o non dovrà ella avere anche un gran fondo di bontà?». Ivi, p. 129.

³⁶ Giovanni Antonio Rayneri (1810-1867), laureato in filosofia a Torino nel 1832 e sacerdote dal 1833, fu professore di liceo prima di divenire nel 1844, assistente di Ferrante Aporti, primo docente di metodica per gli insegnanti, e diventò insegnante di metodo generale, ritradotto in pedagogia, presso l'Università di Torino dal 1847. «Profondo conoscitore delle più aggiornate e accreditate teorie dei pedagogisti coevi, dagli austriaci Vincenz Milde, Joseph Peitl e August Hermann Niemeyer, a Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Baptiste Girard, Niccolò Tommaseo e Raffaello Lambruschini, Rayneri fu, però, soprattutto debitore della filosofia e della pedagogia rosminiane. Alla non semplice opera di costruzione del sistema educativo italiano, Rayneri contribuì in prima persona e non solo con le sue teorie, ma anche collaborando direttamente con vari ministri dell'Istruzione. [...] Nel 1848 fu invitato da Carlo Boncompagni, con il quale collaborava da tempo, a partecipare alla stesura della legge che ridisegnò il sistema scolastico piemontese. [...] Nel 1866 fu chiamato a Firenze da Domenico Berti, suo ex alunno nel collegio di Carmagnola e all'epoca ministro della Pubblica Istruzione, per collaborare a una nuova riforma del sistema scolastico, modificandolo in senso meno centralistico e più attento alle peculiarità regionali. Tuttavia, le aspettative di Berti e di Rayneri furono deluse e il progetto non ebbe seguito». Cfr. P. Bianchini, *Dizionario Biografico degli Italiani*, Vol. 86, Treccani, Roma, 2016. J.M. Prellezo, *Pensiero pedagogico e politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri (1810-1867)*, in «Annali di storia dell'educazione», 1, 1994, pp. 149-167; G. Chiosso, *Rosmini, i preti liberaleggianti e la scuola nel Piemonte di metà Ottocento*, in «Archivio teologico-torinese», IV, 1, 1998 pp. 58-83; F. Farotti, *Il pensiero pedagogico di G.A. Rayneri*, Lecce, 2006.

discorso pedagogico rosminiano, dandogli valore scientifico. Autore di un volume che già dal titolo ricorda l'impostazione metodologica del Rosmini³⁷, e di un trattato sistematico di pedagogia uscito nel 1859³⁸, Rayneri riconosce l'importanza dell'eredità rosminiana: «il primo scrittore italiano che, a nostra cognizione, abbia adoperato il vocabolo Pedagogica per indicare esplicitamente la scienza dell'arte dell'educazione è Antonio Rosmini»³⁹. Nelle intenzioni del Rayneri, i suoi testi avrebbero dovuto riprendere e completare le intuizioni rosminiane: la sua *Pedagogica* si fa sintesi delle istanze spiritualiste del cattolicesimo liberale, in un'ottica di ambivalente e conciliante richiamo a prospettive religiose e razionali, a dimensioni deontologiche religiose e civili⁴⁰. «Appare allora chiaro che ad un impianto metodologico che si può dire rosminiano si unisce una impalcatura pedagogica critica del laicismo (Rousseau è un bersaglio del Rayneri) e attenta alla mediazione tra autorità (educatore) e libertà (educando)»⁴¹.

L'ultimo ventennio del secolo vede ampliarsi il dibattito e la ricezione del pensiero pedagogico rosminiano, sulla base di una maggiore incidenza del positivismo nella cultura italiana. Così Everardo Micheli⁴², pur riconoscendo nel saggio *Sull'unità dell'educazione* aspetti inerenti le finalità educative, si concentra sul metodo delineato dalla legge di gradazione nella *Metodica*, controbattendo così al metodologismo positivistico⁴³.

³⁷ G. A. Rayneri, *Primi principii di metodica*, 1850. Chi discutesse la filiazione del testo a *Del principio supremo della metodica*, così come la conosciamo oggi, avrebbe ragione. Tuttavia va ricordato che nel 1849 Domenico Berti, allievo del Rayneri, pubblica un volume dal titolo *Del metodo applicato all'insegnamento elementare*, dove in appendice inserisce un testo recuperato dagli appunti di Michele Tarditi, ormai deceduto, che è la copia esatta del primo libro di *Del principio supremo della metodica*, e che racchiude il principio metodologico per eccellenza nell'interpretazione rosminiana, la legge di gradazione.

³⁸ G. A. Rayneri, *Della pedagogica. Libri cinque*, Tip. Scolastica di S. Franco e Figli e Comp., Torino, 1859.

³⁹ G.A Rayneri, *Della pedagogica*, p. 1. Da Antonio Rosmini, infatti, Rayneri mutua anche il linguaggio distinguendo la pedagogica, in quanto scienza dell'educazione umana, dalla «pedagogia, che è l'educazione stessa», intendendo la prima come «un sistema di cognizioni» e la seconda come «un sistema di azioni». Ivi.

⁴⁰ «La sua *Pedagogica* è quindi la sintesi di uno spiritualismo cattolico liberale, scrivendo nella dedica che non crede “inconciliabili la ragione colla fede/ e i doveri del cristiano / con quelli dell'italiano educatore”». H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 107.

⁴¹ Ivi.

⁴² Sul Micheli, si veda T. Pendola, *Commemorazione del padre Everardo Luigi Micheli delle Scuole Pie*, Tip. Sordo-Muti, 1881.

⁴³ E. Micheli, *Di Antonio Rosmini, scrittore sull'educazione*, Tip. G.B. Bandi, Padova, 1880.

L'obiettivo è quello di presentare, di fronte alla sempre più diffusa tendenza positivista e laicista, la proposta pedagogica rosminiana come teoreticamente e metodologicamente forte, sulla base di una riflessione antropologica organica⁴⁴. Ancora più accesa la polemica contro il positivismo mossa da Antonino Parato⁴⁵ nel suo *La scuola pedagogica nazionale*⁴⁶, dove il Rosmini viene interpretato «fondatore della scuola pedagogica italiana»⁴⁷. Sia nelle argomentazioni del Micheli che in quelle del Parato, viene ribadita la genialità della teoresi rosminiana, confinando la dimensione pedagogica alla sola dimensione metodologica – nel caso del Micheli – oppure rendendo il discorso pedagogico mera conseguenza di quello speculativo⁴⁸. Di tutt'altro stile il contributo di Nicola Fornelli⁴⁹, che in *L'adattamento all'educazione*, confrontando il pensiero rosminiano con quello di Spencer, si pone degli interrogativi estremamente interessanti, e ancor oggi attuali: «è proprio necessario, in una disciplina di tanta immediata applicazione alla vita, di fare la questione tutta metafisica di come si originano le prime idee del fanciullo: e di quali sia anzi la primissima da cui l'evoluzione o gradazione delle altre idee principia?»

⁴⁴ Per il Micheli «chi piglia infatti a ragionare sull'umana educazione uopo è in prima che egli conosca benissimo l'uomo da educare, la doppia sostanza di cui esso è composto, il modo col quale madre natura ha ordinato lo sviluppo successivo delle potenze elementari dello intendere, del ragionare, del volere». Ivi, p. 13. Rosmini, come vedremo, è stato capace di coniugare antropologia e pedagogia.

⁴⁵ A. Parato (1823-1885) fu professore aggregato all'Università di Torino, e viene ricordato per la collaborazione alla rivista *La guida del maestro elementare italiano*, fondato nel 1864 dal fratello Giovanni Parato e diretto da Giuseppe Parato, da cui raccoglie i contributi per il suo testo *La scuola pedagogica nazionale*.

⁴⁶ A. Parato, *La scuola pedagogica nazionale. Scritti educativi teorici e pratici, parte teorica*, Tip. Eredi Botta, Torino, 1885.

⁴⁷ Ivi, p. 86.

⁴⁸ Cfr. H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, pp. 110-112.

⁴⁹ Nicola Fornelli (1843-1915) è stato pedagogista italiano che ha insegnato presso le Università di Bologna e Napoli. Ricordato dal Gentile nell'opera *Le origini della filosofia contemporanea in Italia* tra i «pedagogisti del positivismo», tra le sue opere si ricordano *L'insegnamento pubblico ai tempi nostri*, 1881, *Educazione moderna*, 1884, e *Scritti herbartiani*, 1913; il pensiero di Herbart è stato infatti autorevole guida nelle riflessioni del Fornelli al punto che, come ricorda Bertoni Iovine, il «Labriola prima e poi il Fornelli, l'Allievo e in ultimo il Credaro avevano prodotta una svolta molto sensibile negli studi della pedagogia introducendo in essa i principi più validi dell'herbartismo». D. Bertoni Iovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma 1958, p. 102. Cfr. G. Flores d'Arcais, *La pedagogia scientifica di P. Siciliani e di N. Fornelli*, in «Rassegna di pedagogia», IX (1951), 1-2, pp. 501-568; G. Impedovo, in «Enciclopedia pedagogica», a cura di M. Laeng, vol. III, Brescia 1989; F. Cambi, *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 49, Treccani, Roma, 1997.

Difatti, «il nodo o punto veramente filosofico della questione pedagogica, che è questo: che è la mente del fanciullo nell'atto in cui egli può essere capace di educazione diretta? Come essa procede in quest'età e nelle successive?»⁵⁰. L'argomentazione scientifica del Fornelli lo porta dunque a lamentarsi di quel «preconcetto sistematico»⁵¹ che colpevolmente inquina «l'aureo libro» della *Metodica*, «per sventura nostra rimasto incompiuto»⁵²: in altri termini Fornelli rivendica la necessità di cogliere il processo mentale non astrattamente ma concretamente nel suo dispiegarsi. Come si tenterà di mettere in luce nel terzo capitolo, l'intuizione del Fornelli, purtroppo rimasta inascoltata, è quella che ha condotto a leggere le pagine della *Metodica* cercando di salvaguardare le osservazioni sullo sviluppo infantile dal rigido schematismo, e l'inappropriata gabbia degli ordini d'intellezione progettata dal Rosmini.

Sempre sul finire del diciannovesimo secolo, con un taglio interpretativo differente, Lorenzo Michelangelo Billia⁵³ compone il *Saggio intorno alla legge suprema*

⁵⁰ N. Fornelli, *Educazione moderna seguita dall'opuscolo «L'Adattamento all'Educazione»*, Soc. Ed. Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli, 1914, p. 251.

⁵¹ Ivi, p. 288.

⁵² Ivi, p. 251.

⁵³ Lorenzo Michelangelo Billia (1860-1924). Laureatosi in filosofia all'università di Torino nel 1882, nel 1883 inizia come professore incaricato al ginnasio di Cuneo, la carriera dell'insegnamento e un'attività di studioso e pubblicista, che, pur prendendo corpo solo in poche opere di effettivo peso culturale, ne rivela le incontestabili doti filosofiche e l'apertura ai problemi del pensiero europeo contemporaneo, nel quadro di una rigida fedeltà allo spiritualismo cristiano di origine platonico-agostiniana e alla tradizione rosminiana e giobertiana. Al 1883 risale anche il suo esordio nel campo della pedagogia, con il *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione. Studi sul Rosmini e sul Rayneri con alcune osservazioni, ripubblicato con aggiunte nel 1887 e nel 1891*. La successiva speculazione del Billia si manifesta come un ripensamento, non privo di spunti originali, del pensiero rosminiano, inserito in un'ininterrotta tradizione di "idealismo oggettivistico". Partecipa attivamente alla nascita del nuovo periodico rosminiano *Il Rosmini*, pubblicato a Milano a partire dal 1887, di cui diventa assiduo collaboratore. Dopo la condanna delle quaranta proposizioni rosminiane sancita dal decreto *post obitum* del S. Uffizio reso noto nel 1888, su richiesta di Stoppani comincia una vasta opera di ricostruzione del pensiero rosminiano, estesa a tutto il complesso dell'opera del filosofo di Rovereto, che dà luogo al volume *Quaranta proposizioni attribuite ad A. Rosmini* (Milano 1889): scopo del Billia è dimostrare che le proposizioni condannate o non rispondevano all'originario testo rosminiano o risultavano incomprensibili fuori dal loro contesto. Facendo appello alla sua vena polemica, partecipa attivamente ai successivi dibattiti sul rosminianesimo con altri articoli pubblicati fra il 1888 e 1889 su *La Perseveranza* e sulla *Rivista italiana di filosofia*, alcuno dei quali raccolti nel volume *Intorno a un fatto contemporaneo* (Padova 1889). Altri contributi sul pensiero rosminiano: *A. Rosmini nei suoi frammenti della filosofia del diritto* (Rovereto 1890) e *La figura morale di A. Rosmini* (in *Per A. Rosmini nel I centenario della sua nascita*, Milano 1897, I, pp. 99-117). Dopo contrasti con i più accesi rosminiani, tra il 1891 e il 1901 Billia fonda un periodico che fu la sua iniziativa meglio riuscita: *Il Nuovo*

dell'educazione. *Studi sul Rosmini e sul Rayneri con alcune osservazioni*, con una prima edizione del 1883 rivista e ampliata nel 1887, e nuovamente perfezionata quattro anni più tardi⁵⁴. Nel confronto tra i due autori, emerge comunque la necessità di riferirsi al panorama culturale positivistico - specialmente nell'ultima edizione - mostrando come «le stesse dottrine positive vanno continuamente in ricerca di una legge che spieghi i molteplici modi di agire, anche dopo rilegata fra le ubbie metafisiche la ricerca di una causa che contenga in sé la ragione dei molti fatti»⁵⁵. A prescindere da questi confronti, il testo del Billia presenta la spiegazione del principio supremo della metodica rosminiana, confrontandola con le riflessioni pedagogiche del Rayneri. Pur confermando la validità della legge di gradazione⁵⁶, il Billia non nasconde la sua preferenza per la più completa stesura del Rayneri, che elencando le leggi pedagogiche generali⁵⁷ ritrova il principio unificante nella legge della convenienza⁵⁸. Tuttavia sono le conclusioni che interessano:

Risorgimento: Nel primo decennio del ventesimo secolo, deluso e reietto dalle cattedre universitarie partecipò con relazioni e comunicazioni a diversi congressi filosofici nazionali e internazionali e collaborò a riviste italiane e straniere, tra cui la *Revue de philosophie*, *Il Rinnovamento*, la *Rivista rosminiana* fondata da Giuseppe Morando, la *Rivista di filosofia*. Conservatore, antigiolittiano, interventista, e infine fascista: la parabola esistenziale del Billia è caratterizzata dal suo acceso spirito polemico, che lo portò a morire a Firenze il 10 aprile 1924 nella più completa miseria. Cfr. voce a cura di F. Traniello in *Dizionario biografico degli Italiani*, Treccani, vol. 10, 1968; M. F. Sciacca, *Il sec. XX*, Milano 1942, I, pp. 622-24; II, pp. 946 s. (con bibl.); E. Garin, *Cronache di filosofia italiana (1900-1943)*, Bari 1955, pp. 70, 85, 328-329, 346.

⁵⁴ L.M. Billia, *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione. Studi sul Rosmini e sul Rayneri con alcune osservazioni*, Isoardi, Cuneo 1883; seconda edizione ampliata Botta, Torino 1887; terza edizione, con ulteriori aggiunte, Clausen, Torino 1891.

⁵⁵ L.M. Billia, *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione*, Clausen, Torino, 1891, p. 15.

⁵⁶ «È dunque fuori di dubbio 1° che il principio del Rosmini è vero; 2° che è esposto con tanta dirittura, con tanta chiarezza, con tanta verità, anco ne' suoi particolari, da mostrare che il Rosmini sul campo d'ogni scienza, era nato per volare come aquila e con sguardo aquilino in tutte le cose penetrare». Ivi, p. 23.

⁵⁷ In Rayneri «si estende e accoppiano la notizia del vero antico con vedute nuove e felici, e fissa come leggi pedagogiche generali le seguenti: l'*unità* riguardo al fine e al soggetto; l'*universalità* riguardo alle potenze; l'*armonia*, legge che consegue dalle due prime; la *gradazione*, intesa nel senso in cui la prende il Rosmini; la *convenienza dell'azione educativa alla natura sì specifica, sì particolare dell'educando e al suo fine sì prossimo, sì ultimo*». Ivi, p. 25.

⁵⁸ «La legge suprema dell'educazione è la seguente: Operi l'educatore in conformità della natura comune di uomo, che l'educando ha, e del fine ultimo umano, ch'ei deve ottenere, e conforme all'indole, alle attitudini, ai fini particolari di lui». Ivi, p. 42. Va tuttavia osservato come proprio il Rosmini sia tra i primi a interessarsi dell'attività dell'educando. In particolare, il dettame dell'amore del prossimo pone la necessità di cercare tutti i modi perché l'educazione non risulti solo fatica per l'educando. Il buon educatore, nella

La legge della gradazione è vera e utilissima e una delle più importanti applicazioni della legge della convenienza: non è quindi la legge suprema: come si è dimostrato: non è la legge suprema né dell'educazione, né del metodo considerato nel suo complesso. Tuttavia sotto in certo rispetto, in una certa parte, in un certo ordine ristretto e direi quasi astratto ha pure un certo primato. Convien fare nel metodo una distinzione: o voi considerati il metodo rispetto agli atti conoscitivi, al soggetto conoscente e educando, cioè pedagogicamente, o il considerate rispetto agli oggetti dell'insegnamento, cioè logicamente. Ora se si considera il metodo rispetto agli oggetti del conoscenza, parmi discendere chiaro ed evidente da quanto dice il Rosmini [...] che il metodo è un solo; dal noto all'ignoto. E quindi facciamo plauso al Rosmini [...]. Ma se considerate il metodo non più in astratto e solo logicamente, ma pedagogicamente, cioè rispetto agli atti conoscitivi e al soggetto educando, [...] riman fermo, tuttavia che essa non è la suprema⁵⁹.

Queste affermazioni del Billia sono estremamente preziose per questa dissertazione: tra gli obiettivi principali dell'analisi sulla pedagogia rosminiana, con particolare riferimento alla *Metodica*, sarà quello di evidenziare lo scarto tra la logica adulta e coercitiva sull'educazione - che porta il Rosmini a ingabbiare il dinamismo educativo in ordini d'intellezione - e l'attenzione psicologica, aperta all'osservazione dei processi di sviluppo e focalizzata sull'attività infantile. In questo senso, in continuità con il Fornelli, Billia è riuscito a intravedere una contrapposizione nelle metodologie utilizzate dal Rosmini, che sarà oggetto di approfondimento ulteriore nel terzo capitolo.

Senza la pretesa di definire una storia della storiografia sulla pedagogia rosminiana, possiamo tuttavia osservare come nel primo cinquantennio successivo alla morte del Rosmini le riflessioni educative dell'Autore conoscano una sufficiente

prospettiva rosminiana, è colui che sa far progredire lo sviluppo umano del bambino mantenendosi coerente con i suoi interessi psicologici e con le sue esigenze affettive. Ne deriva, per il maestro, l'impegno a studiare la psicologia dell'educando e a lavorare utilizzando modi e metodi che ne incoraggino la partecipazione collaborativa. Su queste basi si fonda il progetto del secondo libro di *Del principio supremo della metodica*. Il progetto sulla metodologia pedagogica di Rosmini si comprende solo osservando come l'obiettivo della ricerca rosminiana sia fornire al maestro un insieme di principi tali da far risultare l'attività didattica ed educativa conforme ai bisogni dell'educando, facendo attenzione al contesto sociale a cui egli stesso appartiene. In tale prospettiva, già nel saggio *Sull'unità dell'educazione* (p. 305) l'Autore sostiene: «È necessario prevedere con la mente tutte le circostanze dell'allievo, della famiglia da cui nacque, delle facoltà, del suo ingegno, dei suoi sensi o arditi naturalmente e generosi, o placidi e temprati e da queste cose recarsi con le sue capacità a indovinare quelle destinazioni alle quali possa essere portato dalla natura. A tutti quei vari posti [...] sarà cura dell'educatore [...] il prepararlo».

⁵⁹ Ivi, pp. 83-84.

diffusione, ma la riflessione critica coeva si presenta in testi frammentati o in confronti più o meno efficaci con le istanze positivistiche.

Come ricorda Paolo Marangon, escludendo la sola eccezione del testo del Billia, la letteratura critica sulla pedagogia rosminiana, fino agli inizi degli anni Trenta del ventesimo secolo⁶⁰, «rimase succube di quella filosofica o limitata per lo più a brevi sintesi all'interno di trattazioni più ampie,⁶¹ oppure a introduzioni d'occasione ai testi rosminiani»⁶², tra le quali quelle del già citato Francesco Paoli; in generale quindi, in questa prima fase, la tematica pedagogica del Rosmini vive una lunga fase di anonimato, quasi obliata a causa delle vicende che accompagnano la ricezione del medesimo Autore. Non è un caso che bisogna attendere il 1916, quindi quasi sessant'anni, per avere una nuova pubblicazione dei testi pedagogici del Rosmini, ad opera di Giovanni Gentile⁶³. Del Gentile, oltre al merito di aver riaperto l'interesse sulle riflessioni educative rosminiane, si ricorda la *Prefazione* al volume da lui curato: nelle brevi ma significative pagine gentiliane emerge una valutazione sui meriti⁶⁴ e le criticità⁶⁵ del pensiero rosminiano.

⁶⁰ «È noto che durante il ventennio fascista la figura di Rosmini fu stretta, per varie ragioni, entro la morsa dell'interpretazione idealistico-gentiliana da un lato e di quella neoscolastica dall'altro, mentre una tenace pattuglia di studiosi, raccolti per lo più intorno alla «Rivista Rosminiana» fondata nel 1906 da Giuseppe Morando, si affannava – ora con pazienza chiarificatrice, ora con *vis* polemica – nell'apologia del “vero Rosmini”. Ma verso la fine degli anni Venti e nel corso degli anni Trenta questa morsa cominciò ad allentarsi. Una germinazione di nuovi studi – in particolare di Gioele Solari, Giuseppe Bozzetti, Giovanni Pusineri, poi di Michele Federico Sciacca e Luigi Bulferetti – avviò su basi più larghe e approfondite una lenta riscoperta del Roveretano, mentre su proposta della Società Filosofica Italiana decollava nel 1934 l'edizione nazionale delle sue opere, diretta da Enrico Castelli». P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, in H. Cavallera (ed.), *La ricerca storico educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013, pp. 93 – 104.

⁶¹ Come negli scritti di storia della pedagogia di Giuseppe Allievo, Emanuele Celesia, Antonino Parato e Francesco Cerruti, pubblicati tra il 1867 e il 1885.

⁶² P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, pp. 93 - 104.

⁶³ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia*, a cura di G. Gentile, G.B. Paravia, Torino-Milano-Firenze-Roma-Napoli-Palermo, 1916.

⁶⁴ «Al cortese invito della benemerita Casa Paravia di curare una scelta degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini ho subito aderito volentieri, mosso dal desiderio di richiamare l'attenzione su quelle parti che mi paiono vitali di quanto fu da lui lasciato in questa materia». Ivi, p. III.

⁶⁵ «Senza insistere in osservazioni particolari, il vizio principale della metodica rosminiana, come di tutte le altre metodiche congeneri, va cercato nel concetto naturalistico dello spirito, da cui il Rosmini (con tutto il suo disprezzo per Rousseau) non riesce a liberarsi». Ivi, p. X. Così Gentile può sostenere che Rosmini commetta un «errore filosofico immanente alla didattica che muove dall'idea di un ordine proprio del sapere in sé stesso, dal concetto di un

Tuttavia, affiora nuovamente la duplicità metodologica utilizzata nella *Metodica*, che Gentile intravede nel tentativo di «dimostrare con l'esempio l'inerità delle sue definizioni e l'artificiosità dello schema in cui si prova intanto a chiudere il libero processo della mente»⁶⁶. Per questo motivo, invece di sottolineare il contributo dell'opera della maturità, definita «costruzione didattica così laboriosa e così insipida»⁶⁷, Gentile evidenzia l'importanza dei testi giovanili, più consoni alla sua prospettiva filosofica: «la filosofia invece e quindi la vera pedagogia del Rosmini, quale più chiaramente e spontaneamente si manifesta negli scritti anteriori (il *Saggio sull'unità dell'educazione* e i brani delle *Cinque Piaghe sui Difetti dell'istruzione ecclesiastica*) riprodotti in questo volume, sgorga da una fervida e appassionata meditazione, guarda ai bisogni vitali dello spirito, in opposizione all'astrattismo e al razionalismo propri dell'intuizione naturalistica»⁶⁸.

Come si può vedere, l'interpretazione gentiliana del Rosmini, inquadrandolo come 'idealista mancato', non affronta l'insieme delle preziose nozioni descrittive inerenti lo sviluppo infantile presentate dall'Autore. Di tutt'altro avviso le considerazioni proposte da Dante Morando, che osserva come «il rinascere dell'idealismo hegeliano in Italia sotto le nuove forme escogitate dal Croce e dal Gentile ha portato con sé gravi conseguenze nei riguardi della psicologia», disprezzata dai filosofi e confinata a vivere in qualche sperduta cattedra universitaria, mentre nelle vicine Svizzera e Francia «gli studi di psicologia proseguono anche oggi con notevole alacrità, dando frutti pregevoli sia per quantità sia per qualità»⁶⁹. Nonostante la correttezza di questa critica, non si può dimenticare come proprio l'interesse gentiliano per il Rosmini pedagogista abbia permesso il fiorire di nuovi studi sulla riflessione educativa rosminiana che, proponendosi in contrapposizione dialettica rispetto alla posizione espressa dal neoidealista, hanno aperto una nuova fase di studi sulla pedagogia dell'abate di Rovereto. Protagonisti di questa fase sono stati Mario Casotti⁷⁰, professore di pedagogia presso la Cattolica di Milano e interprete neoscolastico

sapere in sé, realisticamente concepito; e da esso è resa impossibile ogni sana idea dell'istruzione, come processo vivo della mente, che è la stessa generazione del sapere». Ivi, p. XI.

⁶⁶ Ivi, p. X.

⁶⁷ Ivi, p. XIV.

⁶⁸ Ivi, p. XIII.

⁶⁹ D. Morando, *Di una nuova teoria psico-pedagogica*, in «Rivista Rosminiana», 22, 1928, pp. 259-273.

⁷⁰ Mario Casotti (1896-1975), fu allievo di Giovanni Gentile e convinto gentiliano, fino alla conversione radicale alla religione cristiano-cattolica, avvenuta nel 1924. Nelle *Lettere su*

del Rosmini, e il già citato Dante Morando⁷¹, figlio di Giuseppe e, come il padre, interprete di una linea squisitamente rosminista, che tentava di presentare una lettura autonoma e distanziata dalle posizioni marcatamente neoscolastiche o neoidealistiche⁷². Il testo del

la religione (Milano 1925), il neoconvertito critica la concezione filosofica dell'idealismo, cui contrappone l'"eterna vitalità della *perennis philosophia*" aristotelico-tomistica e la concezione della vita di cui è interprete la Chiesa cattolica "*nella fede, nei sacramenti, nel culto*". Dopo il 1924, la ricerca del Casotti si articola in alcuni settori: critica dell'attualismo e della scuola attiva - di cui respinge il naturalismo (*Scuola attiva*, Brescia 1936) – sviluppando una concezione di didattica non-attivista incentrata sulla "lezione" e la "disciplina" (*Didattica*, Brescia 1938). In secondo luogo ridefinisce la pedagogia cattolica moderna, in un orizzonte teorico caratterizzato dal "servire a Dio", dalla centralità della rivelazione, dai principi della "mortificazione" e dell'"umiltà" e che culmina nella "imitazione di Cristo" (*Educazione cattolica*, ibid. 1932); in tale prospettiva si appoggia teoricamente ad alcune figure eminenti della tradizione cattolica, come Raffaello Lambruschini, (*La pedagogia di R. Lambruschini*, Milano 1929; 2^a ediz., Brescia 1943), Antonio Rosmini, di cui pone in luce la radice scolastica presente nella filosofia dell'educazione, fondata, attraverso l'idea dell'essere posto alla base della morale, sulla "gerarchia metafisica degli enti", e il conseguente principio della "metodica", rappresentato dalla "graduazione" (*La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, Milano 1937), e don Giovanni Bosco (*Il metodo educativo di Don Bosco*, Brescia 1960). Su questi riferimenti dell'attività scientifica del Casotti, si vedano G. Chiosso, *Mario Casotti storico della pedagogia*, in «Pedagogia e Vita», 50, 1992, pp. 67-89; in particolare sull'influenza del Lambruschini cfr. A. Gaudio, *La storiografia su Lambruschini: un educatore o un classico della pedagogia nazionale*, in *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, a cura di L. Caimi, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 151-153. Gli autori di cui sopra servono al Casotti come intermediari moderni per riaffermare il valore della pedagogia tomistica, da lui letta come il *fil rouge* della tradizione educativa cattolica, e rappresentata, in particolare, dal *De magistro*, che coglie il "maggior problema della pedagogia" (il rapporto maestro-scolaro) e lo svolge con "rigore scientifico e filosofico", intendendolo correttamente come "passaggio dalla potenza all'atto" (*La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino. Saggi di pedagogia generale*, ibid. 1931). Per una presentazione generale della biografia e dell'opera intellettuale del Casotti. Cfr. F. Cambi, *Dizionario Biografico degli Italiani*, Treccani, vol. 34, 1988; F.V. Lombardi nell'*Enciclopedia pedagogica*, vol. II, coll. 2326-2334 e G.M. Bertin, *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Mursia, Milano 1989.

⁷¹ Dante Morando (1908-1959) è stato direttore della «Rivista Rosminiana» per quasi un ventennio, dal 1937 al 1959. Libero docente in pedagogia nel 1948, insegna presso l'Università di Pavia dal 1949 al 1958. Oltre agli studi rosminiani, di cui si fornisce indicazione nel testo e in note successive, pubblica saggi su Rousseau (1946), sull'esistenzialismo teologico (1949), sull'educazione estetica (1953) e sulla meditazione in filosofia e in pedagogia (1955): cfr. M.P. Biagini, *Morando Dante*, in *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV, La Scuola, Brescia 1990, coll. 7921-7923.

⁷² Come scrive Marangon, il Morando, da «giovane rosminista dovette ben presto fare i conti con il dibattito prevalente in Italia tra neoscolastici e neoidealisti. Dal '29 al '34, in una serie di articoli e recensioni pubblicate nella «Rivista Rosminiana», si vede chiaramente il suo sforzo di collocarsi in modo nuovo tra le due posizioni. Il perno su cui fece leva non fu però scontato, perché egli prese le mosse direttamente dal *De magistro* di Tommaso, interpretato a suo giudizio nel modo più convincente proprio da Rosmini, per cui – ecco la conclusione, già sostenuta in alcuni ambienti cattolici dopo l'*Aeterni Patris* di Leone XIII, ma non in ambito pedagogico – “il Rosmini si può dire uno scolastico del sec. XIX, che non

Casotti, dal titolo *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, del 1937, aveva come bersaglio polemico l'interpretazione gentiliana⁷³, proponendo una rilettura integrale del Rosmini che, partendo da note biografiche, delineasse il profilo generale della filosofia rosminiana, focalizzando in particolare l'attenzione sulla dimensione morale, per poi descrivere meglio il contributo pedagogico dell'Autore. La strutturazione stessa dell'opera evidenzia quindi una visione classica della pedagogia, *ancilla* di discipline più nobili⁷⁴; interpretazione legittima e fundamentalmente in linea con la prospettiva neoscolastica da cui parte l'Autore per descrivere il percorso pedagogico rosminiano: «la formula rosminiana, guardata sotto l'aspetto dell'etica e della religione naturale, ha un valore così universale che nessuna filosofia dell'educazione può rifiutarla, purché non rifiuti, insieme, ogni e qualsiasi idea – sotto qualsiasi forma espressa – di un ordine ontologico»⁷⁵. Da qui il riferimento non solo all'Aquinate, ma al contemporaneo Jacques Maritain⁷⁶, perché partendo da una visione ontologicamente forte, la teoresi educativa -già implicitamente contenuta nella riflessione teosofica - si fa portatrice di un tipo di educazione cristiana saggiamente umanistica, o come direbbe il Maritain, di un «umanesimo dell'Incarnazione»⁷⁷. Sulla base di questi assunti filosofici Casotti non può

dimentica di vivere nel suo tempo». Sulla base di questa convinzione egli tenne una linea mediana tra neoscolastici e neoidealisti, nel difficile tentativo di mostrare come la posizione filosofica di Rosmini potesse risultare feconda tanto per gli uni quanto per gli altri». P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, pp. 93 – 104.

⁷³ «Non si poteva permettere a nessun costo che [un Autore come Rosmini] continuasse ad esser rappresentato, da una certa storiografia, come un idealista fallito, o svoltosi solo a metà». M. Casotti, *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, Vita e Pensiero, Milano 1937, p. VI.

⁷⁴ Lo suggerisce il Casotti in chiusura del terzo capitolo, sulla morale, scrivendo: «abbiamo ormai quanto basta per intendere la pedagogia che doveva nascere da una simile morale». Lo conferma all'inizio del quarto capitolo, in cui sostiene come «la pedagogia deriva dal principio supremo della morale che abbiamo or ora esposto», e in chiusura, quando afferma: «Ancella della teologia è, però, veramente un'ancella regale, né la sua missione ancillare la diminuisce affatto, poiché la teologia non fa altro, infine, che rivelarla più chiaramente a sé stessa e aprirle una visione superiore della verità dalla quale trae incentivo a un continuo, progressivo approfondimento». Ivi, pp. 115, 118, 162.

⁷⁵ La prospettiva neoscolastica e neotomistica del Casotti si rivela poi in quest'ulteriore passaggio: «allo stesso modo che la filosofia del Rosmini è filosofia dell'essere e riapre la grande tradizione metafisica, così la sua pedagogia è pedagogia dell'essere, e inserisce di nuovo la scienza dell'educazione su quelle basi speculative che già aveva trovato nel *De Magistro* S. Tomaso». Ivi, pp. 123, 125.

⁷⁶ Ivi, p. 163.

⁷⁷ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Studium, Roma, 1946.

che privilegiare una lettura dell'opera pedagogica rosminiana incentrata sulla centralità del giovanile saggio *Sull'Unità dell'Educazione*, definita a più riprese come «l'opera che, nella pedagogia dell'ottocento italiano, più fedelmente e rigorosamente rispecchia – quanto al contenuto – i caratteri dell'educazione cristiana»⁷⁸. D'altro canto, una simile impostazione ermeneutica determina una riduzione di significatività per il saggio *Del principio supremo della metodica*, di cui viene investigato esclusivamente il primo libro, sulla legge della graduazione, commentando le somiglianze d'impostazioni con il Lambruschini da un lato⁷⁹, e dall'altro la comune filiazione, del Rosmini e del Lambruschini, alla concettualizzazione pedagogica tomistica⁸⁰.

Del tutto differente l'impostazione della ricerca sulla pedagogia rosminiana effettuata dal Morando: nonostante il riconoscimento di un'influenza dell'Aquinate sulla riflessione del Rosmini⁸¹, lo studioso tentò di mettere in luce un'autonoma interpretazione rispetto alle classiche prospettive di assorbimento del pensiero rosminiano, tentando di effettuare quell'operazione di recupero del “vero Rosmini” che il padre aveva inaugurato con la fondazione della “Rivista Rosminiana”. Così tra il '34 e il '38 il Morando avviò la fase più specifica di approfondimento sistematico della pedagogia rosminiana con tre ampi articoli che furono ospitati dalla «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro⁸²: nel 1934

⁷⁸ M. Casotti, *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, p. 141. Commenta ancora Casotti: «Fra S. Ignazio e la *Prima secundae* della *Summa theologiae* di S. Tomaso, la pedagogia del Rosmini si erge come la costruzione più classicamente ortodossa e, insieme, più audacemente moderna che si possa desiderare». Ivi, p. 143.

⁷⁹ Ivi, pp. 168-171.

⁸⁰ «Restiamo, dunque, all'aspetto filosofico-gnoseologico del “principio supremo”. Il quale rappresenta un altro di quei punti cruciali nei quale la gnoseologia rosminiana incontra appieno la gnoseologia tomistica. Ce lo dimostra, se ci fosse bisogno d'una simile conferma, il Lambruschini. Il quale, e nel già citato abbozzo della *Guida* e nei dialoghi *Dell'Istruzione* segue un processo del tutto simile a quello rosminiano, eppure finisce per giustificare le sue asserzioni con passi presi dalla *Summa theologiae*. [...] L'unica differenza fra il concetto tomistico adottato dal Lambruschini e quello rosminiano può consistere in ciò che gli universali onde muove la mente umana si considerino, nella prima ipotesi, come astrazioni subito e immediatamente effettuate al primo contatto col materiale sensibile, ovvero, nella seconda ipotesi, come determinazioni di un'idea innata (quella dell'ente). Ma tale differenza, importante quanto si vuole sotto l'aspetto filosofico, non reca alla metodica alcun mutamento sostanziale». Ivi, p. 184.

⁸¹ Al punto che, in un articolo del 1931, Morando scrisse: «il Rosmini si può dire uno scolastico del sec. XIX, che non dimentica di vivere nel suo tempo». D. Morando, *Sul “De Magistro” di san Tommaso*, in «Rivista Rosminiana», 25, 1931, p. 87.

⁸² Come ricorda Marangon, «La scelta della sede non fu certamente casuale, poiché in quegli anni il periodico – ispirato, come è noto, a un herbartismo eclettico e aperto a contributi di diverso orienta- mento, in particolare ai risultati della ricerca psico-pedagogica

attirò l'attenzione sulla tematica pedagogica, con l'articolo *Antonio Rosmini educatore e pedagogista*⁸³, seguito nel '36 da *Teoria e pratica nel pensiero educativo di A. Rosmini*⁸⁴, e solo due anni dopo su *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*⁸⁵, rimodellati e inglobati nel volume del 1948 intitolato *La pedagogia di Antonio Rosmini*⁸⁶. Sono gli anni, quelli a cavallo della seconda guerra mondiale, in cui due intellettuali di spicco come Giuseppe Capograssi e Michele Federico Sciacca⁸⁷ conducono una vera e propria riabilitazione filosofica del Rosmini; in particolare il secondo, privilegiando non a caso la dimensione "morale" del Rosmini, conduce una lettura del Roveretano che ne fa, per così dire, precursore del personalismo, baluardo moderno di filosofia cristiana, valorizzando le connessioni tra antropologia e etica piuttosto che le riflessioni in campo "gnoseologico e metafisico", oggetto di stagioni precedenti. In questo nuovo clima anche la ricerca in campo pedagogico contribuisce, per parte sua, alla riabilitazione del Roveretano, secondo l'asse personalista; il testo del Morando, per quanto concepito lungo

d'oltralpe – accentuò la presa di distanza dalle posizioni neoidealiste». P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, pp. 93 – 104.

⁸³ D. Morando, *Antonio Rosmini educatore e pedagogista*, in «Rivista Pedagogica», 27, 1934, pp. 1-32.

⁸⁴ D. Morando, *Teoria e pratica nel pensiero educativo di A. Rosmini*, in «Rivista Pedagogica», 28-29, 1935-36, pp. 53-118 (degli estratti).

⁸⁵ D. Morando, *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*, in «Rivista Pedagogica», 31, 1938, pp. 121-174.

⁸⁶ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia 1948. Ancora oggi questo testo rimane probabilmente il più completo studio sulla tematica educativa rosminiana, insuperato dai volumi successivi e, per certi versi, insuperabile tutt'oggi.

⁸⁷ Michele Federico Sciacca (1908-1975) è stato tra i promotori e fondatori del Centro Internazionale di Studi Rosminiani di Stresa. Profondo conoscitore del Rosmini, le cui coordinate teoretiche principali utilizza per sviluppare una linea originale di spiritualismo novecentesco; si veda *Ontologia triadica e trinitaria. Discorso metafisico teologico* - Marzorati, Milano, 1972. Attratto inizialmente dall'idealismo attualista di Gentile, Sciacca tuttavia ne prese le distanze sin dalla sua tesi di laurea del 1930, dedicata al pensiero Thomas Reid, considerato un "buon correttivo alle costruzioni dell'idealismo". A partire dagli anni Trenta Sciacca approfondisce il pensiero di Kant, Agostino, Platone e soprattutto di Rosmini, pubblicando dapprima *Linee di uno spiritualismo critico* (1936) e poi *Teoria e pratica della volontà* (1938). Negli anni successivi Sciacca consolida, oltre alla propria posizione accademica, anche i propri riferimenti teoretici, specialmente rispetto al rapporto tra religione e fede (*Il mio itinerario a Cristo*, 1944) e ai suoi maestri del passato, per giungere a quella che definisce filosofia dell'integralità, a conclusione del suo percorso intellettuale. Per approfondimenti si rimanda a: A. Negri, *Michele Federico Sciacca: dall'attualismo alla filosofia dell'integralità*, Edizioni di Ethica, Forlì, 1963; P. Prini, *L'interiorità oggettiva nel neorosminianesimo di Michele Federico Sciacca*, in Id., *La filosofia cattolica italiana del Novecento*, Bari-Roma, 1996, pp. 150-159, 256-258.

quasi un quindicennio di ricerche rosminiane, fa emergere quest'impostazione, come si legge fin dalle avvertenze iniziali: «Il Rosmini ci offre, se non cadiamo in errore, una direttiva per superare le esagerazioni in cui cadono, volenti o nolenti, molte delle moderne correnti filosofiche e pedagogiche. Il suo concetto di persona, come di un essere spirituale che conosce una verità assoluta e che quindi ha una norma assoluta nella propria condotta, che si realizza con piena autonomia nella libera scelta della vita morale, ma ubbidendo a quella norma, che è perciò responsabile non di tutto ciò che fa, ma di tutto ciò che fa liberamente, e che è limitato fisicamente, ma ancor più sente dei limiti morali nascenti dalla sua propria dignità di persona umana, è un concetto basilare a cui bisogna saper ritornare»⁸⁸. Il volume ha il merito di approfondire le vicende biografiche, inerenti la vita e le istituzioni scolastiche affidate al Rosmini e al suo Ordine, intrecciando tali aspetti con le riflessioni teoretiche e pedagogiche contenute lungo l'arco dell'esistenza dell'Autore; si trova anche un commento critico sul secondo libro⁸⁹, quello incompleto, di *Del principio supremo della metodica*, ma nella prospettiva del Morando sono maggiori i meriti del Rosmini, che viene ammirato per «la vastità e l'audacia del suo programma che si proponeva di descrivere lo sviluppo intellettuale e morale dell'uomo, nel suo ciclo completo, dalla nascita alla decadenza e d'indicare le norme d'una graduale educazione per ogni singola epoca della vita umana»⁹⁰. Nel recuperare anche i frammenti e gli schizzi per il proseguo dell'opera, dall'introduzione del Paoli piuttosto che dalla teca IX presenti nell'archivio di Stresa⁹¹, il Morando non si pone la questione sul motivo che abbia spinto Rosmini a non proseguire l'opera. Non emergono neanche le domande poste in quest'introduzione. Il motivo è presto detto: Morando aveva come obiettivo quello di consegnare una visione organica della pedagogia del Rosmini, capace di dialogare in maniera feconda con autori del suo tempo⁹², fornendo anche spunti per una ripresa del

⁸⁸ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 10.

⁸⁹ Anche se, ricorda Morando, «quell'eccessiva rigidità con cui sembrava ch'egli avesse schematizzato i progressi dello spirito umano non pretendeva di far scomparire la varietà dei soggetti educandi, ma si limitava soltanto ad essere una regola generale del processo attraverso il quale si attua spontaneamente e per più vie la realtà dello spirito umano». Ivi, p. 386.

⁹⁰ Ivi, p. 384.

⁹¹ Ivi, pp. 381- 384.

⁹² I confronti effettuati dal Morando sono tra Rosmini e Locke, Rousseau, Gerdil, Pestalozzi, Girard, Madame Necker De Saussure, Herbart e Froebel, Vico e spiritualismo

Rosmini teorico dell'educazione nel dibattito di metà Novecento. Per questa ragione, anche quando rimarca la distinzione tra la *lex* della gradazione, «considerata unicamente *a parte objecti*, vale a dire dal punto di vista della disposizione degli oggetti e delle idee che devono essere presentate all'educando», e *a parte subjecti* il soggetto educando, presenta le due dimensioni come coerenti e co-implicate⁹³. Morando arriva addirittura a sostenere, riprendendo il Billia, che «il Rosmini, se avesse potuto completare la sua *Pedagogica*, come aveva in mente, avrebbe trovato modo di conciliare il suo supremo principio della metodica con gli altri principi da lui stesso ben individuati»⁹⁴, continuando anche in maniera coerente la descrizione dello sviluppo infantile e interpretandola dunque sulla base di prospettive teoretiche già definite. Come vedremo nel corso delle pagine del terzo capitolo, contrariamente al Morando ritengo che proprio la distanza che si viene a creare tra lo stile descrittivo- fenomenologico del secondo libro della *Metodica*, con cui s'indagano i processi di sviluppo infantile e le pagine prescrittive della maggior parte dei testi rosminiani e del primo volume della *Metodica* stessa, abbia influito in maniera decisiva sull'interruzione dell'opera. Ad ogni modo, come afferma Marangon, il documentato volume del Morando ha costituito una pietra miliare nella storiografia rosminiana⁹⁵. Come evidenzia anche padre Emilio Pignoloni, allievo del Morando, l'acume interpretativo del Maestro permette di metter in luce «il merito principale» del Roveretano in campo educativo, ossia il «carattere umanistico dell'educazione, che pone al centro della sua attività la *persona*, dalla quale scaturisce il finalismo morale e nella quale si concilia ogni dualismo (libertà e autorità, autonomia e legge) inerente al rapporto educatore-educando»; nella persona infatti, nell'interiorità del dinamismo spirituale, si mostra «il principio del suo armonioso sviluppo e la normatività discriminatrice dei mezzi validi a formare l'uomo integrale»⁹⁶. Similmente Augusto Barone, riprendendo intuizioni

pedagogico italiano, Lambruschini e Tommaseo, Capponi e Gioberti, Fontana e Taverna, Rosi e Parravicini.

⁹³ «Tanto è vero che, quando nella stessa opera passa ad esporre le applicazioni pratiche del metodo, si dilunga in un'accurata e particolareggiata analisi dello sviluppo progressivo fisiopsichico dell'uomo fin dai primissimi giorni dopo la nascita. Ed è analisi curata e mirabile, di dati e di fatti positivi, condotti sull'osservazione diretta di quanto suole avvenire nei bambini». Ivi, p. 321.

⁹⁴ Ivi.

⁹⁵ P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, pp. 93 – 104.

⁹⁶ E. Pignoloni, *Dante Morando nel primo anniversario della morte*, in «Rivista Rosminiana», 54, 1960, pp. 9-10.

già presenti in un giovanile articolo del Morando⁹⁷, mostra come l'analisi morandiana di *Del principio supremo della metodica*, sottratta al rigido schematismo di una lettura superficiale, evidenzia nei tratti fenomenologici descrittivi dello sviluppo infantile anticipazioni «della psicologia genetica, considerata – cosa che non sarà mai ricordata abbastanza agli attuali cultori di psicologia sperimentale – nelle sue connessioni con lo sviluppo della vita morale» del bambino, in particolare per ciò che riguardava «la formazione delle idee» e «la scoperta delle origini psicologiche della moralità»⁹⁸. Probabilmente più del saggio del Casotti, il volume del Morando apre una breve e significativa stagione di studi pedagogici rosminiani che culmina nel Convegno Nazionale di Pedagogia organizzato a Rovereto nell'ottobre del 1955, nel centenario della morte del Rosmini, inerente la pedagogia rosminiana. La linea dello spiritualismo sciacchiano, con la lettura proto-personalista del Rosmini, si mantiene e sviluppa ulteriormente nella direzione di una coerenza sistemica da valorizzare: Giovanni Calò, in *Attualità della pedagogia di Antonio Rosmini*, conclude il suo intervento affermando:

faccio io forse l'apologia indiscriminata del pensiero e della dottrina di Antonio Rosmini? Può sembrare. [...] Mi corre l'obbligo di metterne in luce i motivi di attualità e i vantaggi che possono venirci dallo studio amoroso di esse. Ma soprattutto lasciatemi, prima di concludere, fermarmi su due punti vitali che sprigionano oltre e più che luce, calore rigenerante da questo centro mirabile di vita spirituale che fu Antonio Rosmini. Il quale, lungi dall'essere un semplice pensatore e un indagatore delle leggi dell'educazione, alla luce dell'ideologia della psicologia della morale sentì tutta la sapienza dei metodi e tutta l'esattezza dell'arte assorbirsi e sublimarsi in qualcosa di più complesso, di più alto, di più possente, che non è la virtù dell'insegnamento e della comunicazione o della collaborazione avveduta e prudente, ma è il valore totale, sintetico, indefinibile, di tutta la personalità⁹⁹.

Il padre rosminiano Giuseppe Bozzetti, conferma la medesima linea interpretativa in *Natura umana e persona nell'educazione rosminiana*: «dunque autonomia della persona, ma insieme finalità essenziale della persona, ossia libera attuazione dei beni

⁹⁷ Cfr. D. Morando, *Di una nuova teoria psico-pedagogica*, in «Rivista Rosminiana», 22, 1928, pp. 259-273.

⁹⁸ A. Baroni, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, in «Studium», 44, 1948, p. 529.

⁹⁹ G. Calò, *Attualità della pedagogia di Antonio Rosmini*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, p. 36.

personali. I quali beni, come si è detto, non si estraniavano dalla natura, ma anzi l'abbracciano e cercano di abbracciarla nella sua unità totalità ordinata [...] conciaro sembra che ci avviciniamo alla soluzione del problema accennato sopra, come posto dal dualismo ivi ricordato: l'individuo, l'*io*, si ritrova tutto nel pieno realizzarsi dei valori personali, e vi si ritrova salvato e sublimato. L'applicazione di questi concetti all'opera educativa ci si presenta chiara e suggestiva, e già chi legge di avrà pensato prima che io ne discorra»¹⁰⁰.

Anche i contributi del già citato Morando¹⁰¹, del Pignoloni¹⁰² del Lorenzi¹⁰³ s'inscrivono nella prospettiva già definita. Tuttavia, all'interno del convegno, tra gli interventi del dibattito si leva forte, benché non troppo ascoltato, il commento di Giovanni Maria Bertin, che sostiene come vi sia una

irriducibile problematicità dell'essere umano. Il fatto cioè che l'essere umano è essere umano. in quanto è proiettato in un mondo assolutamente indeterminato, in un mondo gravido di possibilità, in un mondo gravido di oscurità, in un mondo in cui le forze che l'uomo è chiamato a compiere hanno, di per sé stesse, in quanto considerate unilateralmente, in quanto spezzate, staccate le une dalle altre, una possibilità, diciamo così, del negativo, non nel senso hegeliano, non nel senso idealistico del termine, ma proprio nel senso irrazionalistico del termine. L'uomo, in quanto proiettato nel mondo, è chiamato alla composizione di queste forze, è chiamato sì, ma di fronte al proprio essere non c'è universo di valori armonico e generalizzato che noi abbiamo visto sostenere nel pensiero del Rosmini. Questo universo di valori è un universo di valori che l'uomo è chiamato a creare, che l'uomo è chiamato a realizzare, ma ciascuno di questi valori di per

¹⁰⁰ G. Bozzetti, *Natura umana e persona nell'educazione rosminiana*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, p. 45.

¹⁰¹ D. Morando, *Principi teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, pp. 77-94.

¹⁰² E. Pignoloni, *Basi teoretiche dell'educazione*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, pp. 95 – 109. «il problema principe della educazione dell'uomo consiste appunto nel rapporto natura-persona: da una parte ci sono le esigenze soggettive molteplici della natura, dall'altri valori oggettivi, unificati nel principio dell'essere ideale della persona [...] la personalità non è determinabile come unità parziale: essa è la *totalità* stessa delle parti, non come somma, ma come *ordine*, loro come quantità, ma come *valore*. La persona concreta è dunque la natura stessa dell'uomo in quanto ordinata finalisticamente, secondo una gerarchia di piani di valori. [...] la persona quindi, come realtà soggettiva umana è la stessa natura *fondata oggettivamente*, radicata nel valore». Ivi, pp. 102-103.

¹⁰³ V. Lorenzi, *Profilo, doti, doveri di un vero maestro secondo Antonio Rosmini*, pp. 111-121.

se stesso, non soltanto è gravido di una terribile incognita ma anche, in quanto positivo, può essere anche negativo¹⁰⁴.

Bertin, allievo di Antonio Banfi e fondatore del problematicismo pedagogico, di cui si parlerà nel primo capitolo, è tra i primi a sostenere la prospettiva culturale della complessità e della problematicità aperta, che nel contemporaneo post-moderno è diventato il paradigma interpretativo e culturale più efficace. Di fronte alla prospettiva citata dal Bertin, la lettura che viene fatta del Rosmini nei contributi del Convegno e in generale di quegli anni diventa non solo velatamente apologetica, ma anche inefficace rispetto all'esigenza di far dialogare un pensatore classico come il Roveretano dentro contesti culturali differenti da quello di appartenenza. Se la modernità coeva al Rosmini aveva tentato di racchiudere il mondo e l'uomo dentro sistemi coerenti e pacificanti, e nel primo Ottocento aveva ancora legittimità un simile tentativo, nel pieno del ventesimo secolo non si poteva più fare a meno di considerare come il prosieguo delle ricerche filosofiche, pedagogiche, antropologiche avesse reso inattuabile proprio quella prospettiva sistemica. Non si poteva fare a meno di considerare il portato delle riflessioni di quelli che Ricœur, con una felice espressione, ha chiamato "maestri del sospetto", vale a dire Marx, Freud, Nietzsche. In questo senso Bertin richiama alla necessità di compiere quell'operazione per cui vagliare «il concetto di attualità di un autore, di un classico, vada sempre accompagnato da un esame delle sue inattualità»¹⁰⁵. Questo, come vedremo, sarà tra gli obiettivi dichiarati della presente dissertazione.

¹⁰⁴ G. M. Bertin, *Intervento*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia*. Atti, p. 56.

¹⁰⁵ Ivi, p. 57.

Operazione già abbozzata, in particolare nella prospettiva critica, da Giulio Bonafede¹⁰⁶, nel suo volume del 1972 *La pedagogia di Antonio Rosmini*¹⁰⁷, in cui riconosce come siano presenti ordine d'interesse speculativo differente, che non vengono pienamente a integrarsi:

la realtà è questa: Rosmini ha voluto costruire un sistema rigorosamente organico, ha ideato una vasta enciclopedia del sapere di cui l'ideologia doveva costituire il centro, l'anima, il principio ispiratore. Ora è proprio l'ideologia rosminiana quella che arreca difficoltà gravi, [...] ogni volta che Rosmini rigorosamente vuole alla sua ideologia ricondurre ogni altro aspetto del suo pensiero, ogni volta che vuol trarne la giustificazione dalla ideologia stessa. [...] in sede pedagogica si presenta come un ordine d'intellezioni preconstituito, mentre lo stesso Rosmini riconosce che vero sapere non c'è se ciascuno, per conto suo, non rifà, non giustifica ai propri occhi, quello che un altro dice, quello che è opera altrui. C'è l'ordine ontologico come c'è l'ordine scientifico, ma questi ordini non debbono coartare l'ordine psicologico, non debbono imbrigliare l'attività della mente che si costruisce il proprio mondo intellettuale in base alle proprie capacità, in base alla propria esperienza, non copiando ordini d'intellezioni di altre intelligenze, siano umane, o superiori ancora¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Giulio Bonafede (1910-1995) si laurea a Palermo nel 1934 con una tesi su *Rosmini e la scolastica sul problema del lumen dell'intelletto*. Il suo interesse per il Roveretano è presente e documentato sin dal 1932, quando dà vita a un cenacolo di studi e spiritualità rosminiana con altri studiosi (tra cui Angelina Lanza Damiani e Giuseppe Amato Pojero). Nel 1954 è chiamato a insegnare Pedagogia e Storia della filosofia medievale nell'ateneo palermitano. I suoi studi lo portano a declinare interpretazioni storico filosofiche di autori cristiani patristici e scolastici (Agostino, Scoto Eriugena, Bonaventura), così come di autori moderni – risorgimentali (Galluppi, Gioberti, di cui cura l'edizione critica dei testi, ma soprattutto Rosmini, motivo conduttore della sua ricerca e della speculazione, come testimoniano i diversi volumi dedicati al Rosmini), stagione letta anche per il portato pedagogico offerto (*La pedagogia di Gino Capponi*, 1971; *La pedagogia di Antonio Rosmini*, 1972; *Dell'educazione di R. Lambruschini*, 1973). Fin dagli anni '60, è vivo il suo impegno di intellettuale cattolico, allineato su posizioni di grande coerenza con la tradizione, nella collaborazione a vari periodici, primo tra tutti «Linea nuova» (1964-1967), periodico bimestrale «di cultura e di interessi umani» intorno al quale si raccolgono numerosi intellettuali come Santino Caramella, Michele Pavone, Gonzalo Alvarez, Salvatore Orilia, Diego Valeri. Negli ultimi anni al centro dei suoi studi è il pensiero giobertiano curando l'edizione delle opere del filosofo piemontese e impegnandosi nella riflessione politica (*Il naufragio della democrazia*, 1984) ed in quella letteraria (*Il canto del merlo*, 1986).

¹⁰⁷ G. Bonafede, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, Edizioni C.E.L.U.P., Palermo, 1972.

¹⁰⁸ Ivi, pp. 73-74.

Proprio per questo Bonafede è tra i primi a porsi la questione sui motivi dell'interruzione del saggio sulla *Metodica*. Sul tema, come sostiene lo studioso, si sono confrontati solo il Gentile e padre Pusineri¹⁰⁹. Bonafede sembra propendere per la soluzione gentiliana, riconoscendo uno scarto tra il metodo empirico osservativo che sta alla base della *Metodica* e l'impostazione teoretica prescrittiva della maggior parte dei volumi rosminiani: «il Gentile poteva aver intuito un altro aspetto di vero. Rosmini voleva fondarsi sull'esperienza, voleva raccogliere dei dati di fatto e interpretarli senza falsarli. Ma la sua è esperienza ricostruita nella luce di un sistema filosofico preconstituito, nel senso che è stato fissato nelle sue linee essenziali prima ancora che i problemi trattati nella *Metodica* si fossero presentati alla meditazione di Rosmini»¹¹⁰. Pur accennando a queste discrasie, Bonafede non compie il passo ulteriore, rimanendo alla valorizzazione dell'operazione rosminiana¹¹¹. Del resto, lo studioso resta vincolato a una prospettiva sistemica¹¹², in cui il fondamento unico sta nell'idea dell'essere¹¹³: in continuità con le

¹⁰⁹ «Il saggio sulla *Metodica* rimase interrotto. Come si è accennato, è difficile indicarne motivi, anche se si possono avanzare delle ipotesi. Il Gentile, per esempio, crede di aver individuata la ragione profonda nell'artificiosità della costruzione dell'opera, come se lo stesso autore fosse consapevole che la costruzione della sua opera, procedendo secondo l'ordine di sviluppo e delle intellezioni e delle corrispondenti età, rischiava di essere un edificio quasi del tutto campato in aria, mero artificio dialettico da cui era assente la vita effettiva dello spirito. Il Pusineri aveva arrecato l'ipotesi che lavoro era stato interrotto forse anche per le molteplici opere a cui Rosmini metteva mano, impegnato nella sua vita in tante e tante cose...». Ivi, p. 173.

¹¹⁰ Ivi, p. 174.

¹¹¹ «Accogliamo il positivo della ricerca rosminiana: l'amore per l'esperienza, il rispetto della natura umana, l'idea di tentare di cogliere il segreto della sua evoluzione raccogliendo le manifestazioni della sua spiritualità». Ivi, p. 176.

¹¹² «È venuto alla luce un sistema armonico nelle sue varie parti, aperta la giustificazione di ogni valore divino ed umano, fiducioso nelle capacità della nostra ragione, accogliente ogni aspetto di vero, da qualsiasi fonte scoperto, ostile solo all'errore. Se cielo e terra posero mano alla *Commedia* dantesca, cielo e terra sembra che abbiano collaborato per la costruzione del sistema rosminiano, se è vero che Rosmini con studi insonni meditò sulle dottrine che la tradizione cattolica a lui aveva tramandato, se questi studi secondo con la meditazione personale, e se, come ne ebbe convinzione, un particolare aiuto divino a lui rese leggera l'opera immane». Ivi, pp. 7-8.

¹¹³ A tal proposito, scrive: «Quale è il fondamento del sistema rosminiano? Quale è questa verità prima che caratterizza il sistema in maniera tale da giustificare l'espressione, essere quello di Rosmini il sistema della verità? Il fondamento del sistema rosminiano, ciò che dà una caratteristica inconfondibile ad esso e storicamente lo individualizza, è la dottrina dell'essere posto ad oggetto dell'intuito, essere ideale, indeterminato, possibile, virtuale, divino, forma oggettiva della cognizione e via dicendo. L'essere è la prima idea, il contenente massimo, l'idea generatrice, mediante l'esperienza, delle altre idee, è la luce dell'intelligenza che ci permette di conoscere, che lega le intelligenze tutte essendo oggetto

interpretazioni precedenti, la metafisica dell'essere rappresenta la risposta univoca caratterizzante l'identità umana: la presenza dell'essere ideale «crea l'intelligenza in noi, costituisce l'elemento per cui la persona ha un valore insostituibile, una sua particolare dignità.[...] la persona umana è potenza di affermazione di tutto l'essere, ma costruisce moralmente, si eleva moralmente sola condizione di dare il suo *assenso*, la sua adesione alla verità, alla bontà oggettiva»¹¹⁴. Rispetto a questa soluzione, va ricordato come Rosmini, accanto al principio spirituale, definisca l'uomo in termini di corpo e carne, caratterizzandolo per un principio di animalità che, al pari del primo, è fondamentale nella composizione dell'essere umano.

Tuttavia, lo schema di un'antropologia discensionale, che dal piano metafisico conduce alla spiegazione del reale, resta l'impostazione predominante nelle diverse letture operate del Rosmini, anche in campo pedagogico. Ciò si mostra ulteriormente nel volume di Lino Prenna, che con il suo titolo *Dall'essere all'uomo* esemplifica chiaramente questa linea interpretativa. Nuovamente, l'educazione viene compresa come ingranaggio di un perfetto sistema, parte ed emanazione della filosofia rosminiana¹¹⁵; alla base di questa interpretazione troviamo un'altra volta l'ancoraggio all'impianto metafisico¹¹⁶, al punto che Prenna arriva a sostenere che «l'itinerario educativo sale dall'uomo all'essere, anzi, nella sua più completa espressione, è l'ascesi dell'uomo all'Essere reale, guidato dall'essere ideale. La pedagogia di Rosmini, come il suo sistema filosofico, comincia col *divino* e finisce con *Dio*»¹¹⁷. In questo senso lo studioso definisce la teoresi educativa del Rosmini *pedagogia dell'essere*. Per contro, riprendendo la suddivisione di Bogdan

di intuito comune, legame tra la terra il cielo una volta che è il paradigma della creazione, il mezzo della nostra ricognizione dei reali, la leva che innalza la mente a Dio, il legame tra l'ordine naturale l'ordine soprannaturale». Ivi, p. 15.

¹¹⁴ Ivi, pp. 15-16.

¹¹⁵ «Sul versante pedagogico italiano dell'Ottocento, il nome di Rosmini si trova, dunque, ad aprire il fitto elenco dei pedagogisti del Risorgimento. Ma, non è certo l'area pedagogica il terreno di confronto del pensiero di Rosmini. La sua pedagogia, costantemente sorretta e motivata dall'impianto filosofico del suo pensiero, rimanda alle ragioni ultime dell'intera elaborazione rosminiana E si definisce come *pedagogia filosofica*». L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, p. 16.

¹¹⁶ La filosofia rosminiana è «una filosofia che intende migliorare l'uomo» perché «*Vera e totalmente vera*, poiché solo la verità intera è perfezionatrice dell'uomo». Ivi, p. 21.

¹¹⁷ Ivi, p. 22.

Suchodolski tra *pedagogie dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*¹¹⁸, il mio obiettivo di definire "l'altra pedagogia rosminiana" si compie solo spostando l'asse di ricerca sulla dimensione dell'esistenza, del reale, del mondo della vita. Ciò non significa vanificare o annullare le prospettive interpretative sulla pedagogia del Rosmini di chi mi ha preceduto, ma si ritiene che esse vadano ricomprese, corrette e ricontestualizzate alla luce del paradigma culturale odierno post-metafisico. Una *pedagogia dell'essere* non solo rischia di risultare anacronistica o fuori moda, ma ineluttabilmente estrinseca rispetto all'uomo: fondandosi su una prospettiva metafisica, essa definisce il processo educativo secondo la sola direttrice ascensionale, in cui «il rapporto tra oggetto e soggetto induce l'instaurarsi di una definitiva tensione tra la soggettività reale e l'oggettività ideale. È questa tensione morale, la volontà di perfezione»¹¹⁹. In questa prospettiva, la relazione tra natura e persona si legge secondo una direttrice conflittuale, dove «la persona non è fuori della natura ma è la relazione ordinatrice della natura stessa. [...] Persona è il principio di unità e di ordine interno [...]. Pertanto, se la nativa collocazione delle potenze è subordinata, anche lo sviluppo della loro perfezione segue le gradazioni di una irrimediabile gerarchia al cui vertice è la perfezione morale. Perciò, la perfezione delle potenze è misurabile dal loro grado di ordinata partecipazione all'attività morale della persona che detiene, appunto, la

¹¹⁸ Bogdan Suchodolski ha effettuato una distinzione in pedagogia di cui tratta nel volume *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza* (1960), trad. it. Armando, Roma, 1965. Suchodolski sa bene che è esistito un mondo e una pedagogia fondati su una *philosophia perennis*, che non ebbe come compito solo «[...] quello di distogliere l'uomo dal suo posto nel tempo e nello spazio per inserirlo in un mondo di valori extratemporali, bensì quello di indicargli la strada della vita sulla base di quell'ordine di valori»; filosofia che «[...] si presenta per la prima volta in Platone», e le cui caratteristiche principali "[...] furono riprese dalla concezione educativa del Cristianesimo che rappresenta, sotto un certo punto di vista, la continuazione del platonismo, anche quando utilizza elementi della filosofia aristotelica». Questa è la *pedagogia dell'essenza*. Accanto ad essa, egli sostiene che «nello sviluppo storico del pensiero pedagogico è anche esistita una corrente che, opponendosi alle altre, ha sentito la particolare validità di una problematica educativa del futuro». Una pedagogia critica, evolutiva, attenta al cambiamento e non agli assoluti, che tenta di porre al centro i problemi dell'uomo e dei suoi contesti di vita: in altre parole, una *pedagogia dell'esistenza*. Cfr. *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (1947), trad. it., Armando Roma, 1964, pp. 415-430.

¹¹⁹ L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, p. 26. A tal proposito, Pietro Prini afferma come nella filosofia rosminiana, «come del resto nelle altre principali correnti dello spiritualismo cristiano nell'età romantica, non è confluito quel gran travaglio di riflessione sopra la "immane potenza del negativo", o la "coscienza infelice", come Hegel la chiamava, che aveva dato un carattere di mordente umano e di alta suggestione metafisica alle prime espressioni dell'idealismo tedesco». P. Prini, *Rosmini postumo*, Armando Editore, Roma, 1961, pp. 139-140.

normativa conduzione delle altre attività»¹²⁰. Un impianto radicalmente eticizzato dell'educazione, alla cui base restano i momenti ri-conoscitivi dell'essere, nel suo ordine intrinseco e oggettivo di bontà: tali momenti, in quanto momenti volontari, sono i soli elettivi, morali¹²¹, perfettivi, nei quali l'uomo ri-conoscendo l'essere nella sua indivisa e semplice unità, «lo rafferma a sé stesso»¹²². Tale processo di riconoscimento gnoseologico – morale, che viene a tradursi nella *Teosofia* nel concetto di “inoggettivazione”¹²³, definisce il processo educativo come itinerario di perfezionamento verso l'adesione all'essere-oggetto. Questo non crea solo problemi dal punto di vista della visione estrinseca delle finalità dell'educazione, ma evidenzia limiti interni anche nel processo inoggettivante, perché esso rimanda logicamente alla natura della coscienza umana¹²⁴. Ora, come abbiamo già osservato parlando del Paoli, in Rosmini la questione della coscienza, della sua origine e del suo sviluppo, rappresenta un tema radicalmente insoluto, nodo talmente problematico che, come avremo modo di argomentare, probabilmente fornisce un'ipotesi legittima sui motivi teoretici che hanno condotto il Roveretano a occultare il testo della *Metodica*. Pertanto, intendere la pedagogia rosminiana come *pedagogia dell'essere*, sulla base della proposta del Prenna¹²⁵, significa limitarne la lettura e la comprensione che di essa si può svolgere nell'oggi.

¹²⁰ L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, pp. 191-192.

¹²¹ La moralità consiste nella risposta adesiva della stima pratica alla stima speculativa, cioè del riconoscimento pratico al riconoscimento speculativo. Il riconoscimento pratico coinvolge la determinazione del soggetto relativamente all'oggetto. Cfr. A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, vol. 23, ECN, Città Nuova, Roma, 1990.

¹²² A. Rosmini, *Filosofia del diritto. Sistema morale*, vol. 27, p. 112.

¹²³ «L'inoggettivazione morale è la vita nell'essere. È il compimento della conoscenza per amore: *conoscimento amativo*. L'uomo, infatti, “non aspira a puramente conoscere: vuole amare ciò che conosce (A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 12, p. 29) [...] L'inoggettivazione è l'apprendimento del'essere; *apprendere l'essere* è il fine stesso della perfezione umana. E l'apprendimento è il momento del perfezionamento morale, non dello sviluppo intellettuale». L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, pp. 197-198.

¹²⁴ «Per trasportarsi nell'altro, convien ch'egli aggiunga un altro atto volontario d'intelligenza, col quale mette se stesso, la facoltà della propria coscienza nell'altro, vestendo la propria personalità (o, per dir meglio, il principio di questa) di tutto ciò che determina la persona dell'altro». A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 13, p. 178.

¹²⁵ Confermata nella prefazione all'edizione critica dei saggi *Dell'educazione cristiana*, e *Sull'unità dell'educazione* (cfr. A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, Città Nuova, Roma, 1994), nel contributo *L'educazione morale come perfezione dell'uomo* in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», 55, 1997, vol. 6, La Scuola, Brescia, e infine nel contributo *Scienza dell'educazione e arte del metodo. Profili teorici e percorsi storici*, in

Eppure è questa la linea dell'ortodossia ermeneutica portata avanti dai maggiori commentatori del Rosmini teorico dell'educazione. Lo si ritrova anche nelle riflessioni di Giuseppe Acone, elaborate durante il convegno *Rosmini pensatore europeo*¹²⁶; ricompaiono nel volume monografico di «Pedagogia e Vita», avente per tema *La pedagogia di Antonio Rosmini*¹²⁷, prodotto del convegno a Brescia per il bicentenario della nascita del Roveretano; vengono ulteriormente confermate dalla lettura di Antonietta Cantillo nei saggi *La filosofia dell'educazione in Rosmini*¹²⁸. Una linea di continuità che non ha saputo né voluto cogliere le domande storiche legate alla mancata pubblicazione di *Del principio supremo della Metodica*, e non ha posto la lente interpretativa sui diversi registri metodologici, di ricerca e di analisi presentati dal Rosmini teorico dell'educazione. Proprio per questo, riprendendo le intuizioni del Fornelli prima, del Billia e del Gentile poi, ma soprattutto problematizzando la riflessione rosminiana così come aveva tentato sessant'anni fa Giovanni Maria Bertin, mi pongo come obiettivo della dissertazione quello di mettere in luce aspetti non ancora trattati della pedagogia rosminiana, fornendone un'interpretazione differente, che si ritiene possa avere maggiore attinenza e capacità dialogica con la contemporaneità.

Se con quest'operazione si ritiene in qualche modo che l'autore della dissertazione stia delegittimando e mistificando il contributo offerto allo storia del pensiero dal Rosmini, posso senz'ombra di dubbio affermare che non c'è nulla di più lontano dalle mie intenzioni e, credo, dai risultati stessi della ricerca. In questo senso intendo fin d'ora prevenire i possibili equivoci che potrebbero sorgere nel lettore, accompagnandolo a una corretta interpretazione del lavoro in esame. L'attributo inserito nel titolo del saggio – l'*altra* pedagogia di Rosmini – non va infatti letto né in termini oppositivi né secondo un'accezione denigratoria rispetto alla lettura “classica” del Rosmini, inserita all'interno di un approccio di tipo teoretico – sistematico. Nell'ottica di libertà e apertura tipica del più “puro” ricercare, ho ritenuto fondamentale *dare voce* a quel novero di considerazioni,

G. Beschin, A. Valle, S. Zucal (eds.), *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*, vol. II, Morcelliana, Brescia, 1999, pp. 651 – 680.

¹²⁶ G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano 1989, pp. 217-226.

¹²⁷ «Pedagogia e Vita», 55, 1997, vol. 6 La Scuola, Brescia. Sono presenti contributi di Alfeo Valle, Mario Manno, Norberto Galli, Lino Prenna, Alberto Monticone, Hervé A. Cavallera, Rachele Lanfranchi, Luciano Pazzaglia, Giorgio Chiosso.

¹²⁸ A. Cantillo, *La filosofia dell'educazione in Rosmini*, in «Rivista Rosminiana», 98, 2004, pp. 13-53, 359-384; 99, 2005, pp. 95-111.

di osservazioni e studi che Rosmini effettua in *Del principio supremo della metodica* sulla base di uno sguardo empirico-evolutivo: sguardo, o impostazione metodologica, *alternativo* rispetto al più classico stile di ricerca del Rosmini, e per questo motivo di più difficile inserimento all'interno della *summa* delle opere rosminiane, specialmente se lette solo tramite la lente della continuità e della coerenza. Questa ricchezza inesplorata di considerazioni, a cavallo tra filosofia, antropologia, psicologia e pedagogia, hanno suscitato il mio interesse proprio per il fatto di essere costruite su un terreno pluridisciplinare piuttosto innovativo se si guarda al contesto del diciannovesimo secolo, e su di esse ho ritenuto possibile scrivere – senza inutili ripetizioni – nuovi e *altri* aspetti della fecondità teoretica del Roveretano, *complementari* e non *oppositivi*. Chi si accinge a leggere queste pagine dunque tenga presente che questo testo va compreso alla luce di una necessaria integrazione da effettuare autonomamente sulla base della lettura delle opere rosminiane e degli studi critici principali – citati per il versante pedagogico in questa introduzione. A conferma di quanto appena scritto, i paragrafi introduttivi del secondo e del terzo capitolo mostrano l'ineludibile tratto caratteristico del pensiero rosminiano, votato all'intima unione con il trascendente e a richiamare le componenti teo-ontologiche della speculazione filosofica ¹²⁹. Eppure, in modo altrettanto innegabile, bisogna considerare come proprio questa scelta di esaminare con cura un *modus operandi*, prima ancora dei risultati, meno usuale da parte del Rosmini, possa consegnarci nuove e *altre* considerazioni, capaci di aprire la teoresi del Roveretano verso un orizzonte plurale - forse meno coerente e onnicomprensivo - ma di certo di maggiore bellezza problematica.

Riprendendo quindi la suddivisione storiografica operata da Markus Krienke, senza aver effettuato una disamina completa della bibliografia secondaria sulla pedagogia rosminiana¹³⁰, è tuttavia possibile individuare una sorta di periodizzazione specifica per

¹²⁹ In particolare, nel primo paragrafo del terzo capitolo il richiamo problematico alla dimensione dell'educazione religiosa (o religione educativa) conduce necessariamente a fare i conti con il carattere trascendente che il costrutto complessivo della pedagogia rosminiana ha fin dalla giovinezza, e conserva anche in *Del principio supremo della metodica*, dove il primo libro - richiamando all'ordine metodologico da tenere nell'istruzione – conduce all'individuazione dell'idea dell'essere come principio ordinatore della conoscenza dell'essere umano.

¹³⁰ Tra i testi non utilizzati in questa introduzione, i volumi di carattere storico come G. Chiosso, *Rosmini e i rosminiani nel dibattito pedagogico e scolastico in Piemonte* (1832-1855), in *Antonio Rosmini e il Piemonte: studi e testimonianze*, Rosminiane, Stresa, 1994, pp. 79-128; F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa* (1797-1833), Morcelliana, Brescia, 2003. Anche i volumi inerenti fonti, confronti o specifiche dimensioni dell'educazione

la tematica educativa. La seconda metà dell'Ottocento ha rappresentato il primo approccio alla materia, per questo motivo variegato e disomogeneo. Gli intenti dei vari commentatori sono stati di diversa natura, tra chi ha tentato di valorizzare il messaggio rosminiano, chi difenderlo da accuse, chi confrontarlo con autori e correnti del tempo. A questa fase è seguita, dopo i primi anni silenziosi del Novecento, una riscoperta della pedagogia rosminiana, operata per lo più da Casotti e Morando, culminata con il Convegno di Rovereto in occasione del centenario della morte. Infine, il secondo Novecento si presenta come la stagione della conferma, in cui la pedagogia rosminiana rimane interpretata esclusivamente come discorso *sull'*educazione, e non *dell'*educazione, in una prospettiva sistemica e coercitiva rispetto al dinamismo inscritto nel processo educativo.

Si ritiene così di aver mostrato come il taglio interpretativo posto e le domande che hanno generato la necessità d'investigare la pedagogia rosminiana nei suoi aspetti teoretici e nelle sue oscurità storiche, si discostino notevolmente dai precedenti studi. Si vuole portare alla luce un 'Rosmini nascosto', probabilmente più aderente al reale, proiettato nella direzione di ricerche empirico-sperimentali: un Rosmini libero e liberato dalla necessità sistemica, che a volte, più che un beneficio, è stato un limite, specialmente sul finire del Novecento. Credo che sia questo Rosmini quello più aderente e dialogicamente disponibile a confrontarsi con le istanze e i nodi del contesto odierno.

Prima di dare avvio all'analisi dei testi rosminiani, la dissertazione si apre con la ricerca della definizione degli strumenti e dei metodi necessari per effettuare l'operazione di comprensione e ri-significazione attualizzante della pedagogia rosminiana. Il primo capitolo ha quindi per oggetto proprio quest'indagine strumentale: partendo da un'analisi

(civile, speciale, ecc.) non sono rientrati nell'argomentazione, pur restando preziosi documenti di ricerca rosminiana. Tra di essi, si ricordano M.P. Biagini Transerici, *Prospettive della pedagogia speciale in Antonio Rosmini*, in G. Beschin, A. Valle, S. Zucal (eds.), *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*, pp. 695-709, G. Cavalli, *Antonio Rosmini nel dibattito sulla libertà d'insegnamento*, in «Quaderni milanesi», 7, 1984, pp. 59-83, F. De Giorgi, *Rosmini e S. Filippo: la pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi spirituali*, in *A. Rosmini e lo spirito di S. Filippo Neri*, La Scuola, Brescia, 1996; M. Krienke, *Rosmini e l'urgenza della carità intellettuale oggi*, in *Etica contemporanea e santità*, a cura di U. Muratore, «Rivista Rosminiana», 100, 2006, pp. 95-125; R. Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma, 1983; R. Lanfranchi, *Rosmini-don Bosco. Istanze pedagogico-educative di un rapporto*, in G. Beschin, A. Valle, S. Zucal (eds.), *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*, pp. 681-693; P. Marangon, *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, in «Archivio Trentino», 2, 2006, pp. 101-124; P. Marangon, *L'educazione civile in Rosmini*, in M. Dossi e M. Nicoletti (eds), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia, 2007, pp. 229-245.

storica delle diverse linee di filosofia dell'educazione, si tenterà d'inquadrare il modello di filosofia dell'educazione attuale e definire il metodo della ricerca filosofico-educativa più efficace per l'analisi della teoria pedagogica rosminiana. Una volta portata a termine quest'operazione preliminare, verrà avviata la disamina dei testi rosminiani. Come si tenterà di spiegare nel secondo capitolo, la tematica educativa va globalmente inquadrata nell'indagine antropologica: discostandomi dall'interpretazione spiritualista, proporrò una lettura dell'antropologia rosminiana che prenda in considerazione l'altro e spesso trascurato elemento fondamentale dell'uomo, il sentimento fondamentale nella specificità corporea, che spesso è stato dimenticato dagli studiosi rosministi, rinunciando conseguentemente a indagini accurate sulla dimensione sensitiva e istintiva dell'essere umano. Riprendere a esaminare criticamente questa dimensione non solo può condurre a una comprensione più globale dell'antropologia rosminiana, ma a mio avviso offre spazi di continuità per l'indagine propriamente pedagogica, oggetto del terzo capitolo. Sarà questo lo spazio privilegiato per l'analisi della pedagogia rosminiana, focalizzata principalmente su *Del principio supremo della Metodica*. Verranno messi in luce i nodi e le discrasie in termini di contenuti e di metodi che affiorano nella ricerca sui processi educativi effettuata dal Rosmini, verificando come le questioni teoretiche siano alla base della mancata pubblicazione e dell'occultamento al Paoli del medesimo volume. Infine, a completare la dissertazione, si troverà il quarto capitolo, in cui la ricerca sul contributo pedagogico del Rosmini, andando a indagare nelle pieghe del sistema rosminiano – dalla questione sull'animalità nell'umano, ai rapporti tra sviluppo infantile e origine linguistica e coscienziale – mostrerà non solo le criticità presenti nella speculazione rosminiana, ma permetterà di tracciare spazi di continuità e insospettabile vicinanza del Rosmini rispetto al panorama odierno, fornendo sulla base dell'aderenza ai concetti rosminiani nuove interpretazioni per una filosofia dell'educazione feconda anche oggi.

Capitolo I

Un principio ermeneutico per leggere Rosmini

1.1 Ritorno al futuro

Per una rivalutazione della pedagogia rosminiana

Ad un primo sguardo, un titolo dal sapore cinematografico per l'introduzione di questo primo capitolo può apparire quantomeno discutibile per cominciare a trattare del pensiero di un autore della prima metà dell'Ottocento, come fu Antonio Rosmini-Serbati. Eppure, per il lavoro che intendo compiere in questo primo capitolo, il richiamo alla trilogia ideata da Steven Spielberg¹ è sembrato un adeguato stratagemma, se non altro per l'immediata e suggestiva evocazione che suggerisce. Infatti l'obiettivo dichiarato di quest'elaborato è quello di compiere un'analisi critica che metta in luce intuizioni della pedagogia rosminiana fino ad oggi non considerate nel loro portato teoretico e storico – filosofico. Come i protagonisti delle brillanti avventure lungo il corso del tempo di Steven Spielberg, che si muovono tra passato e futuro passando per l'intermezzo fluido ed indefinibile del presente², così intendo riproporre i testi pedagogici rosminiani, dal sapore ottocentesco nello stile letterario e nell'impostazione filosofica generale, all'interno del presente, evidenziando maggiormente gli elementi che più hanno pregnanza, in termini di problematicità e di riflessività, per la contemporaneità.

Questo progetto scientifico può compiersi legittimamente solo nel caso in cui venga preceduto da un'operazione critico-metodologica fondamentale, che costituisce l'oggetto

¹ Cfr. M. Klastorin (ed.), *Back to the future*, Harper, New York, 2017.

² Non mi addentro oltre su questioni così delicate dal punto di vista filosofico e scientifico, sul concetto e significato di tempo. Il richiamo alla trilogia *Back to the future* esaurisce qui il suo compito introduttivo.

di questo primo capitolo. Operazione che, nella sua specificità, riannoda il filo tra passato e presente, fornendo gli strumenti preliminari necessari per addentrarci successivamente nella disamina dei testi rosminiani. In altre parole intendo precisare la lente interpretativa utilizzata nell'elaborato.

Trattandosi di tematiche filosofico-educative, è parso necessario richiamarsi alla filosofia dell'educazione come *medium* del processo d'analisi e interpretazione dei testi rosminiani. Tuttavia non basta richiamarsi alla filosofia dell'educazione per poter poi rapidamente dirigersi verso la lettura del Rosmini. Occorre indagare il significato ed il compito che assume la filosofia dell'educazione così come viene qui intesa. Occorre chiarirne i rapporti con la più vasta disciplina pedagogica, specificatamente nella definizione identitaria della pedagogia, quindi nel suo statuto pedagogico. Solo così, mi pare, è possibile arrivare alla definizione delle metodologie di lettura tratte dalla disciplina filosofico-educativa per poter poi indagare l'educazione così come veniva intesa da Rosmini. Dunque un lavoro lungo e dispendioso è stato effettuato dal punto di vista metodologico. Del resto, non si può ambire di mettere in luce nuove prospettive di lettura della pedagogia rosminiana, e dunque criticamente dialogare ed evidenziare alcuni nodi e ostacoli ideologici di molti commentatori del Rosmini, pensando al contempo di essere immuni dalle medesime difficoltà.

La ricerca dei criteri ermeneutici con cui analizzare l'opera rosminiana, pertanto, sarà il *focus* di questo primo capitolo. Nelle pagine che seguiranno l'indagine per giungere a tale principio vedrà l'alternarsi di piani di ricerca differenti ma complementari: anzitutto verrà indagata l'evoluzione della filosofia dell'educazione attraverso una ricostruzione storica delle principali correnti della seconda metà del ventesimo secolo. Mi è sembrato opportuno definire il quadro storico per poter poi individuare il rapporto sussistente tra pedagogia e filosofia dell'educazione dal punto di vista delle riflessioni contemporanee. In questo dibattito sono passato anche attraverso la definizione dello statuto epistemologico ed identitario della pedagogia per poter cogliere la specificità del campo d'indagine della disciplina, così come oggi viene inteso, e rapportarlo pertanto al pensiero rosminiano. Proprio attraverso la riflessione epistemologica sulla pedagogia si è venuta così a ridefinire la specificità della filosofia dell'educazione all'interno del ventaglio delle scienze pedagogiche. Pertanto, alla luce del dibattito filosofico ed epistemologico che ha investito la pedagogia tutta - e con essa la filosofia dell'educazione in particolare - negli

ultimi cinquant'anni³, proporrò di analizzare l'opera rosminiana da un punto prospettico peculiare, sicuramente differente da quelli fin qui utilizzati dagli interpreti del Rosmini pedagogista. Per far sì che questa operazione venisse legittimamente compiuta, è occorso un lavoro d'analisi e approfondimento delle riflessioni di alcuni tra i maggiori teorici dell'educazione dell'ultimo mezzo secolo in ambito italiano, e non solo. Da questa completa immersione nel dibattito “della” e “sulla” pedagogia italiana e sul ruolo che assume tra le scienze pedagogiche la filosofia dell'educazione, emerge un principio *eclettico* che ritengo strumento fondamentale per l'analisi, lo svolgimento ed i risultati ottenuti da questo elaborato.

Sulla base di questa definizione del principio ermeneutico si svilupperà susseguentemente la disamina dei testi rosminiani. Tuttavia, prima di iniziare la ricerca di tale criterio, alla luce del quale verranno interpretate e criticamente esaminate le riflessioni di Rosmini, intendo compiere un'operazione preliminare, d'indagine e lettura del metodo di ricerca utilizzato dal pensatore roveretano.

1.2 Del Metodo

Tra riflessioni rosminiane e istanze pedagogiche

La questione del metodo appare nella sua problematicità il *focus* centrale nella riflessione educativa rosminiana⁴, come anche è fonte d'interrogativi e dibattiti nel campo pedagogico *tout court*.

³ Nell'affermare questo, considero in particolare come riferimento essenziale e spartiacque del dibattito sull'epistemologia pedagogica il “documento Granese-Bertin” del 1985. Si rimanda al paragrafo 1.5 per la disamina delle caratteristiche essenziali del documento.

⁴ Oltre ai testi centrali d'interesse pedagogico, come *Dell'educazione cristiana*, il saggio *Sull'unità dell'educazione e Del principio supremo della metodica*, la questione del metodo emerge in molti scritti del Rosmini. Vanno almeno ricordati il *Catechismo secondo l'ordine delle idee* (1838), a cui nel 1844 premise una importante Prefazione in cui è riassunta la sua teoria sul Metodo, che ricalca la legge della gradazione esposta nella *Metodica*; gli schizzi di cinquanta *Lezioni sul metodo filosofico* (1845) ad uso dell'amico Prof. Michele Tarditi (amico e apologeta del Rosmini, che scrisse le *Lettere di un Rosminiano a Vincenzo Gioberti*), nominato alla cattedra di Metodo all'Università di Torino, con l'aggiunta degli schizzi di altre dodici *Lezioni sui principi del metodo filosofico applicati alla Psicologia e alla Teologia razionale*, che compongono lo scritto *Del metodo filosofico*, così com'è stato

In particolare nell'ambito accademico italiano, a partire dal secondo dopoguerra, la ricerca esplicita della definizione di un'epistemologia solida per la pedagogia, corroborata dalla riflessione sulle logiche di ricerca e sviluppo della disciplina, dall'analisi dei linguaggi e delle terminologie da essa utilizzata, e dai quesiti sulle metodologie ed i protocolli da utilizzare in pedagogia⁵ traccia un parallelismo ed una vicinanza d'intenti e d'interrogativi con le riflessioni educative di Antonio Rosmini – Serbati, che non a caso, nelle riflessioni teoretiche sull'educazione della maturità, va ad interessarsi proprio della sfera linguistica⁶, logica⁷ e metodologica⁸ dello sviluppo educativo.

Il metodo rappresenta pertanto un elemento cardine ed una questione fondamentale sia per l'autore esaminato sia per la disciplina investigata, che fa da cornice scientifica di questo elaborato. Pertanto risulta preliminarmente essenziale indagare le modalità e le possibilità d'attinenza sussistenti tra le riflessioni essenziali sulla dimensione metodologica in ambito pedagogico e le considerazioni rosminiane sul medesimo tema. Del resto, ritengo imprescindibile verificare la presenza e la natura del metodo di ricerca applicato da Rosmini nello svolgimento delle sue riflessioni filosofiche in generale, e nello specifico della questione educativa: risulta infatti necessario un inquadramento delle modalità d'indagine del Roveretano per poter delineare il *modus operandi* della riflessività inerente i testi rosminiani nel suo complesso, e più specificatamente le opere d'interesse pedagogico.

Per questa breve analisi e verifica comparata, ci si avvale – come specchio contemporaneo alla luce del quale declinare le riflessioni rosminiane - delle preziose

pubblicato postumo dal Francesco Paoli; ed infine una serie di *Regolamenti scolastici* per le scuole elementari, medie, filosofiche e teologiche del suo Istituto della Carità. Né vanno taciute le non poche lettere di argomento pedagogico che ebbe occasione di scrivere in varie riprese e a diversi corrispondenti, nonché la *Metodica* inserita nel libro II della sua *Logica* (1854), e le molte idee sparse in tutte le sue opere.

⁵ Come vedremo più avanti, il dibattito sulla “scientificità” della pedagogia assume proprio tali questioni come centrali per la definizione di un'identità e di uno statuto credibile, all'interno delle scienze umane, per la cosiddetta scienza dell'educazione. Rimando al paragrafo sull'epistemologia pedagogica per riferimenti più precisi.

⁶ Cfr. A. Rosmini, *Del supremo principio della metodica*, in *Scritti pedagogici*, vol. 1, pp. 102-167.

⁷ Cfr. A. Rosmini, *Logica*, pp. 425-437.

⁸ Cfr. A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, in *Scritti pedagogici*, vol. 2, pp. 179-200.

riflessioni sul tema proposte da Mario Gennari⁹, filosofo dell'educazione e pedagogista dell'Università di Genova, e dalla collega Giancarla Sola, co-autori di un volume estremamente attinente al tema del metodo, dal titolo *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*¹⁰. Non occorre, credo, evidenziare in maniera troppo marcata le inevitabili distanze che separano la riflessione del Rosmini dalle considerazioni contemporanee che prendiamo in esame. I testi che qui brevemente s'intende confrontare sono separati da oltre un secolo e mezzo di storia, con conseguenze evidenti. Basti pensare all'intento oggettivistico, di ricerca dei fondamenti e della verità¹¹, che motiva l'indagine rosminiana, e che dunque non fa che separarla dal contesto post-moderno che si nutre d'interpretazioni e visioni prospettiche¹², allergiche alle assolutizzazioni compiute in ragione della visione

⁹ Mario Gennari è professore di pedagogia generale nell'Università degli Studi di Genova. È direttore del "Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani" di Genova, ente privato dove ha svolto attività scientifica e didattica, organizzando conferenze, seminari, convegni nazionali e internazionali rivolti a fare conoscere ad un pubblico sempre più ampio la cultura e la pedagogia italiana e tedesca, in collaborazione con il "Goethe Institut". Dal 1996 dirige la Sezione di "Scienze della Formazione" della Collana "Studi Bompiani", presso l'editore Bompiani, Milano. Dal 2007 dirige la Collana di "Filosofia della formazione" dell'editore Il Melangolo a Genova. In entrambe le Collane sono diverse le opere di autori tedeschi – da Pestalozzi ad Adorno, da Edith Stein a Hannah Arendt, da Reich-Ranicki a Benjamin – curate, tradotte o prefatte dallo stesso Gennari o da studiosi della scuola accademica con lui sorta nell'Università di Genova. Presente nelle redazioni e nei comitati scientifici di collane editoriali e riviste italiane e straniere ("Studi sulla Formazione", "Pedagogia e vita", "Studium educationis", "Teoria de la Education", "Neues Pestalozzi Blatter"), Gennari è stato direttore di Sezione per le voci relative alla "Pedagogia" nella Enciclopedia Filosofica, edita da Bompiani nel 2006.

¹⁰ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova, 2016.

¹¹ In questo senso la lezione del Rosmini è ancorata non solo alla modernità, ma a una prospettiva teologica – filosofica che la caratterizza in toto. Ricordiamo in questo senso le parole di Jacques Maritain, che scrive: «si è tomisti perché si è rinunciato a trovare la verità filosofica in un sistema fabbricato da un individuo, anche se questo individuo si chiamasse ego, e perché si vuol cercare il vero [...] facendosi discepoli di tutto il pensiero umano, per non trascurare nulla di ciò che è». J. Maritain, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1974, p. 12.

¹² Parlando di prospettivismo, non si può che ricordare Nietzsche, che scrive: «Che cosa significa nichilismo? Significa che i valori supremi si svalutano. Manca lo scopo, manca la risposta ai perché». F. W. Nietzsche, *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, 2a ed., Adelphi, Milano 1964, VIII, II, 12. Nel contesto post-moderno, estremizzando la posizione nietzschiana, si è arrivati ad affermare che «nichilismo vero è sapere che il mondo vero non esiste; nichilismo estremo è sapere che non esiste neppure mondo, e che perciò non c'è alcuna verità né falsità». A. D'Agostini, *Disavventure della verità*, Einaudi, Torino 2002, p. 164. Da qui, in suolo italiano, emerge la posizione di Gianni Vattimo, del pensiero debole, che definitivamente rinuncia al fondamento. Il pensiero rinuncia anzi anche a cercare e si alleggerisce in questa condizione di rinuncia: «non vi è alcun fondamento per credere al

religiosa dal Rosmini¹³. Allo stesso modo, si può ricordare brevemente come anche la stessa oggettività del metodo o dei metodi sia da tempo stata messa in discussione: pertanto il relativismo conoscitivo coinvolge anche la cultura scientifico-tecnica, «in cui la *sfida della complessità* ha radicalmente messo in crisi il dogma dell'oggetto identico, della sua ripetibilità sperimentale e della sua uniformità»¹⁴. Rosmini è lontano da questi discorsi, e il rigore che tenta di rintracciare nel metodo è sempre di natura oggettivistico,

fondamento, e cioè al fatto che il pensiero debba fondare». G. Vattimo, *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985, p. 175. Ritengo tuttavia che possano essere individuate connotazioni positive in questa “debolezza” del pensiero e della filosofia. Riprendendo da Clemente Sparaco, «la *debolezza* significa anche rinuncia ai totalitarismi politici, religiosi e morali, e comporta la tolleranza come atteggiamento dominante e il rispetto delle differenze: non più, dunque, un'ideologia che tutto e tutti voglia omologare, ma l'accoglimento delle diversità e delle molteplicità». C. Sparaco, *Postmoderno tra frammentarietà e urgenza etica*, «Dialeghetai», Rivista telematica di filosofia, Università di Roma Tor Vergata. La crisi delle generalizzazioni teoriche, quindi delle ideologie, spinge certamente nella direzione di una rivendicazione della concretezza dell'individuo e di un richiamo ai problemi concreti della vita, innanzitutto a quelli che concernono le scelte personali relative alla nascita, la morte, la sofferenza, la cura e le relazioni intersoggettive. Sembrano, anzi, queste le domande più urgenti che l'oggi pone. E che pone pertanto anche in campo filosofico educativo.

¹³ Per Rosmini esiste un'unica verità, rinvenibile nella filosofia e nella rivelazione. Come ha scritto nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, questo è possibile perché nella filosofia «la verità si mostra solo per una regola della mente» mentre nel cristianesimo «ella ci si porge compiuta e intera in se medesima sussistente siccome una persona divina». *Prefazione*, A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, pp. 100-101.

¹⁴ C. Sparaco, *Postmoderno tra frammentarietà e urgenza etica*. Con il saggio *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* Kuhn all'inizio degli anni '60 ha messo in discussione la visione dominante in filosofia della scienza, individuabile nelle tesi empiristico-razionalistiche, avviando il dibattito sul relativismo nell'ambito della teoria della scienza e della conoscenza, e problematizzando l'epistemologia delle scienze cosiddette “dure”, che fino ad allora erano apparse immuni a qualsiasi decadimento della visione oggettivistica sul reale. Kuhn in particolare ha denunciato come insostenibili due aspetti di tali teorie: in primo luogo l'idea di un metodo unico, basato sull'approccio ipotetico-deduttivo, adibito all'analisi delle teorie e alla loro valutazione. Inoltre è stata criticata l'idea che la scienza sia *avalutativa*, con la pretesa che la conoscenza scientifica sia mera descrizione di fatti, senza implicazione di valori, senza implicazione cioè di motivazioni diverse da quelle strettamente attinenti ai *fatti*. Inoltre, come afferma Sparaco, nell'analizzare la storia delle scoperte scientifiche, Kuhn ha concluso che ogni teoria sia relativa a un certo *paradigma* (*punto di vista*, contesto, «visione del mondo»), e pertanto valga solo all'interno di quel paradigma, non altrove: ciò implica che l'idea di un metodo unico, in base al quale produrre e valutare le teorie, sia difficilmente sostenibile. Inoltre Kuhn ha evidenziato come i paradigmi e le teorie che vi appartengono non siano strutture neutrali, ma configurazioni alle quali concorrono motivi di tipo psicologico-sociale, ovvero configurazioni non tanto o soltanto *logiche*, ma anche *storico-retoriche*.

anche quando utilizza criteri, come quello dell'osservazione interna, difficilmente valutabili. Eppure proprio questa crisi del paradigma scientifico, e quindi l'impossibilità d'individuare un metodo che possa essere universalmente riconosciuto come criterio di validazione del reale, permette di ri-ammettere la riflessione rosminiana nel novero delle interpretazioni da prendere in considerazione anche in campo filosofico-educativo. Del resto, se persino le procedure cognitive della scienza non obbediscono ad alcun criterio riconoscibile come oggettivo, allora anche nell'ambito scientifico non ci sono più i fatti che forniscono certezze, ma solo interpretazioni. Si verifica quella che si è definita *ermeneuticizzazione della teoria della scienza*, che permette di ricomprendere anche coloro i quali non hanno utilizzato un metodo scientifico rigorosamente ancorato a metodi e processi standardizzati, incluso il Rosmini. In fondo, proprio la distanza che separa Rosmini dal contesto odierno può fornire spunti per nuove interpretazioni dell'odierno, inclusa la riflessione metodologica su cui ora, senza ulteriori indugi, si viene a trattare.

Anzitutto l'etimologia del termine metodo permette un primo spunto riflessivo: la parola italiana «metodo» deriva notoriamente dal *methodus* di accezione latina, a sua volta dipendente dal termine greco μέθοδος. In quest'ultimo termine, insieme al valore semantico esplicito, traducibile nei concetti di «ricerca», «indagine» o «investigazione», viene evocata immediatamente la questione relativa al «modo di essere» proprio di ogni attività di ricerca, che in sé deve considerare sia l'orizzonte empirico esperito, ossia la realtà concreta di riferimento, sia la struttura concettuale impiegata, ovvero il criterio teorico di attinenza con cui si effettua l'indagine stesso. In altri termini, il metodo altro non è che la via perseguita per giungere a uno scopo prefissato, utilizzando strumenti teorici e pratici che ne danno rigore e precisione. Questo cammino si sostanzia, secondo Gennari, di un *procedimento coordinato* il cui fine consiste nello *svolgimento ordinato* di una prassi controllata, in ogni sua fase, da una teoria. La parola *μετα*, *meta* contenuta nel termine *methodos* indica il «perseguire», mentre la parola *οδος* consiste appunto nella «strada» intrapresa¹⁵. Saldate fra loro, le due concettualizzazioni restituiscono quel «seguire la via» che è proprio tanto del procedimento coordinato quanto dello svolgimento ordinato.

¹⁵ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p. 143.

Così Antonio Rosmini, nelle pagine di *Del metodo filosofico*¹⁶, definisce in estrema sintesi gli elementi centrali del suo costrutto metodico. Il metodo rosminianamente inteso è infatti la via che deve preservare dall'errore, conducendo l'uomo alla verità a cui confacersi; «noi ammettiamo delle verità indubitabili [...] Queste sono la guida di tutta l'umanità al suo *fine* [...] la moralità»¹⁷. L'adesione alla verità rappresenta l'orizzonte ultimo del metodo, dispiegato più concretamente nell'importanza che esso assume per lo sviluppo sociale, scientifico e religioso¹⁸. Non solo: in Rosmini sono ben presenti i concetti di procedimento coordinato e svolgimento ordinato, come si evince dalle *Tesi* brevemente riassunte ad *incipit* del testo; in esse le regole vengono coordinandosi secondo principi di priorità, definendo criteri per effettuare scelte in vista delle verità ontologiche e deontologiche¹⁹. Il metodo pertanto, sulla scorta della tradizione socratico-platonica, acquisisce in Rosmini precipuamente un significato educativo, secondo il termine latino *e-ducere*, di conduzione e supporto allo sviluppo dell'umano, fornendo le strutture essenziali per giungere alla verità. Non a caso nella quinta tesi, Rosmini afferma che il buon metodo non sia la filosofia nella sua completezza contenutistica ed argomentativa, ma che al contrario esso costituisca la via tramite cui condurre gli uomini a trovare le verità filosofiche²⁰. Il metodo perciò acquista una pregnanza precipuamente logica, come l'autore stesso riconosce: «Parlando di *metodo filosofico* non intendiamo la parte tecnica o materiale del metodo delle singole scienze, ma unicamente la parte logica»²¹. Vi è dunque nelle considerazioni rosminiane sul metodo una connotazione meta-disciplinare,

¹⁶ Come afferma Francesco Paoli, il progetto *Del metodo filosofico* rappresenta il frutto di una richiesta da parte di Michele Tarditi al Rosmini. Istituita presso l'Università di Torino la Scuola normale di Metodo filosofico, ed affidato l'onere del corso al professor Tarditi, quest'ultimo si era rivolto al proprio maestro, Antonio Rosmini, per delineare il progetto del corso. Come scrive Paoli: «Il Tarditi pregò allora il Rosmini che gli volesse dare qualche indirizzo pel nuovo ed insolito insegnamento, ed il Rosmini colla celerità del lampo, volevo dir dell'amore, gli stese le *Tesi*, ed alcuni cenni per le *Lezioni* da svolgerle e farne l'applicazione». Il testo rimase inedito fino alla pubblicazione effettuata dallo stesso Paoli, di cui Picenardi ha curato la ristampa nel 2009. A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, p. 169.

¹⁷ A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, pp. 184.

¹⁸ Ivi, pp. 174-176.

¹⁹ In questo senso, si veda la priorità data dal Nostro all'osservazione rispetto al ragionamento, con la distinzione tra osservazione intuitiva e osservazione percettiva. Ivi, pp. 170-171.

²⁰ Ivi, pp. 181.

²¹ Ivi.

che evidenzia l'universalità della dimensione metodologica. Il metodo, come indica la parola stessa, è la via che la facoltà umana della ragione scopre con una riflessione universale: «La *facoltà del metodo* nasce dalla riflessione, allorquando ella si eleva su tutti gli ordini speciali di riflessione per ordinarli convenientemente tra loro; e però è una cotal riflessione universale, che abbraccia con uno sguardo tutte le possibili riflessioni, cioè un numero di riflessioni indefinito»²².

C'è «metodo» quando si corrisponde a una *logica dell'ordine*, che implica il rigore di strumenti e criteri da applicare. Ordine significa infatti «regolarità», che a sua volta indica l'«impiego di regole». Con termine «ordine» si segnala quel *criterio ordinatore* che evoca conseguentemente la parola «regola», con cui vengono implicati concetti come «norma», «modo», «sistema», «modello», per cui le diventa proprio, secondo Gennari e Sola, *un criterio asseverativo*. Così la logica dell'ordine è ciò che unifica in un'unica espressione l'assetto concettuale e il rigore nella conduzione del medesimo, dal piano della teoresi a quello dell'operatività²³.

In questo, come già anticipato, le regole proposte dal Rosmini appaiono delineare un programma d'azione, nella ricerca dei contenuti filosofici *tout court*, supportato da un preciso impianto teoretico. Infatti, il ragionamento è composto da operazioni intellettive che apparentemente si intrecciano, quali l'intuizione, la percezione, la riflessione, il giudizio, l'assenso, la deduzione, l'argomentazione. Il metodo indica l'ordine di questi atti della mente necessari per il ragionamento, dispiegandosi come arte – intesa rosminianamente come unione di teoria e pratica – capace di condurre l'uomo alla verità. Rosmini offre quindi un vero e proprio inventario di regole con il testo pubblicato postumo *Del metodo filosofico*, riconducibili sostanzialmente ad un metodo osservativo. Qualsiasi speculazione o ragionamento segue all'attività osservativa, che rappresenta il *prius* metodologico definito dall'Autore. A titolo d'esempio, nelle indagini di tipo psicologico presenti nella *Psicologia*, il metodo dell'osservazione viene esplicitamente affermato, con l'obiettivo di rilevare i fatti con esattezza, distinguendone le parti ed effettuando confronti e comparazioni per dedurre infine conclusioni: «In tutto ciò l'occhio della mente dee stare continuamente fisso sul fatto per vederlo bene, senza che l'immaginazione, durante l'osservazione, aggiunga, oscuri, o detragga nulla per poterlo poscia attestare colla

²² A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9/A, p. 264.

²³ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p. 144.

massima fedeltà, precisione, sagacità; facendo una descrizione rispondente in tutto alla verità delle cose»²⁴. Nell'osservazione, poi, si distinguono la necessità apodittica dell'intuizione, che ha per oggetto ciò che è e come tale emblemizza un tipo di osservazione *ontologica*, e l'osservazione *prassilogica*, rivolta a ciò che accade, alla contingenza della percezione; tra di esse Rosmini pone un ordine gerarchico cui riferirsi nella ricerca delle verità²⁵. L'intuito è necessario perché conduce a verità assoluta, mentre l'osservazione percettiva del contingente, la sola possibile nell'ordine naturale, conduce ad una verità relativa. Pertanto l'essere intuito precede la percezione, è il fatto primo e originario, noto per se stesso, postulato al pari dell'esperienza del sentimento²⁶. Oltre a questi primi e imprescindibili criteri del metodo, Rosmini elabora nel complesso venti regole concernenti la logica dell'indagine, tra di loro ben coordinate ad un piano di sviluppo e applicazione all'interno del corso che il professor Michele Tarditi avrebbe dovuto svolgere con gli studenti, come esercitazione ed attuazione del metodo stesso su contenuti filosofici.

Tra queste norme, ne emerge una estremamente preziosa: «prima di ragionare si deve stabilire chiaramente lo stato della questione»²⁷. Poiché ogni realtà può manifestare un risvolto *problematico*, la tradizione del pensiero occidentale muove da questa evidenza immettendo il metodo su di un cammino «erotematico»²⁸, disseminato appunto di domande. Porre delle domande significa problematizzare l'esistente e aprirsi alla sua scoperta per mezzo della *ricerca*. Il metodo, pertanto, è sempre alla propria origine un

²⁴ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 43.

²⁵ A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, pp. 170-172.

²⁶ Secondo Silvio Spiri, il merito di Rosmini sta proprio nell'inclusione della dimensione intuitiva all'interno del metodo osservativo. «è facile dimostrare quanto la filosofia moderna ritenne l'osservazione esterna dei corpi, spesso esaurendo nei sensi tutto l'uomo. Rosmini non intese invece escludere nessuna delle fonti della verità; associando l'osservazione esterna con quella interna, diede luogo ad un sistema vero e compiuto, capace di soddisfare i bisogni e le aspirazioni dell'umanità». S. Spiri, *Essere e sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma, 2004, p. 29. Per quanto queste affermazioni abbiano un carattere precipuamente apologetico, è indubbio riconoscere a Rosmini una particolare accezione, inquieta e duale, alla dimensione osservativa e alla questione metodologica. Ridurre il Roveretano all'etichetta di "spiritualista" non tiene conto dell'importanza che in lui riveste il metodo osservativo, elemento chiave per l'analisi che andremo a svolgere.

²⁷ Ivi, p. 171.

²⁸ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p. 144.

metodo di ricerca che tende a unificare pensiero e azione, spinta teorica e resistenza prassica, necessità concettuale ed emergenza operativa. Il metodo salda sempre in una circolarità la prassi con la teoria e, quindi, la teoria con la prassi²⁹. Poiché procede così, il metodo è considerato un procedimento in evoluzione che, come tale, sviluppa soluzioni a partire da interrogativi. Dunque, il metodo nasce soltanto dopo che è avvenuto il riconoscimento di una condizione problematica a cui si desidera dare soluzione. Rosmini scrive per l'appunto: «Che cosa si fa quando si prende a sciogliere una questione? – Non si fa che studiare le *condizioni del problema* per rinvenire il rapporto che hanno coll'ultima *conclusione*»³⁰. Ogni metodo deve, quindi, commisurarsi alla realtà su cui e in cui opera. Un processo di *agnizione*, ossia di riconoscimento, stando alla terminologia di Gennari e Sola, sta alla base non soltanto della identificazione ostensiva di un problema ma anche della chiarificazione concettuale circa l'*identità del problema* stesso³¹. Del resto lo stesso Rosmini afferma che, di un problema, vanno conosciuti gli elementi o condizioni esposte chiaramente, ossia secondo verità, evitando fraintendimenti linguistici o ipotesi avventate, e cercando d'individuare i rapporti interni al problema stesso³². È proprio di ogni essere umano disporsi, davanti a un problema dato, secondo un atteggiamento «problematizzante» che sfoci in un'*attività congetturale* intesa quale tentativo di risposta al problema. A questa «azione» non corrisponde alcuna certezza, bensì fanno seguito supposizioni istituite su indizi o probabilità, che non approdano allo statuto di una teoria ma si affacciano sul campo aperto delle *ipotesi*. Del resto, ogni *logica della scoperta* vive di ipotesi e qualsiasi dibattito epistemologico archivia una propria *attività confutazionale*, dove la prudenza suggerisce che all'enfasi delle certezze si sostituisca un adeguato equilibrio ipotetico. «Problematicità, problematizzazione e identità problematica sono tre aspetti di un unico e unitario processo metodico. Darsi e mostrarsi del problema, semplificazione o complessificazione del problema, riconoscimento ed essenzializzazione del problema costituiscono lo scheletro di una *metodica*»³³.

²⁹ Ivi.

³⁰ A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, p. 187.

³¹ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p. 144.

³² A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, pp. 187-188.

³³ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p. 148.

In qualsiasi contesto avvenga un *esercizio del metodo* – quindi l’impiego di una «metodica», l’azione del «metodizzare», il vaglio del «metodismo» o la «metodizzazione» dello svolgimento ordinato, secondo la riflessione proposta da Gennari e Sola³⁴ -, esso opera un processo prassico in ragione di un criterio teorico. Il suo procedere si volge verso uno scopo, per il cui conseguimento vengono approntati dei correlativi mezzi. Pertanto esiste un’*etica del metodo*, che non consente mai che la bontà dei fini giustifichi la malvagità dei mezzi. Anche su questo la riflessione di Rosmini acquista una straordinaria attualità. Se il metodo osservativo ha il merito di fornire fatti reali, la loro comprensione è possibile solamente accostandosi ad essi con intenzioni pure, scevre da pregiudizi; solo chi si accosta alla realtà con amore disinteressato è capace di penetrare i segreti della vita³⁵. Non per nulla il tema del metodo assorbe in sé due importanti regole morali, necessarie nella prospettiva rosminiana a disporre l’intelletto umano nelle migliori condizioni per effettuare un’indagine rigorosa e metodologicamente inoppugnabile. Si tratta di due tratti complementari, che nel progetto di Rosmini s’alternano e legittimano le conquiste conoscitive: da un lato l’umiltà³⁶, dall’altro il coraggio³⁷, intese entrambe in senso filosofico, ossia come amore disinteressato della verità. Co-operando come principi

³⁴ «Questa deve essere intesa quale “applicazione” di un metodo (o di vari metodi) a ciò che possiamo chiamare *indagine*. La coerenza di detto procedimento non consiste nel delinearci di una prassi che si presenti con i caratteri di un metodo bensì, al contrario, nel disporsi di una teoria che caratterizzi la prassi attraverso il proprio metodo. *Metodizzare* le prassi significa infondere in loro un ordine procedurale teorico. Procedere nelle prassi ordinatamente risponde a un preciso bisogno logico e linguistico: determinare –senza ambiguità– mezzi e materiali, tecniche e strumentazioni, procedimenti e svolgimenti a un fine dichiarato. Al metodo corrisponde, perciò, un impianto prestabilito di azioni *metodicamente* eseguite: vale e dire, di pratiche condotte in modo preciso e costante. Ma l’adesione e l’aderenza assolute a un metodo – ciò che potremmo definire un radicale *metodismo*– non sono altro che una ideologizzazione del metodo, ovvero la sua riduzione a una «credenza» sulla cui infallibilità (feticistica) si scommette a priori e sulla cui astrattezza (o praticità) non si è disposti a compiere alcuna validazione. La *metodizzazione* di una realtà si riferisce all’atto del regolarizzarla senza condizionarne lo svolgimento procedurale e senza che l’ordine metodico si traduca in paralisi della “creatività”». M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p. 145.

³⁵ S. Spiri, *Essere e sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, pp. 29-30.

³⁶ «L’umiltà filosofica consiste in una ragionevole diffidenza di se stesso, e in una stima dei filosofi precedenti [...] Ella sola mette a profitto tutta l’eredità delle cognizioni lasciateci dai nostri padri, e lega le diverse generazioni umane fra loro: in bocca dell’umile si sente filosofare l’umanità intera, non l’individuo». A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, p. 195.

³⁷ «Il coraggio filosofico consiste in una moderata e ragionevole confidenza nelle proprie forze, e in una moderata e ragionevole diffidenza dell’altrui autorità umana; consiste ancora nell’intraprendere grandi fatiche per giungere al vero». Ivi.

metodologici extra-logici, garantiscono la prudenza³⁸ e l'ambizione nella ricerca, evitando che il metodo del filosofo-ricercatore sia contaminato da passioni e desideri che inquinino la purezza dell'indagine, portando nel *continuum* della tradizione importanti novità dettate dal procedere inarrestabile dell'investigazione filosofica. Su queste basi può emergere quello che Rosmini definisce «il perfetto filosofo», che oggi assumerebbe il titolo di “ricercatore”, capace di

unire in sé le due virtù dell'umiltà e del coraggio filosofico, perocché la prima lo conduce a prendere esatta cognizione di quanto il mondo possiede di scienza prima di lui; la seconda gli mette nell'animo il proponimento di tentare con tutte le sue forze di accrescere alquanto il patrimonio degli avi. La prima produce in lui uno spirito di conciliazione fra le diverse opinioni conciliabili, onde si fa seguace di un giudizio eclettico; la seconda produce in lui lo spirito di investigazione che il difende da ogni vizioso sincretismo³⁹.

Com'è ovvio, in qualsiasi situazione umana, ogni «intervento» presuppone sempre un certo grado di «conoscenza». Perciò, a proposito dell'impiego di un metodo si fa riferimento ad una *metodologia*. Con questo termine – che è un composto di μέθοδος, *methodos* e λογία, *logía* – si suole indicare un complesso generale di fondamenti teorici su cui il metodo poggia, viene costituendosi, è impiegato. Pertanto, prima dell'intervento (nelle prassi) si dispone la conoscenza (di teorie ad esse correlabili), la quale può essere conseguita soltanto attraverso la *ricerca*. Le strategie della ricerca paiono molteplici, ma la loro affidabilità e la loro efficacia sono subordinate al principio del rigore su cui insiste ogni epistemologia, quando tra le proprie priorità «scientifiche» annovera l'*indagine critica* a partire dai *metodi di ricerca* impiegati. Dunque, non c'è intervento adeguato sulle prassi senza la conoscenza delle medesime e non c'è conoscenza prescindendo da un'attività (metodicamente condotta) di ricerca. Quest'ultima viene compresa sotto il

³⁸ «Umiltà significa farsi degni di raccogliere una eredità spirituale, riconoscersi figli, pensare con loro nella consapevolezza che non di altro parlavano se non della medesima verità che muove il filosofo contemporaneo. Rosmini più volte nelle sue opere si riferisce ai «moderni sofisti» avendo in mente soprattutto la filosofia sensista del Settecento. In questo secolo egli vede il desiderio di lacerare e di recidere i ponti con una tradizione. L'epoca che viene di seguito alla rivoluzione scientifica decide che, visto i nuovi risultati, ciò che era detto prima non ha più alcuna validità». A. Baggio, *Antonio Rosmini, per una filosofia umile e coraggiosa*, «Rosmini Studies», 2014, 1, pp. 49-59.

³⁹ A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, p. 195.

nome di *metodologia della ricerca*⁴⁰. Proprio in quanto «logica», «formale» e «procedurale», la *metodologia* non corrisponde soltanto alla necessità di governare l'indagine euristica – ossia la ricerca e quindi il metodo impiegato dalle singole scienza.

Anzitutto la metodologia presiede alle *tecniche di ricerca*, considerate nelle loro strutture d'uso. Si tratta delle tecniche di ricerca scientifica, consolidate da una plurisecolare tradizione, fra cui spiccano ad esempio l'analisi, la sintesi, l'induzione, la deduzione. Queste «classificazioni», che fanno ormai parte della storia della scienza, corrispondono originariamente a esigenze di rigorizzazione metodologica. Per cui, con il termine *analisi* si suole indicare quel particolare lavoro di ricerca rivolto a individuare tutti gli elementi che compongono la struttura interna di una specifica realtà problematica su cui si appunta l'indagine in ogni suo dettaglio (dove il «tutto» è scomposto in «singole «parti»). Complementare all'attività analitica è la *sintesi*, a cui si perviene riordinando ogni componente indagata e ogni proprietà degli elementi che strutturano il problema oggetto di ricerca, riunendo così in un unico insieme (dove le singole «parti» si ricompongono in un «tutto») la molteplicità dei suoi elementi⁴¹. Fra le tecniche di ricerca spiccano, dunque, due distinti procedimenti logici, opposti ma integrati fra loro: l'induzione e la deduzione. Con *induzione* si intende l'osservazione analitica di casi particolari, la loro descrizione dettagliata per poter giungere a conclusioni di ordine generale, che non sempre riescono ad esaurire l'intero campo d'indagine. Con *deduzione* si richiama il processo logico attraverso cui i dati raccolti induttivamente, cioè analiticamente, sono portati a una sintesi, che non ritorna sulla dinamica esperienziale ma si enuclea nel ragionamento e nel giudizio deduttivo⁴². Se il processo induttivo procede scandagliando empiricamente un quadro esperienziale, il processo deduttivo lo conduce a una sintesi logica. Se il *metodo induttivo* muove dall'osservazione, coglie un problema, costruisce un'ipotesi, fa delle previsioni e allestisce gli esperimenti per verificarle, valutando se l'ipotesi sia stata confermata o meno, *il metodo deduttivo* muove da un problema dato, ne tenta la soluzione sviluppando delle ipotesi cui fa seguire le deduzioni logiche che il ricercatore controllerà anche sperimentalmente, fino a cogliere gli errori per

⁴⁰ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, p.156

⁴¹ Ivi, pp. 159-160.

⁴² Ivi, p. 164.

eliminarli progressivamente⁴³. Ma se il «metodo categorico-deduttivo» prevede che le proposizioni - intese come valori di verità relativi ad un enunciato - siano assunte in quanto «vere», al contrario il «metodo ipotetico- deduttivo» intende che le proposizioni debbano essere considerate come «supposte», ossia opinabili, presumibili, congetturabili e mai date per assolutamente certe. Oltre ad esse potremmo considerare anche altre tipologie di tecniche di ricerca, come l'esperienza, la verifica sperimentale, la spiegazione scientifica propria del «metodo empirico-sperimentale⁴⁴».

Rimanendo sui processi di analisi e sintesi, e sui conseguenti metodi induttivi e deduttivi, si può verificare come essi siano il cardine del procedimento speculativo proposto da Rosmini. Le operazioni della mente si succedono infatti per il Roveretano utilizzando il metodo analitico, o *risolutivo*, e il metodo sintetico, o *compositivo*. Seguire il metodo analitico significa scomporre il tutto nei suoi elementi. La sintesi, invece, dalle parti torna al tutto, componendo in unità gli elementi. Il risultato del discorso rosminiano è il frutto di un percorso analitico- sintetico da percorrere per intero, nella complementarità dei due procedimenti. Rosmini sa bene che non esiste un ragionamento che proceda in modo del tutto sintetico o del tutto analitico⁴⁵; sintesi e analisi si adoperando entrambe sia per trovare la verità che per insegnarla. Anche in questo caso, come per la dimensione delle regole morali, la circolarità dei processi induttivo – deduttivo⁴⁶ rappresenta un elemento virtuoso dell'impianto metodologico proposto dal

⁴³ Ivi.

⁴⁴ Ivi.

⁴⁵ Rosmini depreca l'abuso sia dell'analisi, difetto dei filosofi francesi, che della sintesi, difetto dei filosofi tedeschi. Infatti se la prima conferisce luce alle cognizioni umane, può divenire pericolosa quando si trascura la sintesi: «perché gl'ingegni che la seguono esclusivamente [...] così fanno in brani il corpo vivo dello scibile e gli tolgono la vita, e poscia nelle morte membra veggono coll'immaginazione altrettanti corpi perfetti, oggetti ognun d'essi d'una scienza a lor giudizio perfetta, ma veramente mozza e cadaverica». A Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 32. Allo stesso modo l'abuso del metodo sintetico provoca oscurità e confusione di idee «nelle trattazioni di que' filosofi che ignari del metodo analitico, o ad esso avversi per sistema favellano in un modo così intero e complicato che il loro discorso è come un terren sodo non rotto da vomero o zappa». Ivi.

⁴⁶ Rosmini scrive in una nota dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*: «Egli è un errore il dar nome di *sintetico* a quello che comincia dal tutto e va alle parti, e di *analitico* al suo contrario. La *sintesi* (cioè il tutto), nel metodo che noi ci proponiamo è data dalla natura: essa non è dunque l'oggetto del metodo. È bensì vero che il *metodo analitico* suppone una *sintesi* dinanzi a sé; perocchè non si può analizzare cioè scomporre se non un tutto composto; ma non è ragionevole che questa sintesi precedente al metodo dia la denominazione al metodo stesso: conciossiachè la denominazione del metodo dee prendersi

Roveretano; nella complementarità di tali tecniche si costituiscono e prendono forma i contenuti inerenti le specifiche discipline filosofiche. In particolare, come viene ben evidenziato nell'opera *Antropologia in servizio della scienza morale*, la dimensione dell'umano e delle sue caratteristiche, compresi gli elementi pedagogici, si sviluppano mediante questo metodo. Rosmini lo afferma con chiarezza:

Formando adunque l'uomo l'argomento di questo trattato, ci gioverà cominciare dal definire accuratamente l'uomo, per poi analizzare questo concetto dell'uomo, per indi riassumere tutte insieme le parti che entrano in questo concetto e riunendole dar nuova luce alla definizione da prima posta dell'uomo stesso. Con questo metodo noi partiamo dal tutto, e veniamo alle parti; il che è un seguire il metodo *analitico*, che consiste nell'analizzare il tutto, cioè scomporlo nelle sue parti: di poi, facendo il viaggio contrario, dalle parti ritorniamo al tutto, *sintetizzando*, cioè componendo ad unità le parti scomposte. Il metodo adunque, che noi ci proponiamo tenere in questi ragionamenti, si può acconciamente chiamare analitico-sintetico⁴⁷.

Il metodo analitico-sintetico tuttavia non esaurisce il suo compito nell'applicazione speculativa e di ragione. Come vedremo, esso costituisce anche la struttura stessa alla base dello sviluppo infantile, che consta non a caso di livelli d'intellezioni su cui vengono ad operare, in un'alternanza costante, processi analitici – induttivi e processi sintetici – deduttivi. Così il metodo acquista in Rosmini, oltre alla funzione logica e transdisciplinare di ordinamento nella ramificazione del sapere, oltre l'orizzonte finalistico di conseguimento di verità, oltre all'intenzionalità etica fondamentale per l'utilizzo del metodo stesso, una forte costitutività antropologica; l'uomo stesso si struttura, fin dalla nascita, sulla base di strategie metodologiche che gli appartengono a prescindere dalla consapevolezza che lui stesso ha di sé. Il legame tra metodo, uomo e teoria rappresenta pertanto un elemento centrale nella costruzione della teoresi rosminiana.

In conclusione, emerge con chiarezza l'importanza che assume per Rosmini la dimensione metodologica, base rigorosa per le sue ricerche filosofiche e struttura logica

dall'*operazione* che si esercita con quel metodo, e non dall'oggetto su cui si esercita. Ora l'operazione del metodo che scompone un tutto è questa dello *scomporre*, e perciò esso metodo dee chiamarsi analitico e non altrimenti.» A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 31 – 32. Appare evidente il richiamo alla circolarità del metodo in Rosmini, con la necessaria complementarità di sintesi e analisi.

⁴⁷ Ivi.

della riflessività umana. Le prospettive metodologiche da lui delineate si conformano ai requisiti minimi evidenziati da Gennari e Sola inerenti il significato di metodo, legittimando così non solo i contenuti a cui l'Autore roveretano giunge, ma anche le modalità attraverso cui sviluppa la sua riflessività. Permangono le distanze sostanziali, frutto del diverso contesto e dell'ampliarsi della riflessione epistemologica sugli statuti delle scienze e delle diverse modalità del conoscere, maturate negli oltre centocinquant'anni che ci separano dalle speculazioni del Roveretano. Tuttavia, quel che premeva mostrare è che Rosmini, nell'effettuare le sue indagini filosofiche, si attiene a un rigore metodologico frutto di una riflessione di carattere epistemologico sulla natura della propria indagine, considerata scientifica e che, come vedremo nei prossimi capitoli, sorprendentemente in alcune sezioni si appoggia su risultati propriamente scientifici, e non meramente speculativi⁴⁸.

Dopo aver mostrato in questo modo la validità del metodo filosofico rosminiano, rifocalizziamo la ricerca inerente questo primo capitolo sulla disciplina pedagogica, sulla sua dimensione teorica ed epistemologica, pertanto nel rapporto con la filosofia. L'obiettivo di questo percorso è già stato dichiarato, ma vale la pena riaffermarlo; analizzando la dimensione teorica della pedagogia, intendo individuare un principio metodologico adeguato, che permetta d'investigare con rigore le riflessioni rosminiane. Come la filosofia dell'educazione possa permetterci d'entrare nella storia del pensiero del Rosmini senza sfociare in una lettura ideologica, ed utilizzando un metodo d'analisi e interpretazione critico e rigoroso, è ancora da chiarire. Per farlo, ritengo che sia opportuno e funzionale alla trattazione inserire un'esplorazione storica del percorso compiuto dalla filosofia dell'educazione, per svicolarsi da connotazioni storico-ideologiche, dirigendosi verso la ricerca di un rigore epistemologico per la pedagogia. Tale ricostruzione, per ovvi motivi, non potrà che risultare parziale, ma sono convinto possa mettere in luce quegli elementi cardine che, nel divenire della riflessività della storia del pensiero, mi hanno condotto a delineare il metodo d'indagine per l'oggetto centrale della trattazione.

⁴⁸ Si rimanda in tal senso al secondo libro sull'animalità all'interno dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, e al metodo osservativo utilizzato anche in *Del principio supremo della metodica*.

1.3 Esplorazioni storiche

Navigando tra le correnti filosofiche della pedagogia (1945-1960)

Come presentato nell'introduzione di questa dissertazione, le osservazioni dei principali autori che hanno interpretato e si sono confrontati con i testi che Rosmini ha riservato alla problematica educativa, sono unite da un tratto comune: la lettura della tematica pedagogica è il frutto secondario di un orizzonte teoretico che esula dalla questione educativa, e imprescindibilmente si erge a dominatore incontrastato di tutto il panorama riflessivo rosminiano. In altri termini, anche chi si occupa di tematiche pedagogiche all'interno della vasta produzione filosofica e teologica del Roveretano, lo fa partendo sostanzialmente da un'impostazione del tutto tradizionale, vestendo la pedagogia dell'*habitus* ormai inappropriato di "serva", *ancilla*, nei confronti della più nobile e onnicomprensiva filosofia, globalmente intesa⁴⁹. Eppure l'ancillarità della pedagogia rispetto alla filosofia non può costituire l'orizzonte ermeneutico capace di fornirci nuove indicazioni sulla fecondità delle riflessioni rosminiane in campo educativo. Rivestita delle categorie ideologiche, morali e teosofiche, la pedagogia di Rosmini rischia di non poter dispiegare quelle che sono i principali pregi e la sua fecondità, rimanendo confinata a mero contesto applicativo e obbligatoriamente coerente rispetto ai domini sopracitati.

Occorre quindi districare la matassa che aggroviglia la pedagogia alle altre discipline aventi per oggetto la questione educativa, in modo da individuare, attraverso un processo storico – genetico di progressione nella storia delle idee e tramite la riflessione epistemologica sullo statuto scientifico della pedagogia, la specificità identitaria della disciplina pedagogica ed il contributo specifico della filosofia dell'educazione. Proprio a partire da questo tema, del "posizionamento" della pedagogia tra le scienze umane, e in particolar modo nei rapporti con la filosofia e con le scienze, si sono sviluppate le riflessioni dei maggiori teorici dell'educazione italiani a partire dalla fine del secondo conflitto mondiale.

⁴⁹ Si rimanda per l'appunto alle analisi effettuate in introduzione, con particolare riferimento ai commenti del Billia, del Casotti, del Bonafede e del Prenna, per citare i volumi più significativi al riguardo.

La pedagogia italiana della seconda metà del XX° secolo si caratterizza anzitutto per una necessaria operazione che, tuttavia, condiziona anche il processo di sviluppo della disciplina stessa: occorre infatti preliminarmente svincolarsi dall'attualismo gentiliano e dall'ipoteca neo-idealistica totalizzante⁵⁰ che aveva permeato la prima metà del secolo. Eppure, come vedremo, l'operazione di "cesura" dall'eredità gentiliana non manca di creare complicazioni – non sul breve periodo, ma nell'orizzonte complessivo del cinquantennio successivo al secondo conflitto mondiale - specialmente per quanto riguarda la filosofia dell'educazione e, in generale, l'orizzonte di teoreticità connesso alle tematiche educative. Per sintetizzare quanto cercheremo meglio di definire nelle prossime pagine, prendiamo spunto da queste brevi righe scritte da Carlo Fedeli:

La riflessione filosofica in tema di educazione rappresenta una costante ragguardevole nel passato della pedagogia italiana. Chi oggi volesse scriverne la storia, però, giunto al capitolo dedicato al Novecento dovrebbe prender atto del singolare destino occorso. Dapprima, infatti, questi s'imbatterebbe in una sorta di sovradimensionamento del momento filosofico nella teoresi pedagogica - cioè in quella "espropriazione filosofica della pedagogia" (G. Spadafora), che è culminata nell'attualismo di Gentile; poi, specularmente, nella radicale contestazione di tale esproprio, che - dopo aver inizialmente rivendicato l'autonomia della pedagogia come scienza pratica e ridimensionato i titoli di legittimità della filosofia dell'educazione - in seguito si è spinta fino a sondare la possibilità di trascrivere le tradizionali dottrine filosofiche del problema educativo negli enunciati di una "scienza dell'educazione" più modernamente concepita in chiave pragmatico-operativa, o anche di una pedagogia che voglia accreditarsi come "autonomo pensiero dell'educazione" (C. Nanni)⁵¹.

Un radicale mutamento nell'assetto socio-culturale e politico italiano si ha infatti con la sconfitta nella seconda guerra mondiale e con la caduta del fascismo, a cui si accompagna la conclusione della stagione dell'egemonia idealistica, dell'autarchia e da un certo isolamento culturale. L'Italia si scopre inserita in un contesto politico e culturale europeo: si verifica così una rapida penetrazione di influssi sia dall'area anglo-americana sia dall'Europa dell'Est⁵². Correnti di pensiero come il marxismo-leninismo, il

⁵⁰ Cfr. A. De Bernardi, P. Ferrari, *Antifascismo e identità europea*, Carocci, Roma, 2004.

⁵¹ C. Fedeli, *La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi*, in «Vita e Pensiero», 87, 1995, n. 4, p. 623.

⁵² Cfr. A. De Bernardi, *Storia d'Italia: 1860 – 1995*, Mondadori, Milano, 1996.

materialismo dialettico, l'esistenzialismo, il pragmatismo, la psicologia sperimentale e del profondo, la filosofia analitica, il neopositivismo e la fenomenologia iniziano a diffondersi rappresentando le principali esperienze filosofiche degli anni del dopoguerra⁵³.

Dopo il ventennio fascista, la scuola da un punto di vista pratico e l'educazione da un punto di vista teorico diventano questioni centrali nella ricostruzione dell'Italia repubblicana, per il ruolo che esse avrebbero fornito nella definizione di una nuova identità nazionale⁵⁴. Per farlo, il primo passo fu quello di tentare di cancellare ogni tipo di legame con la tradizione neoidealista⁵⁵.

Come evidenzia Giorgio Chiosso⁵⁶, l'eredità del neoidealismo di matrice gentiliana può sintetizzarsi in pochi e significativi elementi, per quanto riguarda la dimensione

⁵³ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico: due forme di narrazione pedagogica a confronto*, Tesi di dottorato, Università di Salerno, 2013.

⁵⁴ Cfr. F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia, 2016.

⁵⁵ Va fatto notare che gli orientamenti storiografici sono ormai concordi nel ritenere che il fascismo non si nutrì né combaciò mai esclusivamente con la filosofia idealistica. A titolo esemplificativo ricordiamo i volumi di E. Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista*, Latera, Roma-Bari, 1975; P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Il Mulino, Bologna, 1985; A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Il Mulino, Bologna, 2009. Il regime rappresentò il luogo d'incontro e commistione tra diverse espressioni culturali e politiche quali il nazionalismo, il futurismo, l'industrialismo, che insieme alla "scuola gentiliana" rappresentarono le correnti più rappresentate nel ventennio. In tal senso occorre effettuare una precisazione prima d'incorrere nel rischio di incomprensioni. Nella dissertazione viene utilizzato il termine neo-idealista ad indicare precipuamente l'accezione gentiliana, che ha avuto chiaramente l'impatto decisivo in campo pedagogico. Non s'intende tuttavia comprendere con questo termine le posizioni crociane, ben distanti sia dal neo-idealismo gentiliano sia soprattutto dall'affiliazione al regime fascista. Sul tema si rimanda al classico di U. Benedetti, *Croce e il fascismo*, Volpe editore, Roma, 1967, e al più recente studio di F. De Giorgi, *La controriforma come totalitarismo. Nota su Croce storico*, Morcelliana, Brescia, 2013.

⁵⁶ Cfr: G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, 2015. Nell'opera di ricostruzione di questo periodo, sulla scorta dello studio di Chiosso, mi sono servito in particolare di studi e pubblicazioni tra la metà degli anni Settanta e l'inizio degli anni Novanta, per meglio inquadrare le molteplici e differenti posizioni. Tra i più importanti; G.M. Bertin (ed.), *La filosofia dell'educazione, oggi*, vol. mon. di «Scuola e Città», 27, 1976, nn. 1-2; G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia, oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978; G. Acone, *Modelli culturali-ideologici della pedagogia contemporanea*, «Incontri culturali», 13, 1980, nn. 1-2, pp. 75-86; N. Bobbio (ed.), *La cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980 nelle sue relazioni con altri campi del sapere*, Guida, Napoli 1982; R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze 1982, G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze, 1987, C. Nanni, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma 1992.

educativa: innanzitutto una orgogliosa concezione nazionalista del sapere, vista come espressione dell'identità spirituale del Risorgimento⁵⁷. In secondo luogo, e certamente questo è l'aspetto più significativo, la pedagogia gentiliana si caratterizzava per una forte base filosofica, che la distingue dai rischi di riduzione della stessa a branca della psicologia, della sociologia o della didattica. «Identificandola con la filosofia, Gentile spostò la pedagogia dalle scienze empiriche a quelle speculative, sottraendola al tecnicismo e al didatticismo di segno herbartiano»⁵⁸. Inoltre, emerge dalla proposta gentiliana una stretta connessione tra pedagogia e *paideia* nazionale, intendendo quest'ultima come fondamento dell'identità di un popolo e realizzazione dell'*ethos* comunitario⁵⁹. Effetti diretti di queste linee guida, brevemente esposte, furono la riforma del 1923⁶⁰ e la proposta di un'educazione infantile tratta dal successivo magistero di Lombardo Radice⁶¹.

Se gli elementi appena presentati possono presentare aspetti significativi di positività, occorre sottolineare in opposizione le criticità principali: l'equivoco della pedagogia idealistica, osserva Giuseppe Catalfamo, nasce dal fatto che essa si focalizza esclusivamente sull'idea di educazione, tratta analiticamente dal concetto di realtà e pensata come puro divenire dello spirito⁶². In una prospettiva che prescinde dal vissuto esperienziale e relazionale, l'educazione si ascrive nel dominio del puro significato interiore, e dunque si esprime soggettivamente; dal punto di vista rigorosamente idealistico è possibile affermare solo ciò che risulta intellegibile dalla posizione del

⁵⁷ È il Risorgimento celebrato come evento religioso, come spiritualismo purificato da ogni traccia di naturalismo, che si oppone al laicismo, empirismo e sociologismo di matrice illuminista, prodotti culturali d'oltralpe, e quindi contrastanti con l'identità nazionale. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 10.

⁵⁸ Ivi, p. 11.

⁵⁹ Ivi.

⁶⁰ La riforma della scuola secondaria, il luogo di selezione e formazione della futura classe dirigente, definito su base strettamente meritocratica.

⁶¹ Come afferma R. Fornaca, attraverso Lombardo Radice si affermò una concezione della scuola elementare come “scuola del fanciullo”, basata sulla spontaneità infantile e sulla capacità creativa del maestro, che per qualche aspetto accomuna l'impostazione del discepolo gentiliano alle esperienze dell'attivismo pedagogico esperienziale di Adolphe Ferrière, e a quello sperimentale di Claparède e Decroly. Cfr. R. Fornaca, *L'eredità pedagogica dell'idealismo*, in G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze, 1987.

⁶² G. Catalfamo, *L'attualismo del Gentile*, «La Pedagogia», 6, 1970, pp. 225-228.

divenire spirituale come farsi della soggettività trascendentale. L'educazione diviene proprio questo processo intrinseco del divenire spirituale⁶³. L'indagine critica a tale concezione, continua Catalfamo, è partita dalla necessità di eliminare un'idea di educazione svincolata dalla sua realtà fenomenologica, e di radicarla nell'esperienza, nell'azione, nella società⁶⁴.

Il dibattito pedagogico dell'Italia del secondo dopoguerra pertanto si trova necessariamente a doversi confrontare con l'eredità dell'attualismo gentiliano e dei suoi allievi⁶⁵, a partire dalla ridefinizione delle politiche dell'istruzione nella nuova configurazione democratica assunta dalla Repubblica. Se sul fronte dei principi la distanza risulta sempre evidente, va fatto notare che sul piano della riflessione rimane la tendenza a ricercare una robusta impalcatura teoretica da cui far derivare le scelte relative agli assetti scolastici⁶⁶. Del resto, tra i protagonisti del dibattito pedagogico all'indomani della fine del conflitto si trovavano numerosi allievi di Gentile: basti ricordare Mario Casotti alla Cattolica, Ernesto Codignola a Firenze, Luigi Volpicelli a Roma, Gino Ferretti a Palermo. Essi, pur distinguendosi in vario modo dall'idealismo gentiliano, continuarono la lotta del loro maestro contro ogni tipo di riduzionismo della pedagogia a metodologica e didattica, investendo precipuamente sulla connotazione teorico-riflessiva della disciplina⁶⁷. Così connotata, la pedagogia viene a godere di buona considerazione nella

⁶³ «Così anche l'educazione nel suo profondo si rivela come processo spirituale verso la libertà, lo sviluppo, l'autocoscienza, oltre le barriere individuali e i singoli atti estrinseci. Nell'atto educativo maestro e alunno si sentono immersi e uniti nello stesso movimento dello spirito che si fa nella storia. [...] La riduzione della pedagogia a filosofia, che nelle intenzioni di Gentile era in funzione di unitarietà e coerenza, anche nei confronti dei contributi delle scienze empiriche e delle ricerche metodologiche e tecniche, di fatto ha storicamente creato in quegli anni un atteggiamento di diffidenza nei confronti dell'uso delle scienze umane in pedagogia e nei confronti delle tecnologie in didattica». C. Nanni, *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 1986, p. 41.

⁶⁴G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma, 1967, p. 38.

⁶⁵ Gli allievi di Gentile, per quanto portatori di una tradizione filosofica neoidealista, non si lasciarono fagocitare dall'ideologia fascista. Infatti la cosiddetta "scuola gentiliana" non fu sinonimo ortodosso di fascismo, come dimostrano i percorsi intellettuali dei vari G. Lombardo Radice, G. Calogero e G. Ferretti, che condividevano sentimenti critici nei confronti del fascismo.

⁶⁶ Come afferma Chiosso, per quanto ufficialmente superato, il neoidealismo rappresentò, anche per gli avversari più irriducibili, un termine di confronto da cui era difficile prescindere. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 12.

⁶⁷ Esempari in questo senso i testi prodotti dagli autori citati. Ricordiamo di M. Casotti, *Pedagogia generale*, La Scuola, Brescia, 1948; E. Codignola, *Educazione liberatrice*, La

cosiddetta cultura “alta”, in grado di orientare l’opinione pubblica. Appare quindi evidente che, per quanto ufficialmente “superato”, il neoidealismo rappresenti per tutti i pedagogisti della nascente Italia repubblicana un termine di confronto dialettico imprescindibile, facendo sì che il rapporto tra filosofia, pedagogia e filosofia dell’educazione rimanga indefinito nella sua fluidità ed incertezza.

Come già anticipato, l’interrogativo centrale di quegli anni era essenzialmente inerente all’educazione democratica degli e per gli italiani. Di fronte a questo quesito le risposte furono diversificate sulla base dei diversi richiami ideologici e culturali d’appartenenza. A seguito degli interventi radiofonici di Pio XII, i cattolici riaffermano il valore della persona umana al di sopra di ogni totalitarismo e/o particolarismo⁶⁸. Sul principio della dignità inalienabile della persona si delinea il progetto di una “nuova cristianità”, mutuato dalle tesi francesi dei vari De Lubac e Marrou, e, soprattutto, di Jacques Maritain. Se il filosofo neotomista diventa un punto di riferimento in ambito politico con il suo volume *Humanisme intégral* (1936)⁶⁹, con il saggio *L’educazione al bivio* del 1943⁷⁰ s’inserisce a pieno titolo anche nel dibattito pedagogico. Nel testo, contrapponendosi all’educazione da lui chiamata naturalistica – rifacentesi al modello pragmatista di Dewey – e a quella totalitaristica propugnata in diversa forma da fascismo,

Nuova Italia, Firenze, 1946; L. Volpicelli, *Scuola e società nell’Italia del dopoguerra*, Armando, Roma, 1959; G. Ferretti, *L’educazione quale invenzione*, Palumbo, Palermo, 1945.

⁶⁸ La pedagogia cristiana si esprime, nel corso del ‘900, attraverso una molteplicità di modelli: dallo spiritualismo al neotomismo al personalismo/personalismi, fino al cristianesimo dissidente e alla teologia della liberazione. Fin dalle sue origini, il personalismo si muove tra proposte metafisiche e proposte antropologiche che privilegiano una visione della persona come soggetto storico e concreto. Si rimanda a C. Nanni. *Introduzione alla filosofia dell’educazione*, LAS, Roma, 2007, pp. 38 – 40; F. De Giorgi, *La repubblica grigia*, pp. 23 – 47.

⁶⁹ Secondo Maritain, la cristianità deve operare all’interno di una società di tipo profano. Rimane una dipendenza dalla chiesa gerarchica, specialmente nel compito di influenzare i laici cattolici impegnati nella politica, tuttavia l’autore ritiene che gli obiettivi concreti dell’azione dovessero essere scelti in ultima battuta dai laici stessi. *La nouvelle chrétienté* si pone pertanto nell’ottica di un cammino inquieto e di ricerca, dove occorre dar vita a «mutamenti nel regime della vita umana, insieme interni ed esterni, che devono compiersi nel cuore e compiersi nella città e nelle sue istituzioni e che interessano, benchè a titolo diverso, il campo sociale e visibile e il campo spirituale morale invisibile». J. Maritain, *Umanesimo integrale*, trad. it., Borla, Torino, 1969, p. 168.

⁷⁰ Tradotto in italiano già nel 1949, rappresentava la sistemazione di riflessioni avviate da tempo, a partire dalla prefazione composta nel 1927 del volume di Frans De Hovre *Essai de philosophie pédagogique*. J. Maritain, *Introduzione*, in F. De Hovre, *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, trad. it., Brescia, La Scuola, 1973.

nazismo e comunismo, Maritain delinea l'ipotesi di una terza via, di "educazione integrale"⁷¹, affidando alla pedagogia cristiana un compito "costruttivo", etico-politico e sociale.

L'eredità di Maritain nella cultura cattolica italiana confluisce anzitutto nel cosiddetto "Codice di Camaldoli"⁷², di cui la parte pedagogica fu redatta da Mario Casotti, di stretta fede neotomista. Come vedremo nel proseguo della dissertazione, la stessa analisi dei testi rosminiani da parte del professore della Cattolica si delinea sulla base dei richiami al *Doctor Angelicus*, secondo una visione realista della persona. Al contrario della sublimazione gentiliana dell'Atto Pensante, in cui andava compendosi il rapporto tra maestro e scolaro, per Casotti l'azione educativa si compie nella dualità reale dei due soggetti centrali della relazione educativa⁷³ e nel ricorso a mezzi materiali necessari per la comunicazione. Come sostiene G. Chiosso, Casotti quindi riconosce l'apporto essenziale che psicologia, sociologia e biologia potevano dare nel rapporto educativo e prospetta «per la pedagogia lo *status* di scienza pratico-poietica ossia, con linguaggio aristotelico, di scienza pratica diretta al perfezionamento di un oggetto distinto, e cioè un' "arte" intesa come metodo attraverso cui tradurre nella realtà concreta un'idea»⁷⁴.

⁷¹ Per Maritain, l'educazione si può dire integrale se sviluppa l'interezza dell'essere dell'uomo, e dunque la persona nell'armonia delle risorse fisiche e spirituali. L'educazione ha dunque l'obiettivo di formare la persona, e ciò può avvenire mediante un programma di studi liberali e umanistici, che permetta «di sviluppare le capacità umane nella loro vastità», formando prima di tutto la capacità di pensare. In tale capacità risiede per Maritain la possibilità di realizzare l'ordinamento democratico. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1949, p. 22.

⁷² Redatto nel 1943 sul modello del *Codice sociale* di Malines, Belgio, del 1927, il Codice ha rappresentato il testo su cui vennero fissati i valori teorici, culturali e politici su cui si basò l'azione dei cattolici italiani e della Democrazia Cristiana. Il perno su cui ruotava l'insieme degli articoli del codice era l'affermazione del valore della persona. *Per la comunità cristiana: principi dell'ordinamento sociale a cura di un gruppo di studiosi amici di Camaldoli*, Studium, Roma, 1945. Il capitolo inerente l'educazione fu curato da Gesualdo Nosengo, che tre anni dopo, nel saggio *La persona umana e l'educazione*, affermerà che la persona, in quanto «natura e spirito, necessità e libertà» può svilupparsi integralmente (chiaro riferimento a J. Maritain) solo nel caso in cui «siano promossi ordinatamente e collegialmente tutti gli sviluppi parziali concorrenti allo sviluppo totale: sviluppo della vita corporale, psichica, intellettuale, estetica, volitiva, morale, sociale, religiosa». C. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, Il Maestro, Roma, 1948, p. 18.

⁷³ M. Casotti, *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1930.

⁷⁴ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 22.

Accanto alla proposta impregnata di realismo neoscolastico del Casotti, i pedagogisti cattolici vengono influenzati dalle felici intuizioni di un altro conoscitore del Rosmini come Luigi Stefanini. Con terminologia ereditata da Jacques Maritain, l'autore di *Personalismo sociale* (1952) e *Personalismo pedagogico* (1955) definisce la persona "trascendentale oggettivo" contornato da un'intrinseca dimensione di socialità⁷⁵, punto di partenza per la relazione educativa personalizzante⁷⁶.

Accanto alle due posizioni sopracitate del neotomismo del Casotti e del personalismo di Stefanini, va ricordata per completezza la linea di Dante Morando, sicuramente il più brillante interprete della pedagogia del Rosmini in quegli anni, che con la direzione della *Rivista rosminiana*, già dal 1937, avvia quella fase di riscoperta e attualizzazione del pensiero rosminiano che ha portato, proprio nel secondo dopoguerra, al fiorire di una nuova generazione di studiosi rosminiani⁷⁷ e conseguentemente alla promozione di convegni e seminari di studi con i quali riannodare il filo tra Rosmini, la sua interpretazione di filosofia cristiana e la contemporaneità⁷⁸. Emerge così già all'interno della corrente della pedagogia cattolica una ricchezza di posizioni, che tuttavia convergono nell'impostazione generale. Dal personalismo di Stefanini, dal neotomismo di Casotti⁷⁹ e dal rosminismo di Morando vengono infatti a delinearsi i volti di pedagogisti cattolici⁸⁰ raccolti sotto l'egida della casa editrice La Scuola di Brescia⁸¹. In questa prima

⁷⁵ «Quanto più discendo in me tanto più trovo gli altri; e quanto più mi apro agli altri tanto più approfondisco me stesso». L. Stefanini, *Personalismo sociale*, La Scuola Brescia, 1985, p. 54.

⁷⁶ Secondo G. Chiosso, per Stefanini l'evento educativo può dirsi "personalizzante" solo se si compie nella relazione, in cui il ruolo di esempio e stimolo dell'insegnante si svolge all'interno di una socialità diffusa, per cui il soggetto sperimenta e conquista il suo «essere persona con altri». Si veda al riguardo, L. Stefanini, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, Cedam, Padova, 1932.

⁷⁷ Tra i principali, si ricordano Michele Federico Sciacca, Giulio Bonafede, Armando Carlini, Pietro Prini, Luigi Bulferetti, Francesco Mercadante, Giuseppe Rovea, Pietro Piovani, Angiolo Gambaro. Ad essi si aggiungono i rosminiani dell'Istituto della Carità, anch'essi coinvolti in quest'opera di riscoperta del loro maestro, tra i quali si segnala Clemente Reborà, Clemente Riva, Alfeo Valle, Emilio Pignoloni.

⁷⁸ Sfruttando, in particolare, l'occasione del centenario della morte del Rosmini, nel 1955.

⁷⁹ Accomunati dal riferimento al principio di persona, ma divisi nel portato filosofico – teorico e nell'impostazione metodologica.

⁸⁰ Tra i principali, Aldo Agazzi, Augusto Baroni, Giuseppe Catalfamo, Giuseppe Flores d'Arcais, Gesualdo Nosengo.

⁸¹ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 29.

e fondamentale accezione *classico-umanistica*⁸², la filosofia dell'educazione è stata intesa e praticata come riflessione filosofica, a pieno titolo, *sull'educazione*; anzi, più precisamente, sull'essere umano, inteso come persona - che ne è, insieme, soggetto e oggetto. In tale ottica, gli itinerari battuti dalla corrente cattolica sono stati quelli dell'antropologia filosofica⁸³, a cui necessariamente si collegano le dimensioni della fondazione ontologica o metafisica delle dottrine pedagogiche⁸⁴. Come documentazione esemplare di questa seconda via può valere un'argomentazione di Marcello Peretti. In base alla constatazione che la pratica educativa si attesta sempre come «azione intenzionale» d'una o più persone su di un'altra, allo scopo di formare in questa «un complesso di abilità ritenute idonee a favorire la migliore espressione di vita», Peretti nota che l'educazione comporta di per sé «una valutazione totale dell'esperienza» in senso «intenzionalmente assiologico». Totalità e valore sono, però, grandezze in quanto tali trascendenti «il piano dell'immediatezza» e della «effettualità». Esse pongono inesorabilmente di fronte a delle scelte, e richiedono perciò l'adozione di un criterio di giustizia (la «legge preferenziale del meglio» - secondo la lezione del Resta, che Peretti fa sua). Pertanto, ai fini d'una retta soluzione del problema educativo si renderà inevitabile, e dunque legittimo «l'appello alla considerazione filosofica» dei «rapporti tra le “essenze” delle cose, dei fatti, degli enti»⁸⁵.

La risposta al quesito di partenza – come educare alla democrazia la nascente Italia repubblicana – ha una risposta del tutto differente da parte degli intellettuali liberal – democratici. Contro il rischio di un passaggio dal ventennio fascista ad un nuovo periodo

⁸² Secondo la classificazione prodotta da C. Fedeli in *La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi*, pp. 623-642.

⁸³ P. Braido ritiene che tra le problematiche pedagogiche, antropologiche e metafisiche esista un'indissolubile connessione, perchè quello educativo «è essenzialmente problema che tocca il destino dell'uomo, degli uomini tutti». Ne consegue l'ineludibile questione del significato dell'educazione «in rapporto a ciò che l'uomo – singolo e comunità - è e dovrebbe essere nel mondo e nel contesto della realtà totale». Pertanto il complesso degli elementi essenziali e progettuali, indispensabili alla educazione, sarà da rintracciare «nella realtà dell'uomo stesso»: cioè nella sua specifica costituzione ontologica, nella quale questi è posto come «centro di irrecusabili diritti e doveri», vale a dire come soggetto libero, responsabile, per natura relazionato «agli altri (e all'Altro come assoluto personale)». P. Braido, *Antropologia metafisica e filosofia dell'educazione*, in G. Cives (ed.), *La filosofia dell'educazione*, pp. 9 – 13.

⁸⁴ C. Fedeli, *La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi*, p. 625.

⁸⁵ M. Peretti, *Per un recupero della filosofia dell'educazione*, in G. Cives (ed.), *La filosofia dell'educazione*, pp. 3-8.

di egemonia cattolica⁸⁶, si costituisce un vero e proprio “fronte laico”, che intraprese «una battaglia di idee per una formazione civile»⁸⁷. Se i cattolici avevano trovato nel principio personalistico, diversamente declinato nelle varie posizioni, l'elemento fondante la riflessione educativa, il fronte laico focalizza il suo sguardo in direzione del pragmatismo e, in particolare, della pedagogia statunitense di John Dewey. La riflessione di Dewey sulla pedagogia come scienza è affidata a una serie circoscritta di interventi, raccolti nell'opera completa del filosofo americano: *Progressive Education and the Science of Education* (1928), *Philosophy and Education* (1930), *Science and Society* (1931), *Social Science and Social Control* (1931), *A Résumé of Four Lectures on Common Sense, Science and Philosophy* (1932), *Unity of Science as a Social Problem* (1938), *The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education* (1938), *The Revolt against Science* (1945), *Liberating the Social Scientist* (1947), *Common Sense and Science* (1948), *Philosophy's Future in Our Scientific Age* (1949). Come sappiamo, l'operazione di assimilazione dell'opera di Dewey nella cultura italiana è stata lunga e complessa. In primo luogo, perché essa è partita proprio dal Dewey politico, per giungere poi alla declinazione pedagogica. Nel '46 viene tradotto *Liberalismo e azione sociale*; nel '49 *Individualismo vecchio e nuovo*, saggi politici. Del '49 sono *Scuola e società e Democrazia e educazione*, opera fondamentale del Dewey e vero tramite verso la riscoperta della riflessione educativa. Nel '50 esce una raccolta di saggi curata da Lamberto Borghi dal titolo *L'educazione d'oggi*, e nel medesimo anno ecco anche la traduzione di *Esperienza e educazione*, altri due testi cruciali della pedagogia deweyana⁸⁸.

⁸⁶ Timore fondato sulla base dei progetti di riforma scolastica del ministro Gonella, che misero in campo la divisione ideologica tra laici e cattolici. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 13.

⁸⁷ AA. VV., *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 – Firenze 1976*, La Nuova Italia, Firenze, p. XI. Come afferma G. Chiosso, con l'espressione fronte laico si intende un raggruppamento di intellettuali, riviste e associazioni che tra il dopoguerra e gli anni '60 operarono in difesa della scuola statale e della laicità della vita pubblica. Personalità di spicco furono Guido Calogero, Aldo Capitini, Francesco De Bartolomei, Margherita Fasolo, Raffaele Laporta, Raffaello Morghen, Mario Pannunzio, Luigi Rodelli, Gaetano Salvemini, Aldo Visalberghi. Il gruppo era in principio capitanato da Ernesto Codignola e si raccoglieva attorno alla casa editrice La Nuova Italia, di Firenze.

⁸⁸ A partire da '51 si dà il via anche ai testi filosofici con *Arte come esperienza* e poi con *Libertà e cultura* (1953), *Intelligenza creativa* (1957), *Natura e condotta dell'uomo* (1958), *Una fede comune* (1959), *Teoria della valutazione* (1960): tutti volumi esemplari del complesso orizzonte del pensiero deweyano di cui si mette sempre più in rilievo anche

Dal 1951 continua anche l'approfondimento pedagogico con scritti ancora oggi esemplari: *Le fonti di una scienza dell'educazione* nel '51, nel '54 *Il mio credo pedagogico*, per arrivare nel '61 a *Come pensiamo*, saggio di logica e di pedagogia insieme⁸⁹.

A partire quindi dalla metà degli anni Cinquanta in Italia si sviluppa la presenza della filosofia e della pedagogia deweyana, la cui lettura critica ne valorizza le articolazioni del pensiero, in una fase decisiva del rinnovamento politico-civile in senso democratico del Paese. Così Dewey si fa veramente “maestro” per coloro che non si rifanno alla fede cristiana o alle teorie marxiste, e come tale agisce nella cultura italiana, specie sul versante pedagogico⁹⁰. Come afferma Franco Cambi⁹¹, il gruppo capeggiato da Ernesto Codignola, a cui si deve in buona sostanza l'opera di mediazione e traduzione del Dewey, fonda dunque la pedagogia sul principio di razionalità scientifica, intesa sia nel senso del metodo di ricerca sia come valore fondante, a cui si accompagnano i principi di tolleranza e collaborazione, nell'ottica deweyana di co-costruzione delle democrazie, come l'autore statunitense aveva indicato in *Democrazia ed Educazione*.

Sul piano teorico proprio quest'opera rappresenta la più completa esposizione del pensiero filosofico di Dewey⁹². La società che Dewey ha in mente si colloca al di là della visione legata alla tradizione autoritaria - sfociante in sistemi totalitari⁹³. Il teorico del pragmatismo pedagogico delinea un progetto sociale realizzabile solo tramite un'unione

l'evoluzione/maturazione interna, in direzione di quel razionalismo critico e pragmatico che egli stesso denominava come «strumentalismo».

⁸⁹ Affinamenti successivi arriveranno nel corso degli anni Sessanta/Settanta con la pubblicazione de *La ricerca della certezza* (1966), poi *Comunità e potere* (1971) e nel 1974 *Conoscenza e transazione* (ultimo testo di filosofia di Dewey, scritto con Bentley e curato da Dal Pra) e per la pedagogia *La scuola e il fanciullo*, sempre del '74. L'operazione a questo punto può dirsi compiuta.

⁹⁰ F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, in «Espacio, Tiempo y Educación», v. 3, 2016, n. 2, pp. 89-99.

⁹¹ F. Cambi, *La «Scuola di Firenze». Da Codignola a Laporta. 1950 – 1975*, Liguori, Napoli, 1982.

⁹² Anche se, per ciò che concerne la sua influenza sullo sviluppo concreto dell'educazione nuova negli Stati Uniti e a livello internazionale, essa è derivata dalla Scuola elementare da lui fondata a Chicago nel 1896 e chiusa nel 1904 per l'opposizione mossa dalle autorità accademiche dell'Università di Chicago, dai suoi scritti sulle tematiche riguardanti la relazione formazione-scuola e, più in generale, dal complesso della sua opera pedagogica.

⁹³ Per Dewey le diverse visioni totalitariste sono accomunate dal fatto che la “società” sia vista anzitutto un organismo composto da parti soggette all'interesse comune, che supera gli individui e che ha un'esistenza separata da loro. Proprio per questo motivo, durante il fascismo, la sua opera rimase sconosciuta ai più.

degli individui non finalizzata a scopi estrinseci i soggetti partecipanti alla dinamica sociale, ma incentrata sulla mutua valorizzazione tra collettività e sviluppo dei cittadini. In altri termini la società descritta da Dewey non può sussistere senza l'adesione al progetto da parte degli uomini e donne, ed è suo compito assicurare «il pieno sviluppo di coloro che sorgono alla vita»⁹⁴: per questo motivo la democrazia è anzitutto un progetto educativo, votato alla crescita degli attori sociali coinvolti⁹⁵. Il termine “vita” viene inteso dall'autore in un'accezione che trascende la mera vita biologica, ma denota l'intero ambito dell'esperienza⁹⁶, intendendo con tale termine la globalità del vissuto degli uomini, che comprende i costumi, le istituzioni, le credenze, le vittorie, le sconfitte e le molteplici occupazioni⁹⁷. La continuità di ogni esperienza avviene nell'interazione ed attraverso il rinnovamento del gruppo sociale; pertanto l'educazione - nel suo senso più ampio - costituisce il mezzo della continuità sociale della vita stessa⁹⁸. Rifocalizzando l'attenzione sul bambino, secondo un'impostazione puerocentrica, Dewey osserva come l'attività

⁹⁴ J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1975, p. 1.

⁹⁵ L'educazione non è considerata dall'autore americano solo come questione inerente l'infanzia: nel binomio costitutivo con la democrazia, essa investe la dimensione sociale, e politica. Non a caso gli scritti pedagogici di Dewey, dal 1930, mostrano il primeggiare dell'esigenza e dell'implicazione politica connessa alla dinamica educativa. Così Dewey pubblica *La libertà nelle scuole nuove* nel 1930, a cui segue *Il bisogno di una filosofia dell'educazione* del 1934, poi raccolti nel volume *L'educazione di oggi*, fino a *Esperienza e educazione* del 1938; si assiste quindi ad una riaffermazione del rapporto fondamentale tra esperienza, riflessione e maturazione, che mette capo anzitutto alla dinamica, interna al soggetto umano, tra definizione del proprio sviluppo ed inserimento nel contesto sociale e politico di appartenenza.

⁹⁶ È questa una nozione centrale per il pragmatismo deweyano; come afferma Giuseppe Acone, l'esperienza di cui parla Dewey non è statica, immobile datità; essa è mossa e muove, «trasformazione incessante e soggettivazione cosciente delle trasformazioni stesse che in essa si attuano» G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 105.

⁹⁷ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, p. 59.

⁹⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954, p. 35. Da queste nozioni si evidenzia come il processo educativo, nell'ottica deweyana, si sviluppi nella compresenza di due aspetti correlati, l'uno psicologico e l'altro sociologico, i quali non devono essere considerati in un'ottica di priorità o subordinazione dell'uno sull'altro, ma in rapporto organico e, verrebbe da dire, “democraticamente egualitario”. Del resto, il principale appunto che Dewey muove all'educazione tradizionale è proprio quello di aver mirato alla perpetuazione dei tratti della società sottovalutando le tendenze e i bisogni degli alunni, cioè l'aspetto psicologico correlato all'educazione L'inscindibilità e l'uguaglianza dei due aspetti è al centro della riflessione di Dewey, che solo dal punto prospettico del processo di crescita infantile dà preminenza all'elemento psicologico, enfatizzando il carattere puerocentrico dell'educazione nuova all'interno della scuola attiva da lui fondata.

organizzatrice del pensiero e della riflessività debba esercitarsi all'interno dell'esperienza dell'educando e non sulla base di ideali al di fuori della sua portata e della realtà concretamente esperita⁹⁹: solo così si compie il processo della vera educazione, che nell'accezione deweyana consiste nella capacità di valorizzare le attitudini e potenzialità del soggetto facendolo collaboratore della sua stessa maturazione.

Sulla base delle riflessioni deweyane, portate in Italia da Carleton Washburne¹⁰⁰, l'attivismo di matrice pragmatista s'inserisce a pieno titolo nel dibattito pedagogico italiano. Oltre al nome di Dewey e del suo allievo Washburne, per merito dei teorici del fronte laico cominciarono a circolare i nomi di Parkhurst e Kilpatrick. Fondamentale per la connessione tra gli studiosi vicini a Codignola e la pedagogia statunitense è stato il contributo del già citato Lamberto Borghi¹⁰¹, che con le sue traduzioni fece conoscere Dewey e la sua scuola, divenendone l'editore italiano. L'apporto dello studioso toscano non è stato solo editoriale, ma anche di assimilazione e promozione *tout court* del pensiero deweyano¹⁰². Assieme a lui, si ricorda come altro esponente di spicco dell'attivismo nella

⁹⁹ Con il termine *esperienza* si accentua la conoscenza, concomitante o conseguente, che si può avere del vissuto educativo. Con Dewey si diventa più consapevoli che non occorre rimanere esclusivamente sugli aspetti presenti del vissuto. Ogni esperienza «ha sempre il doppio carattere della continuità e della interazione, sia in senso temporale (passato – presente – futuro) sia in senso di estensione reale (interna, esterna, soggettiva, oggettiva, culturale, storica, ontologica, valoriale, ecc.). C. Nanni, *Educazione e scienze dell'educazione*, pp. 23-24.

¹⁰⁰ Nel 1943, Washburne, allievo di Dewey, giunse in Italia al seguito delle truppe angloamericane con l'incarico di procedere alla defascistizzazione della scuola italiana. Fu così l'ispiratore dei programmi per la scuola secondaria del 1944 e di quelli elementari del 1945. Terminato il conflitto, rimase in Italia fino al 1948, promuovendo varie iniziative in un'ottica laica per sostenere la crescita della democrazia italiana.

¹⁰¹ Fu Borghi con due saggi, diversi e paralleli, a discutere un Dewey per l'Italia, come pedagogista e come politico da tener fermo per la stessa Ricostruzione del paese: con *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, da un lato, e *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, entrambi del 1951. Poi entrò dentro lo stesso modello pedagogico deweyano con *L'ideale educativo di John Dewey (1955)* e già nel 1953 con un testo di «riuso» del pensiero del pedagogista americano nella pedagogia italiana: *L'educazione e i suoi problemi*. Saranno poi i suoi volumi dei primi anni Sessanta a dare uno sviluppo critico al pensiero socio-politico-pedagogico di Dewey leggendone due categorie-chiave: lo «sviluppo sociale» e la «comunità». F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice*, pp. 89-99.

¹⁰² Come afferma Chiosso, «Borghi non soltanto divenne l'editore di Dewey in Italia, ma ne assimilò il pensiero sia sul piano pratico sia nelle ispirazioni scientifica e sociale. Su tale base rinnovò la tradizione pedagogica democratica nel senso di un neoilluminismo segnato da una forte istanza etico-politica, sviluppata soprattutto nel senso di una mediazione tra istanze di democrazia radicale e di comunitarismo libertario. Era, in altre parole, il Dewey

pedagogia italiana Francesco De Bartolomeis, docente di Pedagogia presso l'Università di Torino. Per entrambi l'attivismo rappresentava la matrice educativa e teoretica sulla cui base "produrre", e non "riprodurre" conoscenza. Tale concezione produttiva del sapere costituisce il fondamento necessario per la critica delle educazioni autoritarie, con orizzonti teleologici chiusi e già delineati¹⁰³. Le caratteristiche dell'apprendimento sono perciò inserite all'interno di un'impostazione critica e anti dogmatica della didattica, con richiami al principio deweyano del *learning by doing* e della co-costruzione sociale della conoscenza¹⁰⁴. Così si esprime De Bartolomeis in un volume del 1958, *Cos'è la scuola attiva?*:

Non condividendo l'euforia per la spontaneità e la libertà del fanciullo, più semplicemente sosteniamo che occorre trasformare scuola e insegnanti e che utili suggerimenti per adeguare la scuola alle esigenze del fanciullo [...] ci possono venire dalla considerazione attenta delle attività a cui i fanciulli si dedicano quando sono sottratti a pressioni dannose¹⁰⁵.

L'influenza di Dewey è evidente: il merito principale di quest'impostazione pedagogica consiste nel ruolo della filosofia, non più centrata sulla definizione di fini e orizzonti morali, ma focalizzata sull'elaborazione di obiettivi empirici da leggere in continuità con gli apporti delle scienze umane¹⁰⁶.

Come rileva Giorgio Chiosso, il personalismo, per un verso, e il neoilluminismo di matrice deweyana, per l'altro, dominarono a lungo la scena pedagogica italiana, in modo dialettico e conflittuale. Alla persona, fondata metafisicamente e ancorata al principio

del *New Deal* impegnato a risolvere per via democratica la crisi sociale e politica e, al tempo stesso, ad articolare in modo progressista e critico il nesso educazione-società». G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 36.

¹⁰³ La scuola attiva, nell'idea di De Bartolomeis, si tiene lontana da tentazioni libertarie e da quelle autoritarie, riuscendo ad essere al contempo individualizzante e socializzante. Secondo l'autore, le pretese dell'integrazione cristiana era insostenibile perché risultava ai suoi occhi inconciliabile la connessione tra verità teologica e processo educativo, cadendo così nel dogmatismo. Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, pp. 48-49.

¹⁰⁴ In un orizzonte adiacente a quello di De Bartolomeis, Borghi commentava che il punto di partenza era individuato nel «bisogno di attività e di autoespressione» del fanciullo, che l'insegnante aveva il compito di «aiutare, promuovere, indirizzare». L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, p. 30.

¹⁰⁵ F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva?*, Loescher, Torino, 1962, p. 25.

¹⁰⁶ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, p. 50.

religioso, faceva fronte l'uomo, che in un orizzonte immanente ricerca il miglioramento dell'ambiente circostante nello sviluppo delle dinamiche sociali¹⁰⁷.

Oltre a questi due “fronti”, quello cattolico e quello laico, che raccolgono la maggior parte degli studiosi di educazione di quegli anni, ritengo che per completezza occorra brevemente accennare al contributo di ricerca delineato da altri intellettuali “indipendenti”, come Piero Bertolini, Nicola Abbagnano e Antonio Banfi¹⁰⁸. In tutti e tre, come per gli autori esponenti dei fronti precedentemente presentati, il connubio tra correnti filosofiche contemporanee e tematiche educative è saldo, al punto che è più esatto riferirsi a questi autori con il termine di filosofi, e solo in un'accezione specifica possono dirsi filosofi dell'educazione. Ribadisco nuovamente che nelle riflessioni di questi intellettuali non s'intende supporre – gentilmente – una precedenza o priorità d'intenti della filosofia sulla pedagogia, secondo uno schema *teoria / praxis* che ridurrebbe il campo pedagogico alla mera applicazione pratica di una riflessività teoretica che esula dall'educazione. Al contrario, l'immersione della filosofia nell'orizzonte educativo, così come esemplificato dal pragmatista Dewey, permette lo sviluppo di una *teoresi* in campo pedagogico capace di offrire contributi sia dal punto di vista contenutistico che metodologico.

Ne è un esempio la pedagogia fenomenologica sviluppata da Piero Bertolini. Anche se la nozione di pedagogia fenomenologica trova la sua espressione più compiuta nel volume *L'esistere pedagogico* del 1988, essa costituisce il frutto di un lungo percorso di studio iniziato trent'anni prima, con la pubblicazione del volume *Fenomenologia e pedagogia* nel 1958¹⁰⁹, scritto su sollecitazione di Enzo Paci, filosofo e maestro di

¹⁰⁷ Alla democrazia “cristiana”, incentrata sul conseguimento di un bene comune nella cui definizione i valori espressi dalla fede religiosa rappresentavano una sicura bussola, era opposto il modello di una democrazia progressista (*Liberal*) impegnata a comporre il geloso rispetto dei diritti individuali con un forte senso di partecipazione sociale, confinando le opzioni religiose nella sfera privata. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, pp. 37-38.

¹⁰⁸ Ho ritenuto di escludere la corrente marxista da questa breve e parziale ricostruzione, perché le eredità di questo filone sono a mio avviso più flebili e debolmente attinenti con il contesto contemporaneo, o vengono ricomprese in altre posizioni che hanno maturato uno sviluppo più adeguato rispetto al contesto odierno.

¹⁰⁹ *Fenomenologia e pedagogia* (1958) è la prima opera che accosta in modo diretto l'approccio husserliano alle problematiche educative: il discorso segue due direttrici, la prima tesa a mettere in luce il valore etico insito nell'approccio fenomenologico, la seconda con cui s'individua nel paradigma fenomenologico la via privilegiata per avviare un discorso pedagogico fondato e rigoroso.

Bertolini, che pertanto consente d'iscrivere di diritto l'autore all'interno della già composita schiera di studiosi che, da prospettive filosofiche differenti, indagano sull'educazione. Con l'utilizzo della fenomenologia all'interno dell'orizzonte pedagogico, l'obiettivo del Bertolini è duplice: da un lato corrispondere all'esigenza di scientificità rigorosa che stava alla base della ricerca husserliana, sottraendo la pedagogia alla retorica, alla superficialità e alla scarsa scientificità; dall'altro fondare questa scientificità attraverso le categorie che la filosofia fenomenologica offre come idonee alla riflessione pedagogica. L'originalità della sua posizione ha dato modo a Vanna Iori di affermare come «nel contesto nazionale e internazionale della pedagogia del Novecento, si stagliano la figura e l'opera di Piero Bertolini irrompendo con carattere di assoluta novità e mantenendo una perenne attualità, proprio perché in questa sua opera si configura una scienza eidetica dell'educazione, ispirata ai temi husserliani dell'intenzionalità e dell'*Einführung*»¹¹⁰.

Sulla scorta della riduzione fenomenologica, Bertolini concepisce l'educazione in modo antidogmatico, in quanto atto che reca in sé un'intenzionalità problematica inesauribile¹¹¹. «*Epoché*, intenzionalità, esperienza vissuta, mondo-della-vita, entropatia, intersoggettività, possibilità, progetto, responsabilità, con-essere, corpo vissuto, spazio vissuto e tempo vissuti sono i temi significativi per una scienza pedagogica che non voglia porsi come “oggettiva” e “neutrale”»¹¹². In altri termini, la scientificità pedagogica letta alla luce del metodo fenomenologico, si qualifica innanzitutto per l'esigenza di senso e per la complessità che tale senso può assumere, evitando letture riduzionistiche e scientiste dei fenomeni educativi. La lettura fenomenologica dei processi pedagogici non si limita a una comprensione logico-razionale, a spiegare causalmente dall'esterno (*Erklären*) i dati di fatto¹¹³, ma si apre al darsi, al possibile, a quella comprensione (*Verstehen*) che conferisce senso, una comprensione derivata dall'esperienza vissuta, dall'intuizione, dall'empatia. Il richiamo ad un ritorno all'originarietà della vita, fuori da ogni struttura

¹¹⁰ V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia», 45, 2016, pp. 19 – 26.

¹¹¹ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 130-148.

¹¹² V. Iori, *Lo studioso ... Piero Bertolini*, pp. 19 – 26.

¹¹³ L'accettazione di un pensare fatto di certezze e dogmi e di un metodo fatto di pragmatica ha ridotto la pedagogia ad un sapere arido e sterile, basato su pericolose forme di scientismo e tecnicismo, incapaci di cogliere il senso vero dell'esperienza educativa. Cfr. P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna, 1983, cap.1.

preconcetta è l'atteggiamento che sostanzia una pedagogia come scienza non intesa in senso naturalistico, ma trascendentale, secondo la visione husserliana. Da qui l'ideale di una pedagogia come scienza rigorosa ma plurale, irriducibilmente ostile a schematismi e nemica di ogni forma di psicologismo, scetticismo e dogmatismo, e di un'educazione come evento complesso, problematico, instabile, che presenta aspetti plurimi. Infatti il concetto di educazione veicola sempre una certa ambiguità semantica dovuta alla molteplicità di fenomeni che sotto questo termine si comprendono. L'enorme gamma di implicazioni (sociologiche, psicologiche, antropologiche, storiche, filosofiche, politiche ecc.) rende impossibile definire e precisare in modo univoco ed esaustivo tale concetto¹¹⁴.

Anche se non è semplice mettere a fuoco in modo definitivo e certo l'esperienza educativa, tuttavia questa complessità non esime dal tentare di enucleare che cosa sia l'educazione, l'essenza, il "nucleo" che predispone un incontro ad essere "educativo". Raccogliendo in una estrema sintesi - sempre aperta e problematica - gli elementi categoriali che costituiscono l'educazione, possiamo proporre una definizione che indichi gli aspetti categoriali principali enucleati nell'opera di Piero Bertolini. Stiamo definendo le direzioni intenzionali originarie: «sistemicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità analizzate nella cornice attuale, indicando cioè le prospettive di una visione del mondo, quella fenomenologica, che l'età postmoderna, la crisi economica e le recenti sfide migratorie rendono più che mai attuali»¹¹⁵.

Come afferma Vanna Iori, gli elementi caratterizzanti l'educazione nella prospettiva fenomenologica bertoliniana sono: la *relazione* - caratterizzata da reciprocità e

¹¹⁴ V. Iori, *Lo studioso ... Piero Bertolini*, pp. 19 – 26.

¹¹⁵ Ivi.

interpersonalità¹¹⁶ – intesa come evento *intenzionale*¹¹⁷ e *trascendentale*¹¹⁸, che si proietta nella dimensione del futuro compendosi nel presente, secondo la categoria del *progetto*¹¹⁹. Tuttavia al di là delle specifiche dimensioni caratterizzanti il pensiero bertoliniano, quello che va sottolineato è il tentativo d'inquadrare l'educazione all'interno di una prospettiva filosofica come quella della fenomenologia husserliana che, nelle sue intenzioni, non delinea mete finalisticamente definite, ma concentrandosi esclusivamente sull'oggetto della ricerca, prova a raggiungere una comprensione approfondita del fenomeno educativo prescindendo da valutazioni di tipo contenutistico, ideologico o teleologico. Proprio per questo Bertolini ha insistito sul carattere plurale e problematico insito nella questione educativa, e in ciò consiste una delle più importanti eredità da lui consegnate.

¹¹⁶ «L'educazione è innanzitutto essenzialmente rapporto: nessuno dei due soggetti coinvolti, educatore ed educando, può essere considerato separatamente dall'altro, bensì costantemente in relazione reciproca. Il rapporto educativo è inoltre un rapporto interpersonale, nel senso che l'elemento primario che rende possibile l'educazione è la persona umana che si pone al centro dell'educazione. L'educazione può nascere soltanto dall'esperienza interumana. Il fondamentale concetto di persona non fa riferimento ad un'idea astratta ma alla concreta esistenza del soggetto, dell'individuo storicizzato, poiché l'educazione è tesa alla formazione integrale della persona. La dimensione che è propria dell'educazione è quindi la dimensione dell'umano, con le tematiche della libertà e dell'impegno, della dignità verso se stessi e verso gli altri uomini, in opposizione all'alienazione ed all'inautenticità. A questi concetti sono da ricondurre anche le esperienze empiriche concretizzate da Piero Bertolini in diversi contesti (fin dalle giovanili esperienze del carcere minorile Beccaria di Milano) (Bertolini, 1965)». Ivi.

¹¹⁷ «L'evento educativo non è mai casuale, ma è il risultato di una intenzionalità, anche quando questa può essere latente, inconsapevole oppure distorta, è pur sempre il risultato di scelte, interventi, progettazioni, impegno. L'evento educativo implica perciò sempre l'esistenza di una direzione intenzionale, la realizzazione di un *telos* inerente la stessa essenza educativa». Ivi.

¹¹⁸ « È un evento collocato nella trascendenza, proteso verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trascendere la situazione per collocarsi oltre questa, per trasformarla e trasformarsi (sul piano culturale ed esistenziale): presupposto fondamentale è, in tal senso, la libertà». Ivi.

¹¹⁹ «L'educazione è un evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è volta alla dimensione del futuro. La struttura essenziale del fenomeno educativo si fonda sulla possibilità di continue modificazioni. Ma l'educazione è sempre un evento temporale che si situa nel presente, è nel "qui e ora", e le sue risposte non sono modificabili (la categoria dell'irreversibilità) (Bertolini, 1988, pp. 134-153), ma il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta l'educazione nella sua intenzionalità modificatrice che tende, accogliendo il passato, a modificare la situazione presente progettandosi nel futuro». Ivi.

Tornando agli altri due autori sopracitati, Banfi e Abbagnano, è importante sottolineare anzitutto come a differenza di Bertolini, nessuno dei due può esser definito – nelle sue competenze – “solamente” un pedagogista, in quanto con la loro formazione e produzione scientifica costituiscono due tra le più importanti voci filosofiche del ventesimo secolo. Inoltre, se la loro produzione si colloca principalmente nella prima metà del secolo, è pur vero che la loro ripresa e lo sviluppo delle posizioni filosofico-educative – soprattutto del primo – appartiene al secondo dopoguerra. Pertanto li considero parte di quel panorama di studiosi che, interessandosi anche d’educazione, si trovano a presentare le loro riflessioni nella nascente Italia repubblicana. Entrambi accomunati dal comune rifiuto di ogni sapere assoluto di matrice metafisica¹²⁰, consideravano l’educazione come problema ed esperienza aperta, non confinata entro orizzonti prestabiliti, come invece si riteneva fosse stata l’impostazione neoidealistica, e fosse ancora – per certi versi - la prospettiva cattolica¹²¹. Tuttavia le convergenze di pensiero tra i due non si esauriscono esclusivamente sul versante critico. Il primo, Abbagnano, sensibile alle istanze esistenzialistiche, nel suo saggio *Lineamenti di pedagogia* del 1936 delinea il tratto che caratterizza la natura umana nella “possibilità di un carattere”, insistendo sulla condizione

¹²⁰ In particolare Banfi era contrario all’idea di uomo come «situazione essenziale in un mondo definito nel suo essere e nel suo valore». A. Banfi, *L’uomo copernicano*, Mondadori, Milano, 1965, p. 102. «Il “razionalismo critico” di Antonio Banfi assume una prospettiva differente. Esso esprime un orientamento nel quale la razionalità si afferma come termine di mediazione tra opposte tendenze, rappresentate sostanzialmente dal positivismo e dall’idealismo. La ragione banfiana non pretende “di cogliere e definire l’Assoluto”, ma è solo uno strumento che problematizza ogni dogmatizzazione dell’esperienza, un principio trascendentale che permette di cogliere e comprendere la realtà nella complessità delle sue varie determinazioni. Il razionalismo critico è pertanto destinato non tanto a negare, quanto a risolvere in sé, come parziale, ogni sistema chiuso, ogni metafisica, nell’intento di offrire non una sistemazione esaustiva della realtà e del sapere, ma piuttosto “una sistematica razionale del sapere”». G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 2, 2012, pp. 93-101. Citazioni di A. Banfi tratte da, *La mia prospettiva filosofica*, in *La ricerca della realtà*, 2 voll., Sansoni, Firenze, 1959.

¹²¹ Anche se, per correttezza, andrebbe aggiunto che secondo gli studiosi di *Scholè* (Aldo Agazzi, Giuseppe Flores d’Arcais, Mario Casotti, Giuseppe Catalfamo, Luigi Stefanini) il progetto educativo cristiano non mira a inculcare verità precostituite. L’esigenza di un’educazione piena, serena, responsabilizzante, critica, lungi dall’essere inibita dalla dimensione religiosa, risultava «incentivata, potendovi trovare coerente, anche se non automatica, composizione delle antinomie relative a libertà e autorità, bisogni soggettivi e valori oggettivi, diritti personali ed esigenze comunitarie, impegno storico e destino metatemporale». Cfr. L. Caimi, *La pedagogia cristiana in Italia tra totalitarismi e democrazia (1929 – 1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 65.

aperta e non rigida dell'esistenza¹²². Per questo motivo l'orizzonte educativo non può essere predeterminato da un "dover essere", ma va custodito nella dimensione della ricerca del "poter essere"¹²³, come afferma nel *Corso di pedagogia*: «la natura dell'uomo non è definita da un carattere rigido, ma dalla *possibilità* di un carattere»¹²⁴. Gli elementi di apertura e problematicità diventano così i tratti distintivi del processo educativo, fatalmente esposti al rischio e al fallimento¹²⁵. Dall'altra parte, Antonio Banfi considera l'uomo come «processo aperto, complesso, ricco di forme e di aspetti della ragione, in una vitalità infinita del reale che non può ristagnare in fissità sistemiche e / o metafisiche»¹²⁶. La filosofia, pertanto, non è una superscienza, né lo strumento privilegiato che apre le porte ad un sapere assoluto, ma è «la coscienza della relatività, della problematicità, della viva dialettica del reale»¹²⁷. Sulla base di questa prospettiva filosofica, l'educazione si fa sperimentazione di «relatività, problematicità, vita dialettica del reale, estranea alla prescrizione di norme assolute»¹²⁸.

¹²² R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, pp. 109 – 120.

¹²³ Non è un caso che per Abbagnano vivere «autenticamente» significa preservare la nostra esistenza come «possibilità di possibilità», ossia *rispettare la trascendentale possibilità di scegliere*. Il che comporta una particolare comprensione della finitudine dell'esistenza, dai toni meno angosciosi o nichilisti, rispetto alle versioni 'tedesche', ma, se si vuole più 'italianamente', come il segno della «saggezza della vita». All'interno di tale saggezza rientrano i tre approcci fondamentali all'esperienza umana che danno il titolo a un suo saggio del 1947, *Filosofia, religione, scienza*. La filosofia e la religione cercano il senso dell'esistenza, mentre la scienza è al servizio dell'uomo in quanto lo aiuta a migliorare la ragionevolezza della sua ricerca di senso. Così l'esistenzialismo italiano più che suggellare un *destino* insuperabile (come spesso nelle sue versioni europee) indicava piuttosto un compito di illuminazione ed emancipazione delle possibilità individuali e soprattutto culturali e sociali della vita umana. Proprio questa considerazione della scienza come strumento emancipativo al servizio dell'umanità porterà Abbagnano a sviluppare il suo esistenzialismo nella direzione di un vero e proprio 'neoilluminismo', un indirizzo di pensiero che si diffonderà in Italia negli anni Cinquanta e che coinvolse pensatori anche abbastanza diversi tra loro, quali Ludovico Geymonat, Norberto Bobbio e Antonio Banfi. Cfr. C. Esposito - *Il Contributo italiano alla storia del Pensiero – Filosofia*, Treccani, 2012, online.

¹²⁴ N. Abbagnano, *Corso di pedagogia*, Lit. Varetto, Torino, 1943-44, p. 6.

¹²⁵ G. Primerano, *La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*, Aracne, Roma, 2009.

¹²⁶ M. Baldacci, *Il problematismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce, 2011, pp. 13 -70.

¹²⁷ A. Banfi, *La mia prospettiva filosofica*, p. 713.

¹²⁸ R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, pp. 121 -130.

Banfi ed Abbagnano, partendo da prospettive filosofiche distinte, giungono pertanto ad individuare degli elementi comuni, metodo e fine del processo antropologico, e dunque anche educativo; se il fine od orizzonte consiste nella possibilità, nell'apertura che schiude orizzonti inesplorati, il metodo consiste – specialmente per il primo - nel problematizzare, mettendo in discussione ciò che è dogmatico e predefinito¹²⁹. Non è un caso che un'altra delle correnti che si viene a sviluppare a partire dal secondo dopoguerra, e che si delinea in quella che ad oggi viene chiamata “scuola bolognese”, è il problematicismo pedagogico, che trova nel pensiero di Giovanni Maria Bertin¹³⁰ la sua esplicitazione. L'influenza di Banfi¹³¹, suo maestro, è decisiva per la ricerca di Bertin, che già nel 1951 pubblica una prima *Introduzione al problematicismo pedagogico*, in cui emergono le ovvie influenze del pensiero banfiano. Proprio sulla base del pensiero razionalista e critico del maestro Bertin fa leva, applicando gli elementi di base alla riflessività pedagogica: da

¹²⁹ Il razionalismo critico esprime proprio orientamento nel quale la razionalità si afferma come termine di mediazione tra opposte tendenze, rappresentate sostanzialmente dal positivismo e dall'idealismo. La ragione banfiana non pretende “di cogliere e definire l'Assoluto”, ma è solo uno strumento che problematizza ogni dogmatizzazione dell'esperienza, un principio trascendentale che permette di cogliere e comprendere la realtà nella complessità delle sue varie determinazioni. G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico*, pp. 93-101.

¹³⁰ Giovanni Maria Bertin (1912-2002), fu allievo di Antonio Banfi ed insegnò Pedagogia all'Università di Bologna. Tra i suoi scritti: *L'ideale estetico* (Cisalpino, Milano, 1949); *Introduzione al problematicismo pedagogico* (Marzorati, Milano, 1951); *Etica e pedagogia dell'impegno* (Marzorati, Milano, 1953); *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia* (Ave, Milano, 1953); *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi* (Armando, Roma, 1961); *Educazione alla ragione* (Armando, Roma, 1968); *Crisi educativa e coscienza pedagogica* (Armando, Roma, 1971); *Educazione e alienazione* (La Nuova Italia, Firenze, 1973); *Educazione al cambiamento* (La Nuova Italia, Firenze, 1976); *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica* (La Nuova Italia, Firenze, 1977); *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, (Cappelli, Bologna, 1981); *Progresso sociale o trasformazione esistenziale* (Liguori, Napoli, 1982); *Costruire l'esistenza* (in coll. con M. G. Contini, Armando, Roma, 1983). Sul pensiero di G. M. Bertin, cfr. P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, M. Gattullo, V. Telmon (eds.), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, Voll. II, La Nuova Italia, Firenze, 1985; in particolare si rimanda a F. Frabboni, *I fondamenti teoretici del problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia: le ragioni di un itinerario metodologico*. Si veda anche G. M. Bertin, *La mia formazione pedagogica*, in G. M. Bertin, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

¹³¹ A cui dedicherà un'opera di critica, il volume *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*, Armando, Roma, 1961.

quest'indagine, maturata nel corso degli anni, emerge il volume *Educazione alla ragione* del 1968, espressione più organica e matura del problematicismo pedagogico¹³².

Come per gli autori precedenti, non posso approfondire l'analisi della riflessione di Bertin; tuttavia sembra utile e opportuno richiamare la distinzione che egli fa, di carattere puramente metodologico, tra la filosofia dell'educazione e la pedagogia, ricavata dall'interpretazione degli scritti pedagogici di Banfi. Se il compito della filosofia dell'educazione è rinvenibile teoreticamente nell'attivazione del processo comprensivo, la pedagogia si caratterizza pragmaticamente per la necessità di effettuare la scelta educativa. Teoresi e pragmatica, comprensione e scelta: entro queste direttrici si costruisce il modello procedurale della pedagogia, «basato sull'unità metodologica tra il momento teoretico e quello pragmatico, pur nella loro distinzione concettuale e nella loro sequenzialità operativa»¹³³. Scrive Bertin:

La filosofia dell'educazione, orientata ad un'analisi dell'esperienza educativa in grado di coglierne le differenti forme strutturali indipendentemente da presupposti e valutazioni particolari, risponde all'esigenza puramente teoretica della comprensione dell'esperienza suddetta sul piano delle linee che ne regolano il dinamismo trascendentale. La pedagogia, orientata ad un'impostazione educativa concreta e determinata, frutto di una scelta e adatta alla situazione, risponde all'esigenza propriamente pragmatica di determinare precisi obiettivi educativi e corrispondenti metodologie in rapporto a concreti problemi sociali e culturali insorgenti da un particolare momento storico¹³⁴.

La distinzione effettuata da Bertin è funzionale alla chiarificazione dei ruoli e dei rapporti tra filosofia dell'educazione e pedagogia: nell'impostazione bertiniana la prima si assume il compito di «cogliere la problematica educativa sul piano universale, definendone le possibilità di principio ad un livello *a priori* rispetto alle contingenze empiriche da cui si presenta caratterizzata l'esperienza educativa storicamente determinata»¹³⁵. Complementare ad essa, la pedagogia si colloca nell'orizzonte teoretico proposto dalla filosofia dell'educazione, «e mira a dare soluzione ai problemi da cui l'esperienza educativa si presenta affetta, decidendo quali finalità si devono perseguire e

¹³² G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968.

¹³³ G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico*, pp. 93-101.

¹³⁴ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, p. 71.

¹³⁵ G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico*, pp. 93-101.

attraverso quali opzioni metodologiche»¹³⁶. Sulla specificità del ruolo e della funzione della filosofia dell'educazione Bertin aggiunge:

A nostro parere, compito specifico della filosofia dell'educazione è non soltanto di giustificare la scelta pedagogica (e cioè la scelta di determinare finalità nei vari settori educativi, e di corrispondenti metodologie) è anche quello di presentare, alla scelta pedagogica, e preliminarmente ad essa, il piano universale dell'esperienza educativa; di presentarla, cioè, nelle forme tipiche (nelle strutture esemplari, nei modelli...) in cui può assumere concretezza, secondo il disegno di una fenomenologia generale dell'esperienza educativa che mantenga carattere aperto, e sia rivolta, indipendentemente dalla parzialità di particolari sistemi, a considerare gli aspetti soggettivi ed oggettivi, psicologici e sociali, storici e culturali dell'esperienza educativa medesima¹³⁷.

La filosofia dell'educazione, dunque, si colloca in un momento preliminare a quello propriamente pedagogico della scelta; un momento preliminare che ha la funzione di offrire alla scelta stessa il ventaglio fenomenologico dei possibili fini e metodi educativi.

Mi è sembrato opportuno fornire il contributo di Bertin, all'interno del panorama delle teorie pedagogiche della seconda metà del Novecento, perché rappresenta uno dei primi interlocutori capaci di mettere in dialogo la pedagogia e la filosofia dell'educazione, evidenziando punti di convergenza e di differenziazione nei ruoli tra le due discipline. Evitando facili sinonimie e altrettanto semplici distinzioni radicali, Bertin è conscio che il confine tra le due discipline sia sicuramente problematico; ciononostante ritengo che, nella prospettiva bertiniana il problematicismo rappresenti essenzialmente una filosofia dell'educazione, che ha il merito di fondare l'autonomia strutturale della pedagogia rispetto alle scienze empiriche dell'educazione sulla base di una più matura consapevolezza delle possibilità di ricerca delineate grazie all'indagine teoretica. «Non si tratta, pertanto, di una filosofia dell'educazione di stampo metafisico, che pretenda cioè di rispecchiare l'essere dell'educazione e dunque di dare soluzione alle problematiche formative su un piano del tutto astratto – come per l'appunto la filosofia gentiliana. Siamo di fronte ad una filosofia dal carattere non ontologico ma metodologico, che svolge una funzione puramente regolativa della dinamica pedagogica»¹³⁸. Il paradigma bertiniano

¹³⁶ Ivi.

¹³⁷ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, p. 59.

¹³⁸ G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico*, pp. 93-101

rappresenta uno dei primi tentativi di dare soluzione al problema epistemologico della pedagogia, definendo compiti e limiti, statuto ed identità della disciplina nei rapporti con le altre scienze dell'educazione, che sarà oggetto dei prossimi paragrafi.

In estrema sintesi, la breve presentazione delle principali correnti e dei fronti pedagogici che si vengono a creare nella prima Italia repubblicana credo permetta di evidenziare due elementi fondamentali; in primo luogo la fecondità e varietà di voci e prospettive che si affermano sulla questione educativa. Dalle ceneri del neoidealismo sorgono infatti prospettive teoretiche, incentrate sull'educazione, diversificate ed estremamente ricche sia dal punto di vista dei contenuti e degli orizzonti proposti, sia sul versante metodologico che epistemologico. Per ragioni di sintesi, ho quindi individuato la corrente cattolica, valorizzante la centralità della persona e il suo sviluppo integrale, il filone laico, promulgatore del pragmatismo deweyano, ed un terzo fronte più composito, plurale e inizialmente meno popolare e definito dei precedenti, da cui emergono nell'orizzonte d'apertura e problematicità inerenti il discorso educativo la lettura fenomenologica dell'educazione di Bertolini e il problematicismo pedagogico di Bertin.

Tuttavia, e questo è il secondo aspetto, occorre rilevare come le correnti di cui si è scritto – specialmente le prime due e il fronte marxista¹³⁹ della riflessione sull'educazione - non abbiano trovato il modo di dialogare fecondamente, favorendo nella dimensione della pluralità un'apertura al confronto e alla discussione. Così, da correnti si sono trasformati in veri e propri schieramenti, trincerati ognuno a difesa delle proprie convinzioni, nuocendo in ultima analisi alla disciplina. Difatti – proprio a causa di questa pluralità non dialogicamente considerata– le categorie ed i termini utilizzati per indicare elementi centrali del discorso pedagogico sono stati oggetto di fraintendimenti, di continui *qui pro quo* e la mancanza di un positivo dibattito ha gettato la pedagogia in una condizione di crisi, alla ricerca di un'identità ormai perduta.

Alla luce di questo caotico complesso di voci e posizioni non dialoganti, emerge la questione dello statuto epistemologico della pedagogia, aprendo così il campo della ricerca verso la formalizzazione della disciplina.

¹³⁹ A cui non si è fatto cenno come detto sia per ragioni di brevità, sia per l'esaurirsi della sua spinta teoretica ed ideologica nel corso del ventesimo secolo.

1.4 Indagini epistemologiche

Alla ricerca di uno statuto disciplinare (1960-1985)

L'incertezza e l'indefinitezza che aleggia nel pieno degli anni '60 intorno al discorso pedagogico è frutto dell'indeterminazione intrinseca della disciplina, ancora in ricerca di un proprio rigore scientifico¹⁴⁰. Così le numerose correnti e prospettive indicate mostrano come nei primi decenni del secondo Novecento la pedagogia appaia impegnata nel costruire la propria identità di "sapere"¹⁴¹. Ciò implica, anzitutto, stabilire se essa sia riconoscibile in quanto scienza o se, al contrario, permanga entro i margini di un'incerta pre-scientificità. Come afferma Giancarla Sola, tale sforzo di costruzione dell'identità della disciplina pedagogica si traduce nel tentativo di attuare una *formalizzazione del discorso pedagogico* attraverso cui definire il profilo identitario della pedagogia¹⁴². Questa faticosa ricerca della formalizzazione – che inizia a profilarsi negli anni Sessanta e diventa centrale a partire dagli anni Settanta - altro non è che il tentativo di mettere ordine entro la struttura epistemica della disciplina, e ciò si può realizzare solamente focalizzando l'attenzione verso alcuni punti nodali.

¹⁴⁰ Tra l'altro, i preludi a questo tipo di problematica sull'identità della pedagogia erano già stati anticipati in tempi non sospetti proprio da Giovanni Gentile, in particolare in due contributi dello stesso: *Del concetto scientifico della pedagogia* (pubblicato in «Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei, Classe di scienze morali, storiche e filologiche», Serie V°, vol. IX, pp 637 – 671, 1900) e il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (Laterza, Bari, voll 2, 1913-14). Ovviamente, Gentile afferma il concetto per cui la pedagogia è filosofia. Nel primo articolo si trova scritto: «la scienza dell'educare, la scienza che espone il sistema delle leggi immanenti al fatto dell'educare, e che dicesi pedagogia, sarà una scienza se il suo oggetto, l'educare, è un concetto irriducibile, ma non una scienza normativa. La si dica pur tale: ma non si dirà nulla che valga a distinguere questa da un'altra scienza qualsiasi. La pedagogia, adunque, concepita scientificamente, non solo non deve confondersi coll'arte dell'educare, ma neanche intendersi come legislatrice esteriore di codesta arte. Questa è un antecedente di quella; non viceversa.» (Gentile, 1900, p. 650). Nel secondo contributo si trova invece: «In tutti i tempi la filosofia s'è trovata ad avere nel suo seno il problema dell'educazione, il quale si presenta sempre sotto due aspetti fondamentali, che danno luogo a due forme principali della pedagogia; ma così per l'uno come per l'altro rientra di pieno diritto nel dominio della speculazione filosofica.» (Gentile, 1913-14, p. 113)

¹⁴¹ Anche se ciò avviene confusamente e senza che ci sia un vero e proprio spazio di dialettica e confronto tra i fronti.

¹⁴² G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il documento Granese – Bertin*, Il Melangolo, Genova, 2015, pp. 52 -53. Testo fondamentale, per una ricostruzione come quella effettuata in questo paragrafo.

Anzitutto la questione investe il *destinatario della pedagogia*. “Individuo”, “singolo”, “persona”, “soggetto” e “uomo” sono termini che si susseguono nei testi dei teorici dell’educazione di quegli anni, senza soluzione di continuità e con significati impliciti differenti non rilevati¹⁴³. L’utilizzo di lemmi differenti, impiegati ora come sinonimi ora quali espressioni che identificano correnti pedagogiche particolari¹⁴⁴ concorre a rendere poco nitido il discorso pedagogico dal punto di vista terminologico e semantico. Tra i primi a rendersi conto di questa situazione, spicca il nome di Edda Ducci, che intitola uno dei suoi testi più significativi *L’uomo umano*, argomentando in maniera esplicita la necessità, da parte della pedagogia, di compiere una scelta terminologica definitiva circa il destinatario della disciplina sulla base di una precedente riflessione epistemologica¹⁴⁵.

In secondo luogo, va precisato il *campo d’indagine* della pedagogia: termini come “educazione”, “istruzione”, “apprendimento” e “formazione” se da un lato restituiscono l’articolato percorso che conduce l’uomo alla realizzazione di sé in modi, tempi, spazi e forme differenti, dall’altro denotano – nell’uso indistinto ed imprecisato di questi concetti – un’ambiguità di fondo della disciplina, che incrementa la crisi d’identità nella riflessione pedagogica¹⁴⁶. Come affermano Scurati e Lombardi in *Pedagogia: termini e problemi*, nei primi decenni del secondo Novecento il campo concettuale della pedagogia va

¹⁴³ Ivi.

¹⁴⁴ È il caso, tra gli altri, dell’approccio personalista, che ovviamente fonda non solo il discorso educativo, ma lo stesso impianto filosofico, sul valore e la dignità assoluta della persona.

¹⁴⁵ Nel volume di Edda Ducci, *L’uomo umano*, del 1979 l’autrice argomenta in questo modo: nel sostenere che «il mutarsi delle esigenze critiche ha portato, in tutti i campi della riflessione umana, a rivedere la situazione epistemologica», Ducci suggerisce di fare convergere «l’attenzione sull’uomo», termine più appropriato per designare il beneficiario di un’educazione intesa come «umanazione dell’uomo». E. Ducci, *L’uomo umano*, La Scuola, Brescia, 1979, pp. 9-14.

¹⁴⁶ Come scrivono Scurati e Lombardi, in riferimento al termine pedagogia: «una delle esigenze fondamentali del discorso scientifico moderno è la chiarificazione dell’oggetto del discorso stesso, in modo da istituire una possibilità di dialogo chiaro e senza sottintesi con l’interlocutore e da condurre tutte le affermazioni e gli sviluppi dimostrativi ad un punto di riferimento costantemente assunto e, di conseguenza positivamente orientato. Cosa si intende, o cosa si può intendere per “pedagogia”? cosa vuol dire riflettere in senso pedagogico? Quali abilità e dimensioni dello spirito sono richieste per questo genere di interesse? Dalla risposta – o almeno, dal tentativo di rispondere a questi interrogativi – dipende in buona parte la riuscita dell’intento di offrire ai lettori un panorama organico e significativo del sapere di cui ci andiamo occupando». C. Scurati, F. Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi* Scuola Vita, Milano, 1979, p. 342.

chiarificandosi, ruotando attorno al perno concettuale dell'educazione¹⁴⁷. L'educazione si configura come «processo di passaggio da una situazione di partenza ad una situazione di arrivo (c'è educazione in quanto c'è mutamento, trasformazione, instaurazione del nuovo e del diverso in rapporto al momento iniziale), passaggio che è funzionale dell'intervento di un numero di fattori – potenzialmente infinito – per un certo periodo di tempo, potenzialmente coestensivo alla durata stessa dell'esistenza»¹⁴⁸. Su questa base Aldo Agazzi scrive poco dopo nel suo *“Scienze umane” o “scienze dell'uomo” nelle problematiche pedagogiche?* definendo la pedagogia come scienza dell'educazione dell'uomo, e confermando in questo modo nelle questioni educative il *proprium* della pedagogia¹⁴⁹.

La precisazione del campo d'indagine e di ricerca si accompagna conseguentemente alla necessità di disciplinare e chiarificare il linguaggio con cui si esprime il *discorso pedagogico*. In questo senso dalla metà degli anni Sessanta in avanti, il ripensamento dell'impianto lessicale viene avvertito come tema urgente per raggiungere una consapevolezza epistemica *ad intra* e *ad extra* della disciplina. In questo panorama un ruolo importante viene svolto dall'opera del 1960 di Israel Scheffler, *The language of*

¹⁴⁷ Tra i contributi più significativi, il volume *Pedagogia* di Dante Morando del 1951 – studioso del Rosmini pedagogista – risulta molto interessante. Nel testo, il concetto di “educazione” viene analizzato secondo una prospettiva storica, nelle differenze e similitudini tra educazione greco-classica, romana cristiana, medioevale e umanistico-rinascimentale, ma anche dalla prospettiva filosofica, evidenziando le specificità del realismo pedagogico, dell'educazione naturale, dell'orientamento psicologico, dell'indirizzo idealista e della pedagogia sperimentale. Cfr. D. Morando, *Pedagogia*, Morcelliana, Brescia, 1951.

¹⁴⁸ C. Scurati, F.V. Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola Vita, Milano, 1979, pp. 150 – 160.

¹⁴⁹ Nel saggio «*Scienze umane*» o «*scienze dell'uomo*» nelle *problematiche pedagogiche?* Aldo Agazzi pone in luce la differenza tra “sistema delle scienze” ed “enciclopedia delle scienze”, affermando che «non si può parlare di un “sistema delle scienze” che le leghi per origine e discendenza tra loro, e mono ancora che le gerarchizzi. Ciascuna scienza è un mondo e se mai un sistema a sé; e nessuna scienza deriva genealogicamente da scienze antecedenti [...] Al posto di parlare di “sistema delle scienze”, si deve parlare di “enciclopedia delle scienze”, nella quale ogni scienza si dispone soltanto, per così dire, accanto alle altre, senza far discorso con le altre, al modo delle voci e dei lemmi delle enciclopedie e dei dizionari.» A. Agazzi, *Scienze umane*» o «*scienze dell'uomo*» nelle *problematiche pedagogiche?*, in AA. VV. *Studi in memoria di Fausto Materno Bongioanni*, Brigati Carucci, Genova 1981, pp. 19-44. Il riferimento al tema dell'enciclopedia delle scienze evidenziato da Agazzi è tanto caro al nostro Rosmini, anche se la prospettiva rosmianiana prevedeva un'Enciclopedia sistemica, unitaria, e non frazionata e incapace di rendere conto dell'Unità nella Totalità.

*education*¹⁵⁰, tradotto in italiano nel 1972, che apre la via al dibattito in Italia. A titolo esemplificativo, sul tema si possono citare i volumi fondamentali, come il testo di Carmela Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico* (Marsilio, Padova, 1966) che apre la via del dibattito sul linguaggio pedagogico seguita da Santino Caramella, con il suo *Pedagogia. Saggio di voci nuove* (Armando, Roma, 1967), e da Mario Mencarelli, *Ricerca pedagogica. Mappa lessicale e bibliografica* (STM, Arezzo, 1980), che come il volume precedentemente citato, curato da Cesare Scurati e da Franco Lombardi, progettano dei testi intesi come veri e propri dizionari di termini pedagogici. In aggiunta alle opere citate, si segnala la prosecuzione del dibattito lungo il corso degli anni con il testo curato da Giuseppe Flores d'Arcais, *Analisi del discorso pedagogico* (Giardini, Pisa, 1985), e il volume di Franco Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico* (Clueb, Bologna, 1986). Come scrive Giancarla Sola, pur alla luce di differenti approcci, questi lavori manifestano il bisogno di approntare un linguaggio identificativo della specificità della ricerca pedagogica, attuando quella che Franco Bertoldi definisce una “terapia semantica”¹⁵¹ con cui distinguere significato (*bedeutung*) e senso (*sinn*) delle espressioni usate in pedagogia e pervenire ad una logica del discorso critica e rigorosa¹⁵².

Sulla base di questi tre punti nodali, i pedagogisti delle università italiane si dispongono gradualmente a discernere i percorsi di ricerca che istituiscono la disciplina pedagogica, focalizzando l'attenzione in particolare sulla necessità di una rigorizzazione epistemologica. In particolare, è il contributo di un giovane Franco Cambi a ravvisare la necessità di orientare la pedagogia verso una rigorizzazione epistemologica della sua ricerca. Scrive Cambi già nel 1976, nel suo *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell'educazione*:

¹⁵⁰ Nell'ambito della “pedagogia analitica” è stato proprio Scheffler a sottolineare i rischi di ambiguità e confusione nel linguaggio pedagogico dovuti all'intrecciarsi di diversi registri, come il registro descrittivo, normativo, applicativo, ecc.. In questo modo le definizioni sono state sovradeterminate da tali ambiti; il lavoro che Scheffler compie sul linguaggio della pedagogia è stato quello di una vera e propria analisi logica applicata a ogni concetto, sviscerandone tutte le possibili inflessioni di significato e tutti i possibili utilizzi, cercando così di aumentare il rigore in pedagogia. Accanto a lui va ricordato il contributo di Richard S. Peters, che insiste sulla necessità di una “geografia logica” dei concetti e si propone un'analisi dell'educazione in termini di compito e risultato. R. Peters, *Analisi logica dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1971.

¹⁵¹ F. Bertoldi, *Critica della certezza pedagogica*, Armando, Roma, 1981, p. 7.

¹⁵² G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il documento Granese – Bertin*, p. 67.

Oggi le condizioni dell'epistemologia critica e il modello di scienza dell'uomo (...) permettono un profondo ripensamento del campo pedagogico a livello epistemologico e critico, cioè consentono un tipo di fondazione della pedagogia che tenga conto: 1) della sua profonda esigenza di autonomia e quindi di lettura secondo i caratteri tipici e la destinazione culturale e sociale specifica; 2) della esigenza di un modello pedagogico non solo descrittivo e formale, ma essenzialmente contenutistico, connesso alla storia, al ruolo sociale, alla dinamica della società e degli interessi che la guidano in modo da far cadere il miraggio di una neutralità della cultura e della scienza; 3) della politicità che inerisce direttamente al modello pedagogico poiché la "pratica" che esso riflette e intende dirigere è una pratica sociale, un intervento tra interessi di classe, lotte di classi e modelli e strategie di potere.¹⁵³

Nelle pagine del volume, Cambi prosegue affermando che l'analisi della ricerca pedagogica debba essere affrontata su direttrici riconducibili precipuamente alla fondazione epistemologica della disciplina e al suo impatto ermeneutico sul sociale. In breve, Cambi intende promuovere: la definizione della «epistemologia (o dei fondamenti) della pedagogia in senso non dogmatico» e la messa a punti di una serie di criteri epistemologici in pedagogia che possano salvaguardare la specificità della problematica che la disciplina investe. Inoltre la ricerca pedagogica va intesa come spiegazione che riguarda l'intero contesto sociale e conseguentemente i rapporti tra individui, gruppi, istituzioni, in maniera da provocare una serie di trasformazioni profonde dello stesso discorso pedagogico¹⁵⁴. È evidente che le analisi del pedagogista fiorentino fanno da esplicitazione chiarificatrice del clima generale nella ricerca pedagogica di quegli anni: protesa a rileggere il proprio impianto epistemico complessivo, tra gli anni Sessanta e Ottanta del Novecento la pedagogia appare concentrata nel tradurre il proprio sapere in scienza, definendo rigorosamente i caratteri formali della disciplina che ne diano una precisa identità epistemologica¹⁵⁵.

Come afferma Giancarla Sola, il processo di formalizzazione che contrassegna la pedagogia nel trentennio suddetto «predispone le condizioni affinché la scientificità di

¹⁵³ F. Cambi, *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell'educazione*, Le Monnier, Firenze, 1976, pp. 31- 32.

¹⁵⁴ Ivi, pp. 9-10.

¹⁵⁵ Cambi scrive infatti che la pedagogia è di fronte «a un processo di profonda trasformazione che la interessa prima di tutto a livello epistemologico e critico». Ivi, p.25.

questa scienza debba essere legittimata da uno statuto epistemologico»¹⁵⁶. Non a caso, lo stesso Cambi nel già citato volume del '76 afferma come la pedagogia si trovasse di fronte «a un processo di profonda trasformazione»¹⁵⁷; con il tentativo di costituirsi quale scienza, la pedagogia si proiettava verso una vera e propria rivoluzione nell'epistemologia¹⁵⁸. Quest'ultima, con la sua funzione formale e regolativa¹⁵⁹, avrebbe consentito nell'ottica di Cambi di attuare una vera riformulazione della pedagogia, definendo criteri e metodologie richieste per essere considerata disciplina scientifica.

Anche Sergio De Giacinto, nel saggio *Sulla scientificità della pedagogia*, conferma l'esigenza di questa ricerca: «volendo decidere se la pedagogia sia una scienza, si tratta di stabilire in generale le procedure con cui una scienza ottiene la formulazione delle proprie posizioni»¹⁶⁰. Per far questo, occorre però liberare il campo dalla storica antinomia fra le “due culture”¹⁶¹ che aveva indotto a separare gli aspetti “umanistici” da quelli “scientifici” del sapere, superando al contempo il dualismo fra ricerca teorica e pratica in pedagogia. Come rileva Mauro Laeng, se il concetto di pedagogia nella cultura italiana veniva concepito allo stesso tempo come scienza e arte dell'educazione, ciò non poteva bastare più; per quanto tale accezione avesse il pregio della semplicità, era giunto il tempo

¹⁵⁶ G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il documento Granese – Bertin*, p. 71.

¹⁵⁷ F. Cambi, *La ricerca in pedagogia*, p. 32.

¹⁵⁸ Ivi, p. 27.

¹⁵⁹ «L'epistemologia si lega direttamente alla ricerca e ne diviene ad un tempo la guida interna secondo l'ideale del rigore e il momento di confronto, collaborazione, unificazione con le altre discipline». Ivi.

¹⁶⁰ S. De Giacinto, *Sulla scientificità della pedagogia*, in AA.VV. *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Vita e Pensiero, Milano, 1979, pp. 44 – 66.

¹⁶¹ È Aldo Visalberghi a recuperare questa espressione da un noto testo di Charles p. Snow, intitolato *The two Cultures*, Cambridge University Press, New York 1959; facendo propria la distinzione elaborata da Dilthey, Visalberghi afferma come in pedagogia «le culture tendono a essere veramente *due*, senza intermediari: quella sostanziata dalle “scienze dello spirito” da un lato, quella limitata alle “scienze della natura” dall'altro. Due mondi diversi, quasi non comunicanti tra loro. Si tratta certo di una contrapposizione alquanto rozza e sommaria, ma *sociologicamente* alquanto reale, con la quale occorre ancora fare i conti per quanto [...] la cultura avanzata si trovi ormai su posizioni abbastanza diverse». A. Visalberghi, *Le due culture e l'educazione*, in AA.VV. *Studi in memoria di Fausto Materno Bongioanni*, Brigati Carucci, Genova 1981, pp. 363-370.

per maturare esigenze più rigorose, evidenziando, come il concetto di pedagogia ormai è divenuto un costrutto teorico che abbisogna di criteri epistemologici a cui obbedire¹⁶².

La ricerca – nel dibattito accademico – della scientificità della pedagogia rappresentò un processo e un problema aperto di non facile soluzione, acuito negli ambienti universitari italiani ancora una volta dal retaggio della proposta gentiliana e neoidealistica. Se Gentile aveva infatti prospettato l'identificazione tra filosofia e pedagogia, il tentativo di definire i criteri epistemologici della disciplina pedagogica si accompagnava al completo rifiuto di tracciare ogni tipo di commistione tra le due discipline. Ancora scottati dall'interpretazione neoidealistica, un numero considerevole di pedagogisti riteneva che, se di epistemologia pedagogica si doveva trattare, allora non ci sarebbe stato alcuno spazio per la filosofia – intesa anche come filosofia dell'educazione - di contribuire al dibattito. Ciò poteva avvenire in ragione della crescente considerazione e del continuo sviluppo che le scienze dell'educazione stavano via via acquistando all'interno della pedagogia.

Infatti, proprio a partire dalla seconda metà del ventesimo secolo le cosiddette scienze empiriche dell'educazione – già importanti nell'area anglosassone – entrano di diritto in suolo italico, rivestendo apparentemente un ruolo rivoluzionario e liberatorio rispetto alla condizione di prigionia imposta alla tematica educativa dal neoidealismo gentiliano.

Se l'intero impianto del discorso pedagogico aveva terminato la sua identificazione con la filosofia, che aveva sorretto il quarantennio di predominio dell'attualismo gentiliano, con gli anni Sessanta del Novecento la riflessione pedagogica viene così inserita nell'area di competenza delle scienze positivo-sperimentali dell'uomo, con particolare rilevanza delle scienze umane come la psicologia e la sociologia che l'idealismo aveva relegato al piano empirico e ritenute incapaci di essere inerenti al regno dello spirito, cui la pedagogia si rivolge¹⁶³. La teorizzazione pedagogica inizia, così, «un processo di revisione epistemologica, per cui essa non poggia più interamente sulle spalle, seppur solide e robuste, del paradigma filosofico»¹⁶⁴. Se non si può negare le relazioni

¹⁶² M. Laeng, *Il concetto di pedagogia nella cultura italiana*, in W. Bohm (ed.), *Atti del Simposio internazionale di Pedagogia, Gardone 1985*, Giardini, Pisa, 1988, pp. 167-175.

¹⁶³ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, p.39.

¹⁶⁴ G. Acone, *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma, 2000, p.10.

complesse della pedagogia con la tradizione filosofica dell'Occidente, è altrettanto innegabile la problematizzazione di tale inscindibile relazione con l'avvento della rivoluzione radicale operata dalla scienza/tecnologia, in un labirinto di complessità epistemologica ed ermeneutica sempre più addensata¹⁶⁵.

La pedagogia italiana così tende a seguire il paradigma scientifico, delegittimando quello filosofico: in ciò non fa che seguire per tanti aspetti il più vasto movimento internazionale già messo in atto da studiosi e scienziati provenienti da altri ambiti disciplinari. Basti fare i nomi di Jean Piaget, di Eduard Claparède, di Binet, di Vigotsky, di Maria Montessori, di Freud, di Adler, di Jung, di H. S. Sullivan, sul difficile versante della psicologia cognitiva e della psicologia genetica da un lato, e su quello della psicologia clinica e del profondo, dall'altro¹⁶⁶. Se questo è il contesto di internazionalizzazione progressiva della cultura delle scienze umane, anche l'ambito più strettamente omogeneo alla tematica pedagogica viene influenzato da questo richiamo alla scientificità, fondamentale per il ricorso alla necessità di una rigorizzazione di metodi, termini e obiettivi degli studi incentrati sull'educazione.

Al contempo l'esaltazione della dimensione empirica, con l'assolutizzazione del dato sperimentale, minaccia l'autonomia della disciplina pedagogica, ridotta a mera fase applicativa di apporti sperimentali acquisiti¹⁶⁷. Di fatto il rifiuto di ogni idea ereditata dal neoidealismo comportava anche, in modo più o meno esplicito e dichiarato, quello di una "contaminazione" tra il pedagogico e il filosofico, e una critica – talvolta una riconsiderazione – della filosofia *tout court*, percepita e interpretata come modalità di pensiero teorico e astratto. Come afferma a distanza di alcune decadi Alberto Granese, tra i promotori del dibattito:

¹⁶⁵ G. Acone, *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud, Salerno, 2006, p.16.

¹⁶⁶ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, p. 42.

¹⁶⁷ Come afferma Alberto Granese, «la pedagogia italiana della seconda metà del XX secolo, preoccupata di liberarsi dall'ipoteca neo-idealistica e afflitta da un forte "senso di colpa" per essersi "compromessa" con l'attualismo gentiliano (il pensiero di Gentile fu definito da un fervido propugnatore del rinnovamento della pedagogia in senso scientifico – Francesco De Bartolomeis – "prepotente più che potente"), non appariva disposta, paradossalmente, a "fare i conti" – se si prescinde dal pragmatismo-strumentalismo deweyano – con le filosofie che nel secondo dopoguerra, pur differenziandosi o anche contrapponendosi, avevano avuto quale comune obiettivo la liquidazione del neo-idealismo. A. Granese, *Introduzione*, in G. Sola, *L'epistemologia pedagogica italiana e il documento Granese – Bertin*, p. 12.

ciò ebbe effetti negativi e per di più negativamente complementari. Da un lato l'impoverimento della pedagogia nella sua torsione praticistica, caratterizzata dalla ricerca di un “*ubi consistam*” empirico che fungesse da presupposto per l'archiviazione del “*charabia*” metafisico – speculativo, dall'altro il mancato riconoscimento, o l'esplicito disconoscimento, delle connessioni *oggettive* tra un pensiero pedagogico criticamente configurato e le categorie di una filosoficità *anch'essa ansiosa di affrancarsi da “residui” e “derivazioni” di vario genere e di riqualificarsi con significativi “mutamenti di paradigma”*, talvolta preannunciando e/o prospettando “rivoluzioni” di segno “antifilosofico”¹⁶⁸.

Il passaggio dal dominio del paradigma filosofico, emblematico nell'attualismo gentiliano, alla pervasività del paradigma scientifico/tecnologico per le scienze umane, in particolare per la pedagogia, non è stato indolore e ha segnato una frattura profonda tra il pensiero occidentale e la sua tradizione. Paradigma filosofico, quale matrice epistemologica dell'educazione, da intendersi, afferma Giuseppe Acone nel saggio *Spazi e territori della ricerca pedagogica contemporanea. Spunti di antropologia, metodologia, teleologia pedagogica*, alla maniera con cui il filosofo napoletano Benedetto Croce scriveva della filosofia, rapportandola alla normale visione delle cose che ogni essere umano possiede o si forma. Croce affermava, infatti, che ogni uomo è a suo modo filosofo, se per filosofia si intende una qualsiasi visione del mondo, una certa idea di esso¹⁶⁹.

È così che l'uomo stesso, oggetto della considerazione metafisica, etica, ermeneutica, estetica, psicologica e pedagogica della filosofia, si ritrova oggetto di scienza e si costituiscono le cosiddette scienze empirico- sperimentali dell'uomo a partire dalla seconda metà del XIX secolo e con progressiva accelerazione nel corso del XX secolo. Così la psicologia filosofica diventa psicologia sperimentale e clinica, la sociologia filosofica diventa sociologia empirica, l'antropologia filosofica diventa antropologia culturale, la pedagogia filosofica tenta, essa stessa, di porsi come pedagogia sperimentale e scientifica. Il paradigma scientifico-tecnologico tende così a sostituire progressivamente il paradigma filosofico della pedagogia¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Ivi.

¹⁶⁹ Cfr. G. Acone, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea, fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno, 2005, p. 35 .

¹⁷⁰ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, pp. 41-42.

Psicologia, sociologia, antropologia culturale e pedagogia sperimentale, specie nella seconda metà del XX° secolo, sviluppano una rete di intersezioni che tende in apparenza a coprire l'intero spessore del nesso tra umanizzazione, educazione, istruzione, sviluppo, apprendimento, socializzazione e formazione. Il loro statuto fondante si disloca tutto nei metodi sperimentali delle scienze fisiche e naturali applicati all'uomo, e anche a quelle dimensioni umane che nel passato erano stati attribuite allo spirito.

L'epoca della "fortuna" delle scienze umane dogmaticamente empiriche si rintraccia nella fase storica della loro massima affermazione, tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta del Novecento, e la fase di ripensamento parziale, di progressivo ridimensionamento e di crisi. È la linea che va da Piaget a Foucault: mentre Piaget scrive negli anni 1964-1967 in un clima di affermazione della totale trascrizione delle conoscenze sulla biologia e di studio delle intersezioni tra biologia e conoscenza, Foucault scrive in una temperie già dominata dal passaggio "dalla morte di Dio alla morte dell'uomo", e quindi alla impossibilità di configurare il soggetto delle scienze umane come tali, perché, nonostante l'operazione di frantumazione del grande troncone della filosofia occidentale, le scienze empiriche dell'uomo conservano la loro duplice genesi disciplinare: sono filosofiche e sono scientifiche allo stesso tempo¹⁷¹.

La polarizzazione tra la tensione di matrice filosofica e l'impostazione d'ordine empirico – sperimentale in pedagogia ha così assunto in quegli anni i tratti di un dualismo apparentemente inconciliabile, rendendo più complicato il tentativo di costruire una scientificità in cui potessero convergere le differenti concezioni del "pedagogico" e, quindi, dell'educazione. In questo senso la distinzione operata da Dilthey sul finire del diciannovesimo secolo tra scienze dello spirito - *Geisteswissenschaften* e scienze della natura - *Naturwissenschaften* - appare radicalizzata nel dibattito pedagogico degli anni Sessanta e Settanta.

Basta registrare i diversi contributi e le pubblicazioni di quegli anni per verificare quanto sopraesposto. Da un lato spesso e volentieri si richiama il legame tra pedagogia e filosofia. È il caso, tra gli altri, di testi come quelli di Antonio Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (Editori Riuniti, Roma, 1961), dei volumi di Ludovico Geymonat e Renato Tisato, *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà* (Garzanti, Milano, 1961-1962), dei testi di Giuseppe Catalfamo, come *Pedagogia e*

¹⁷¹ G. Acone, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, p. 40.

filosofia (edizioni Viola, Milano, 1949), *Il valore teoretico della pedagogia. Saggi e discussioni* (Sessa, Messina, 1950) e *Filosofia contemporanea dell'educazione* (Signorelli, Roma, 1977), dell'opera di Mario Manno, *Metafisica e educazione* (Peloritana, Messina, 1965), e di Tina Tomasi, *Idealismo e educazione* (La Nuova Italia, Firenze, 1969).

Specularmente si trovano pubblicazioni che insistono sulla necessità di una sperimentazione pedagogica, come per esempio i volumi di Egle Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo* (Armando, Roma, 1969), di Remo Fornaca, *La pedagogia scientifica del Novecento* (Principato, Milano, 1980), di Raffaele Laporta, *Educazione e scienza empirica* (Rai-DSE, Roma, 1980). Entro questo scenario, sicuramente più complesso e articolato di quanto qui restituito, viene delineandosi la problematica legata alla scientificità della pedagogia. Lo statuto identitario della pedagogia, così conteso tra i diversi schieramenti, non può che essere messo definitivamente in crisi, come rilevano – tra gli altri – Angelo Broccoli e Maria Teresa Gentile. Broccoli afferma in *Ideologia e educazione* (1974), quanto pedagogia ormai si caratterizzi, a seconda degli schieramenti, o per «astratta teorizzazione e puro filosofare», oppure per «scarsa consistenza scientifica e assenza di fondamento speculativo»; da ciò segue necessariamente lo stato di crisi in cui versa la pedagogia, e con essa l'educazione e la società in generale¹⁷². Maria Teresa Gentile, dal canto suo, si sofferma sulla crisi di scientificità della pedagogia, sottolineando come l'eterogenesi dei fini¹⁷³ che ha contraddistinto il sapere sull'educazione abbia condotto la pedagogia a emanciparsi dai «legami con i presupposti metafisici», potenziando però solo le «valenze operative del suo discorso»: il che vuol dire, in particolare, che l'educazione rischia di divenire «mera applicazione o addirittura pura e semplice tecnica di funzione di postulati al di là del trattamento riflessivo disinteressato»¹⁷⁴.

¹⁷² «Se crisi del rapporto educativo c'è, e non vi possono essere dubbi in proposito, questa va inquadrata in un ambito più vasto che riguarda tutta intera la società civile. Sul piano speculativo, poi, non può esserci riconsiderazione di questo rapporto che possa sfuggire a un ripensamento più ampio della condizione dell'uomo nel mondo contemporaneo». A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, pp. 3-7.

¹⁷³ M.T. Gentile, *Semantica radicale in evoluzione emergente*, Bulzoni, Roma, 1977, p. 17. L'autrice afferma con forza che «oggi, la pedagogia è politica applicata». Ivi.

¹⁷⁴ Ivi, pp. 13-14.

I pedagogisti degli anni Settanta sembrano così dimenticare l'insegnamento di Francesco De Bartolomeis, tra le posizioni più concilianti, che non a caso scrive negli anni precedenti la polarizzazione tra posizioni eminentemente filosofiche e quelle scientifiche. In *La pedagogia come scienza*, De Bartolomeis afferma che «indagare la natura i mezzi e gli scopi dell'educazione» significa «sviluppare sistematicamente le conoscenze che si riferiscono all'educazione e organizzarle in una scienza – la pedagogia – con caratteri e fini propri»; pertanto si apre la questione sull'impiego del metodo scientifico, e dunque «il problema della determinazione dei metodi e di piani di indagine molto diversi»¹⁷⁵. Ma in questo la posizione di De Bartolomeis è estremamente significativa:

non è vera l'alternativa: o esperimento o ricerca assolutamente priva di garanzie scientifiche. Il problema fondamentale, la cui soluzione è destinata a sottrarre alla sopraffazione speculativa, quanto alle approssimazioni empiriche, consiste nell'affermare la possibilità di una ricerca scientificamente garantita al di là dei necessari limiti dell'esperimento [...] È evidente allora che fondare una pedagogia scientifica non può voler dire che occorre distaccare i problemi educativi dalla filosofia o, in generale, da una considerazione umanistica per legarli strettamente soltanto alla scienza positiva [...] Occorre ricercare il carattere scientifico della pedagogia in una direzione che porti verso una scientificità non coincidente né con la positività dell'esperienza naturalistica né con la speculatività della deduzione filosofica, anche se ha bisogno dell'una e dell'altra¹⁷⁶.

Il contributo di De Bartolomeis è frutto dell'interpretazione data dall'autore del pensiero di Dewey sul ruolo e sul contributo offerto da differenti discipline in campo pedagogico. Nella configurazione di questa prospettiva interpretativa, fondamentale è stato il contributo offerto da John Dewey che, nel saggio *The Sources of a Science of Education* (1929)¹⁷⁷, formula una lunga e approfondita elaborazione concettuale sulla tematica della scientificità dell'educazione.

¹⁷⁵ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, p. 3-5.

¹⁷⁶ Ivi, pp. XIX; 7-10.

¹⁷⁷ Nel testo il filosofo americano si interroga sulla possibilità dell'esistenza di una scienza dell'educazione, considerata come un insieme di procedimenti che determinano le condizioni per fondare una scienza che possa indagare e approfondire le complesse variabili dell'apprendimento scolastico. Rifacendosi al modello delle scienze fisiche, Dewey si interroga sulla distanza tra i principi scientifici e teorici e le loro applicazioni. Ne deriva che una scienza dell'educazione si realizza attraverso la costruzione di un contenuto scientifico nell'attività educativa, in quanto una scienza dell'educazione per potersi costituire deve

Come già evidenziato, la riflessione pedagogica deweyana insiste sul carattere “politico” e sulla funzione di costruzione sociale giocata dall’educazione, focalizzando l’attenzione intorno alla struttura teorico-pratica della scuola¹⁷⁸, che diventa strumento di espressione e valorizzazione della democrazia stessa. Se l’ambiente pedagogico per eccellenza è la scuola, l’attivismo di Dewey elabora quella che lui stesso definisce la “rivoluzione copernicana” dell’educazione: come nel XVI secolo Copernico spostò il centro dell’astronomia dalla terra al sole, così con John Dewey il fanciullo diviene il sole intorno al quale ruotano gli strumenti dell’educazione¹⁷⁹: superata la prospettiva trasmissiva centrata su contenuti e valori immutabili, l’attivismo pedagogico potenzia l’aspetto pratico-operativo dell’intelligenza umana¹⁸⁰. Esperienza e metodo, soggettività ed intersoggettività: nelle teorie deweyane la peculiare ripresa dell’affermazione

essere formata da molteplici fonti, cioè da processi scientifici che si occupano delle problematiche educative dalla loro specifica prospettiva e che si trasformano in un atto educativo nel momento in cui si applicano alla situazione educativa. Si tratta di un testo centrale per la riflessione epistemologica sulla scientificità della pedagogia, che ancora oggi mantiene un’incontrovertibile attualità.

¹⁷⁸ Essa in primo luogo non deve porsi come obiettivo quello di inculcare sistemi di valori, non deve scadere nel dogmatismo, né basarsi su un insegnamento libresco e nozionistico; deve essere, invece, una scuola aperta all’ambiente sociale che la circonda, soprattutto attenta ascoltatrice dei problemi e delle esigenze intrinseche del territorio. Il fine della scuola è, dunque, quello di creare un sapere organizzato, delle menti capaci di dare alla loro esperienza un raggio sempre più vasto, attraverso l’inclusione di un ambiente naturale e sociale sempre più largo e stimolante l’interesse dell’alunno, dando vita così a individui in grado di imprimere i segni dell’intelligenza e dell’ideale nella realtà in cui vivono. In *Esperienza e educazione* Dewey chiarisce con efficacia quanto detto: «Che beneficio c’è ad accumulare le prescritte notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere e a scrivere, se con questo l’individuo perde la propria anima, il discernimento delle cose buone, dei valori cui queste cose si riferiscono?» J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1955, p. 38. Tale capacità di vagliare ciò che è bene e ciò che è male e di cogliere i valori si realizza tramite la connessione tra educazione e filosofia, quest’ultima organo capace di dare all’uomo una visione dei fini e dei valori senza cui è impossibile l’umanizzazione della scienza, di per sé indifferente ad essi.

¹⁷⁹ J. Dewey., *Scuola e Società*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1975, p. 63.

¹⁸⁰ Esso pone il suo fondamento in un metodo generale che vale in ogni campo dell’agire umano, quello del dialogo tra individui che si rispettano e si riconoscono come interlocutori che accrescono le convinzioni condivise e la discussione critica. In questo senso, la filosofia si pone come *new way of seeing*, come nuova visione intellettuale, che vince la battaglia contro lo «stregamento linguistico dell’intelletto», o meglio come nuova visione dell’esperienza, come teoria di risposta ai problemi concreti dell’esperienza che angustiano la persona, e perciò è superamento del passato, rottura del convenzionale [...] In quanto può suscitare nuove ipotesi e in quanto invita a nuove ricerche o richiede la prova dei fatti, la filosofia può essere detta «aurora delle scienze». C. Nanni, *Educazione e scienze dell’educazione*, p. 109.

aristotelica secondo cui l'uomo è un essere con natura prioritariamente sociale si estrinseca nella dimensione pedagogica: «L'educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie»¹⁸¹. Ne deriva che, per sviluppare pienamente la personalità dell'essere umano, sia necessario inserire l'educando adeguatamente nella complessa dinamica dei cambiamenti sociali¹⁸², tenendo conto dell'insieme di fattori che vengono a interagire e costituiscono il campo d'azione dell'atto educativo. Ciò significa, in altri termini, che va effettuata un'opera di definizione e sistematizzazione di quelle che Dewey chiama "fonti dell'educazione", in modo da declinare la pedagogia alla stregua di un'ingegneria sociale¹⁸³. È questo in fin dei conti il tema che motiva lo scritto de *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cui occorre rifarsi in questa sede per cogliere la "transazione" tra fonti, scienza, filosofia ed educazione. Il testo deweyano sulle "fonti di una scienza dell'educazione" ha avuto un ruolo centrale anche per il tentativo della pedagogia italiana, dall'immediato secondo dopoguerra sino ai nostri giorni, di fondare scientificamente la pedagogia e di proporre una accurata riflessione epistemologica e filosofica ancora in svolgimento. Non è un caso che, proprio

¹⁸¹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1968, p.1.

¹⁸² Il contributo del fronte laico della pedagogia italiana si comprende nella sua specificità attraverso il particolare rapporto con John Dewey, ispiratore e modello teorico-pratico delle diverse proposte di filosofia dell'educazione del gruppo di "Scuola e Città". I contributi dei suoi maggiori rappresentanti, da Alberto Borghi ad Aldo Visalberghi, fino a Raffaele Laporta, possono essere letti come modi differenti di interpretare Dewey. A tal proposito evidenzia Franco Cambi: «l'apporto teorico fondamentale della "Scuola" fu [...] una nuova concezione della filosofia dell'educazione risolta in chiave sociale (e politica). Questo costituisce un Leitmotiv del gruppo e anche un preciso punto di riferimento comune. Le posizioni dei pedagogisti principali del gruppo ruotano, dal '50 al '76, attorno a questa rifondazione sociale e scientifica, e scientifica, anche, e proprio, perché sociale, della pedagogia a livello filosofico». F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, p. 159.

¹⁸³ Come ha mostrato Giuseppe Spadafora, la scientificità dell'educazione, secondo Dewey, «al pari della medicina o dell'ingegneria, è rappresentata da un *corpus* di conoscenze, di 'fonti' pluralistiche e differenziate che diventano pedagogia nel momento in cui sono applicate alle situazioni specifiche. La scientificità dell'educazione è in questa prospettiva determinata dalla possibilità di applicazione di un approccio pluralista ai temi dell'educazione e, soprattutto, dalla professionalità dell'insegnante che applica queste conoscenze, queste fonti al contesto educativo, così come il medico le applica alla situazione specifica dell'ammalato per la diagnosi e l'eventuale terapia, o come i calcoli dell'ingegnere sono applicati per costruire gli edifici». F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora (eds), *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 64.

sull'onda della traduzione del testo di Dewey e dunque di una maggiore fruizione del saggio sopraesposto, a partire dagli anni Sessanta, del secolo scorso, la pedagogia italiana si sia sempre più articolata in “scienze dell'educazione”.

Per scienza infatti Dewey intende un insieme di «metodi sistematici di indagine» che, una volta impegnati a determinare una serie di fatti, possono permettere di «comprenderli meglio e controllarli più intelligentemente»¹⁸⁴. Scrivere di fonti e comprensione significa mantenere l'orizzonte dell'educazione all'interno di quelle che vengono chiamate *soft science*, vale a dire le scienze discorsive, che conducono all'elaborazione della riflessione educativa in un'ottica scientifica applicabile per l'orizzonte pedagogico. Ciò significa, in altri termini, che la scientificità della pedagogia, differenziandosi da quella “dura” delle scienze fisiche, si fonda sul richiamo a diverse approcci teorici e forme discorsive, conducendo a una sintesi rigorosa delle stesse¹⁸⁵. Di conseguenza, la scienza dell'educazione, rispetto ai dati che le varie fonti le forniscono, assume un atteggiamento secondario e riflessivo, poiché li raccoglie e li curva in senso educativo, coordinandoli attorno al processo educativo, *focus* specifico della pedagogia: «in questo nesso dialettico tra fonti, scienza e educazione, la pedagogia contribuisce a distinguere il significato delle fonti, della scienza e dell'educazione mettendo a fuoco il loro ruolo»¹⁸⁶.

Infatti la pedagogia, sostiene Dewey, è una scienza che deve avere il suo ambito di indagine, il suo campo di osservazione, le sue ipotesi direttive, la possibilità di sperimentare, controllare e verificare le sue ipotesi. Pertanto essa non solo mantiene una sua autonomia e peculiarità, ma si pone a coordinare le altre scienze che trattano d'educazione: la biologia, la psicologia, la sociologia sono scienze strettamente connesse

¹⁸⁴ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1951, p.12.

¹⁸⁵ «In questo modo Dewey contribuisce notevolmente a rendere più consapevole il sapere pedagogico richiamandolo all'ordine di un discorso epistemologico orientato secondo una bussola formativa». A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, in *Scienze dell'educazione attorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, Pensa Multimedia Lecce, 2005, pp. 137-151. Testo presente come contributo online, pubblicato da Università di Bergamo.

¹⁸⁶ In questo modo, come nota A. Mariani, viene evitata ogni forma di espropriazione della pedagogia stessa da parte delle varie scienze. Al contrario, viene confermato il significato di una pedagogia scientifica che si nutre delle scienze, le sintetizza, le orienta e le trascrive facendosi guidare dall'educativo e dal formativo. A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, Università di Bergamo, contributo online.

con la pedagogia, ma non la sostituiscono¹⁸⁷. Non si costruisce per Dewey una scienza dell'educazione al di fuori del suo terreno naturale di osservazione, ossia l'educazione in atto, nei contesti della famiglia, della scuola, dell'università, che costituiscono i luoghi dove l'educazione nasce e dove è destinata a tornare, per migliorarsi attraverso l'indagine scientifico-educativa¹⁸⁸. Dewey insiste su queste caratteristiche poiché l'educazione si trova ancora in una fase di transizione dallo stato empirico a quello scientifico.

Tuttavia spesso è stato dimenticato di segnalare come proprio all'interno del saggio sulle fonti per una scienza dell'educazione sia presente non solo l'appello ad una scientificità da tracciare per la scienza pedagogica, ma il richiamo e la questione sul ruolo della filosofia in rapporto alla dimensione educativa. Infatti il processo di scientificizzazione della pedagogia fa emergere per Dewey la necessità della filosofia dell'educazione - che è riconosciuta dal filosofo americano come una fonte della scienza dell'educazione - il cui compito preciso resta quello di promuovere «ipotesi di lavoro di vasta applicazione»¹⁸⁹. Pertanto il contributo della filosofia dell'educazione sono le idee che essa fornisce e che valgono come suggerimenti da sperimentare; idee con cui s'intende promuovere il miglioramento e la liberazione umana nell'ambito di un contesto storico-sociale. Il filosofo americano ritiene quindi che la questione della scientificità dell'educazione sia connessa alla funzione fondamentale della scienza di "liberare gli individui", di permettere di vedere nuove questioni, e soprattutto, di costruire la diversità piuttosto che porre l'uniformità.

«L'ambito della pedagogia è, quindi, delineato. Essa raccoglie fatti e dati, problemi e idee da tutte quelle "fonti" a cui si rivolge per promuovere l'istanza pedagogica fondamentale: la liberazione e il miglioramento dell'uomo nella vita sociale»¹⁹⁰. Questo approccio «tende a produrre un più ampio angolo visuale ed uno sforzo più serio e prolungato nel dosamento equilibrato della varietà dei fattori che entrano nei problemi anche più semplici dell'insegnamento e dell'amministrazione. Può così ridursi l'incontrollato succedersi delle ondate di interessi unilaterali, temporaneamente

¹⁸⁷ Ivi.

¹⁸⁸ Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, p. 15.

¹⁸⁹ Ivi, p. 23.

¹⁹⁰ A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, Università di Bergamo, contributo online.

dominanti, e di *slogans* che hanno influenzato la pratica e la teoria dell'educazione»¹⁹¹. Tuttavia la riflessione deweyana suggerisce un ulteriore significato: “fonti” per Dewey assume infatti una duplice connotazione, riferendosi sia alle scienze che hanno per oggetto, da prospettive differenti, il fatto educativo, sia la pratica educativa, l'esperienza sul campo, che sollecita la riflessione e richiede l'uso delle altre fonti¹⁹².

Il riferimento alla pratica educativa è ineliminabile, poiché l'educazione è da sempre considerata un'arte: tuttavia, evitando di ricadere nella distinzione diltheyana tra scienze dello spirito e scienze della natura, che rischierebbe di porre un abisso tra la pedagogia scientifica e la pratica pedagogica, Dewey individua nel *medium* del docente il terzo escluso, capace nella realtà di riunire arte e scienza. È, quindi, l'impegno dinamico e creativo dell'insegnante qualificato, secondo Dewey, che riesce a potenziare nell'atto educativo la connessione vitale tra il mondo della ricerca pedagogica e quello dell'attività professionale: l'insegnante rappresenta una figura a metà tra l'elaboratore della teoria pedagogica e lo sperimentatore della prassi scolastica.

La riflessione deweyana, avendo riconosciuto che la scienza trova la sua giustificazione nel rapporto teoria-pratica – in quanto è la pratica nella sua complessità che realizza l'ipotesi scientifica e, nello stesso tempo, migliora la qualità della condotta umana – sostiene infine che la criticità della scienza dell'educazione consista nella difficoltà d'uso, in ambito educativo, delle tecniche di misurazione delle altre scienze, giungendo ad affermare che il vero problema di una scienza dell'educazione è la chiara distinzione tra le «fonti di una scienza dell'educazione e il suo contenuto scientifico»¹⁹³. In altri termini, è necessario comprendere che i risultati scientifici dell'attività educativa derivano da “fonti” diverse che si realizzano tramite il «medium della mente dell'educatore per rendere le funzioni educative più intelligenti»¹⁹⁴. L'esperienza concreta dell'educazione rappresenta la fonte primaria di ogni indagine e di ogni riflessione perché pone i problemi, e verifica, modifica, conferma o smentisce le conclusioni della ricerca intellettuale: «in questo contesto complesso, nel rapporto che s'instaura tra esperienza,

¹⁹¹ Ivi, p. 35.

¹⁹² Ivi, p. 28.

¹⁹³ F. Stara, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, in «Ri-pensare la pedagogia, ri-pensare l'educazione», *Education Sciences & Society*, vol.3, 2012pp. 193-200.

¹⁹⁴ Ivi.

fonti, metodi e scienza dell'educazione, il ruolo della filosofia dell'educazione non è quello di stabilire fini, ma si fa mediatore strumentale o regolativo tra i vari ambiti sopra-indicati»¹⁹⁵. In altri termini, il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare, per il filosofo americano, risiede nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa. Colui che opera in un settore specifico si preoccupa delle necessità e dei risultati più immediati. Quando si comincia a estendere il raggio d'azione e la portata del proprio pensiero, «a tenere in considerazione le conseguenze oscure collaterali, che si rendono palesi in un maggior lasso di tempo, o con riferimento a uno sviluppo duraturo, allora si comincia a filosofare, si voglia o no dar un tal nome a questo processo»¹⁹⁶. Ciò che viene chiamato filosofia è soltanto una esplicazione più sistematica e persistente di questo esercizio.

Dewey, quindi, correla scienze – intese come fonti - e scienza – intesa come pedagogia “generale, individuando nella correlazione tra la teorizzazione pedagogica e l'esperienza educativa i tratti fondamentali di questo rapporto. Tale posizione di Dewey è ancora attuale, se pensiamo al ruolo svolto proprio dalle fonti della scienza dell'educazione:

sono costituite da porzioni qualsiasi di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori, e che, entrandovi, rendono l'esplicazione della funzione dell'educazione più illuminata, più umana, più schiettamente educativa di quanto fosse prima, ma non v'è modo di scoprire che cosa sia 'più schiettamente educativa' fuorché mediante la continuazione dell'atto educativo stesso. La scoperta non è mai effettuata; è sempre in corso. Può contribuire ad un immediato sollievo o ad una momentanea efficienza la ricerca di una risposta alle domande che sono al di fuori dell'educazione, in mezzo a materiale che già abbia un prestigio scientifico. Ma una tale ricerca corrisponde ad una abdicazione, ad una resa. In ultima analisi, essa non fa che diminuire le probabilità che l'educazione, nella sua effettiva azione, riesca a fornire i materiali per una scienza migliorata. Essa arresta lo sviluppo, impedisce il pensare che rappresenta la fonte originaria di ogni progresso¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Ivi.

¹⁹⁶ A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, online.

¹⁹⁷ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, p. 57.

Come scrive Mariani, le prospettive interpretative che, direttamente o indirettamente, si sono ispirate a questa trattazione deweyana hanno avuto il merito di proporre alla cultura pedagogica italiana, di ispirazione prevalentemente laica, un complessivo sforzo di emancipazione rispetto all'egemonia della filosofia idealistica, attraverso il concetto di scienze dell'educazione¹⁹⁸. Dewey, come ha chiarito Franco Cambi,

forse, per primo e meglio di altri ci ha dato questo nuovo stemma del sapere pedagogico, nel quale ogni residuo metafisico risulta drasticamente bruciato. La pedagogia è un sapere che si articola (e tensionalmente) tra scienze e società, si lega alla ricerca scientifica e all'etica/politica, costruendo i propri modelli nello spazio di questa mediazione, strettamente connessa al tempo storico e all'evoluzione dei soggetti, dei saperi, della società. Pur riconoscendo Dewey una validità alla metafisica empirica (in *Esperienza e natura* ad esempio, ma anche – in parte – in *Natura e condotta dell'uomo*), non assegna a tale forma di sapere un ruolo nella pedagogia, che è – invece – scienza poetica, sempre 'in situazione', mediatrice tra pensiero e azione, ma il cui pensiero si radica in un'antropologia storica e sociale¹⁹⁹.

A mio avviso, per quanto la proposta di Dewey sia estremamente significativa sia per la novità insita nel saggio esaminato, sia per la ricezione che tale testo ha avuto nella cultura italiana della seconda metà del Novecento, restano alcune evidenti problematiche che non possono essere taciute. In primo luogo, la soluzione del *medium* dell'insegnante, come soggetto capace di mediazione tra esperienza concreta e fonti dell'educazioni, risulta all'atto pratico estremamente problematica e di difficile attuazione, specie considerando il contesto odierno²⁰⁰. In questo senso, l'insegnante di Dewey è e resta essenzialmente utopico. In secondo luogo, connettendosi alla prima questione, la proposta del filosofo americano individua il corrispettivo epistemologico della mediazione tra fonti fornita dal docente all'interno della scienza dell'educazione nella filosofia. Tuttavia se davvero il ruolo della filosofia dell'educazione è quello di regolare e coordinare i diversi apporti delle altre fonti, il saggio risulta carente nell'individuazione dei compiti specifici di tale disciplina, confinando in realtà la trattazione inerente l'ambito filosofico a poche e

¹⁹⁸ A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, online.

¹⁹⁹ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, pp. 54-55.

²⁰⁰ Che ha molto poco in comune rispetto alla stagione in cui Dewey scrive il saggio.

marginali pagine. Come per l'insegnante, la filosofia dell'educazione dovrebbe essere mediatore, ma di questa mediazione, di come possa avvenire e in base a quali strumenti, Dewey non ne tratta. A prescindere da queste questioni, il saggio del '29 rimane opera centrale, avendo problematizzato la dimensione epistemologica della pedagogia.

Eppure, proprio le mancanze interne al testo del Dewey si fanno sentire nel dibattito in Italia. Il problema è stato dunque, in quegli anni, quello di dimostrare all'interno di una valutazione complessiva dello statuto disciplinare della pedagogia, la necessità e la specificità del contributo offerto dalla filosofia in ambito pedagogico, nonché del suo rapporto con le scienze dell'educazione. Particolarmente significativa è stata la proposta di Aldo Visalberghi, esposta nel testo *Pedagogia e scienze dell'educazione* (1978)²⁰¹.

In questo schema la pedagogia, intesa come pedagogia generale, occupa una posizione regolativa, poiché rappresenta lo spazio di aggregazione critica dell'insieme delle scienze dell'educazione. La proposta di Visalberghi favorisce gli studi di epistemologia pedagogica di tutti gli anni Ottanta e Novanta²⁰². Eppure nello schema enciclopedico proposto da Visalberghi, viene a mancare proprio la specificità della dimensione filosofica in campo pedagogico. Anche tra i suoi studiosi e interpreti più brillanti, la lezione di Dewey sull'imprescindibilità della filosofia dell'educazione non è pienamente recepita. In Italia il paradigma deweyano ha avuto degli interpreti che si sono

²⁰¹ In tale testo si propongono quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione: il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento (psicologia dell'educazione, evolutiva, sociale, ecc.). Il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società (sociologia generale, dell'educazione, della conoscenza, ecc.). Il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione (tecnologie educative, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica, ecc.). Il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia della materia specifica, epistemologia generale e genetica). Cfr F. Stara, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, in *Ri-pensare la pedagogia, Ri-pensare l'educazione*, pp. 193-198.

²⁰² Le cifre che formalizzano tale dibattito sono quelle della Criticità e della Formazione. La prima propone la pedagogia come riflessione teorico-sistematica che disvela i significati impliciti e latenti di ogni atto educativo; la seconda sfida alla pedagogia le indicazioni di senso nel processo storico-esistenziale della formazione. Ivi.

proposti come continuatori di quel paradigma, anche se la ripresa deweyana è stata risolta ora in senso multidisciplinare²⁰³, ora enciclopedico²⁰⁴ ora empirico²⁰⁵.

In conclusione, si è trattato di un approfondimento realizzato in un momento storico e culturale specifico, dove il ruolo intenzionale della scienza dell'educazione è stato curvato su un piano eminentemente – appunto – multidisciplinare, enciclopedico, empirico, escludendo di fatto la filosofia dell'educazione con il suo apporto teoretico critico - regolativo. Tuttavia il merito degli interpreti italiani di Dewey «è stato quello di rilanciare una lettura complessa del rapporto tra pedagogia e scienza/scienze dell'educazione; una lettura non riduttiva, dinamica, aperta, integrata che, ancora, pone le scienze ora come fonti ora come saperi- guida, rendendo più oscillante quello stemma nuovo e forte di Dewey che lega fonti, scienza e educazione (pratica e teorica) in modo indissolubile in un sapere organico»²⁰⁶. In questo modo la polarizzazione tra pedagogia scientifica e pedagogia filosofica, col tempo è stata sostituita da una più chiara ed esplicita consapevolezza della necessità di riflettere compiutamente sullo statuto epistemologico della disciplina, evitando facili riduzionismi. Non a caso nell'84 Franco Cambi individua nel discorso pedagogico una doppia fallacia:

la prima fallacia è legata, in qualche modo, ad un riduzionismo anti-speculativo e a-filosofico; la seconda ad un riduzionismo troppo-filosofico, spesso connesso al primato della metafisica-spiritualistica nelle sue varie forme [...] Se la prima fallacia matura specialmente nella pedagogia contemporanea, tra il positivismo ottocentesco e il pragmatismo, per approdare alle pedagogie “empiriche” attuali (strutturalismo, cognitivismo, teorie dell'apprendimento, ecc.), la fallacia del moralista risulta tipica della pedagogia in genere, da sempre disciplina a statuto retorico più che scientifico legata alla persuasione e al discorso deontologico. [...] Insieme, le due fallacie producono però

²⁰³ Come mostra De Bartolomeis, il quale guarda alle “scienze pedagogiche” e ritiene fermamente che una scienza omogenea e unitaria non sia possibile, giacché «la pedagogia è scienza come attitudine non come sistema». F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano, 1969, p. 23.

²⁰⁴ Si pensi a Visalberghi, che si riferisce «ad una molteplicità di ‘scienze dell'educazione’, e non a un corpo unitario e sistematico di conoscenze, tale da costituire un'unica e organica scienza». A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1990, p. 17.

²⁰⁵ Secondo l'ipotesi, proposta da Laporta, di un “controllo empirico” dei problemi educativi «per il conseguimento di esiti pratici di promozione individuale e sociale». R. Laporta, *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma, 1980.

²⁰⁶ A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, online.

un'ulteriore confusione (o errore) nel discorso pedagogico; ne offuscano lo *status* problematico e inquieto che lo contraddistingue, ne isolano gli elementi costitutivi secondo la logica dell'*aut-aut*, nascondendone così la natura antinomica dialettica che va posta, invece, al centro della riflessione metateorica dell'educazione²⁰⁷.

La ricostruzione storica e la breve presentazione dei testi e del pensiero degli autori soprariportati, costituisce una lunga premessa a quel processo di formalizzazione della pedagogia che ho finora investigato. Con il prossimo paragrafo si giunge all'ultima fase di quello che viene considerato il vero punto di svolta per la definizione di un'epistemologia pedagogica, e quindi, collegato ad esso, del necessario chiarimento in merito al ruolo da svolgere della filosofia in campo educativo: il documento Granese – Bertin e l'eredità da esso consegnata.

1. 5 Uno statuto problematico

Il “Documento Granese Bertin”

Con questa denominazione convenzionale si considerano in realtà due articoli, pubblicati nella rivista «Scuola e Città»²⁰⁸, da parte di Alberto Granese²⁰⁹ e Giovanni Maria Bertin²¹⁰. Attraverso questo “Documento” composito gli autori si prefiggono di

²⁰⁷ F. Cambi, *La doppia fallacia della pedagogia*, «Scuola e Città», n. 9, 1984, pp. 369-374.

²⁰⁸ Rivista fiorentina edita da La Nuova Italia, fondata nel 1950 da Ernesto Codignola.

²⁰⁹ Alberto Granese è un pedagogista italiano, ed è stato professore di pedagogia generale all'università di Cagliari dal 1975, di filosofia dell'educazione all'università di Bologna e di pedagogia generale di nuovo a Cagliari, dal 1984. In questa sede è stato preside della facoltà di scienze della formazione. È stato coordinatore scientifico dal 1980 al 1996 del gruppo interuniversitario di ricerca sui problemi dell'epistemologia pedagogica, da cui prendiamo spunto in questa sede, specialmente partendo dall' articolo dal titolo *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, «Scuola e Città», n. 7, 1986, pp. 273-286. Fra le opere principali, si ricordano: *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1968; *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma Bari, 1973; *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975; *La condizione teorica*, Unicopli, Milano, 1990; *Istituzioni di pedagogia*, CEDAM, Padova, 2003; *La conversazione educativa: eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, Armando, Roma, 2008.

²¹⁰ Articolo dal titolo *Postille a un dibattito*, «Scuola e Città», n. 7, 1986, pp. 286-288. L'intervento di Bertin conferma la bontà dell'iniziativa per lo più orchestrata e coordinata

«riprendere e sviluppare un dibattito sui problemi e gli orientamenti della ricerca pedagogica»²¹¹ che, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, risulta ormai impellente e inevitabile per tutta la comunità pedagogica contemporanea. Il dibattito cui Granese fa riferimento è sorto sulla base di un documento preparatorio, redatto congiuntamente dai due pedagogisti, con il quale la medesima domanda di senso e significato della pedagogia era stata proposta come base di discussione alla comunità scientifica²¹². Pertanto, il “Documento” si configura come una sintesi finalizzata alla ricostruzione delle principali direttrici del dibattito già svolto, fornendo un primo ragguaglio sulle differenti tematiche e posizioni che in esso sono delineate e lasciando «piena libertà per ulteriori interventi»²¹³. La risultante è una sintesi in cui appare evidente il livello di problematicità generale²¹⁴, dunque di profondità riflessiva, entro cui si situa la questione sullo statuto epistemologico della pedagogia. Dal dibattito emerge il richiamo all’esigenza di scientificità per la pedagogia e la problematizzazione della stessa, caratterizzanti il panorama pedagogico dei primi decenni del secondo Novecento. Tali esigenze denotano come la pedagogia – per Granese - abbia assunto su di sé quel più ampio e generale dibattito scientifico -

da Alberto Granese, e ha il merito di sottolineare le tre prese di posizione fondamentali alla base del documento stesso: «La rivendicazione di una ricerca multiforme, avversa di principio ad ogni unilateralità dogmatica, e perciò interessata ad un coordinamento dinamico tra le istanze di una pedagogia fondamentale [...] e quelle di una pedagogia intesa come ricerca applicata e finalizzata. [...] La duplice dichiarazione che “ogni specialismo si giustifica e definisce nell’ottica di una dilatazione e di un ingrandimento e non in quella di un restringimento o di una riduzione. [...] La proposta di [...] superare l’attuale tendenza (di carattere e di istituti) all’isolamento nella ricerca, promuovendo dibattiti anche di carattere nazionale (quale quello aperto dal documento), rivolti a “fissare accettabili criteri di demarcazione e affiliazione, di cooperazione ed organizzazione del lavoro (nel rispetto delle inevitabili differenze) in campo pedagogico».

²¹¹ A. Granese, *Che cos’è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, p. 273.

²¹² A tale domanda diedero risposta «circa settanta fra docenti e cultori delle discipline di area pedagogica e didattica», appartenenti a «venticinque diverse sedi universitarie». Ivi.

²¹³ Ivi. A tal proposito, Giancarla Sola sottolinea la piena adesione del documento alle tre direttrici temporali del passato, del presente e del futuro: se il passato è costituito dal documento originante il dibattito, e conseguentemente dalle posizioni espresse dai partecipanti al dibattito, il presente è rappresentato dal “Documento Granese – Bertin”. Il futuro, infine, proprio sulla scorta dei risultati e delle questioni poste nel Documento, rimane aperto a coloro che vogliono contribuire nello sviluppo del dibattito scientifico – epistemologico sullo statuto della pedagogia. Cfr. G. Sola, *L’epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”*, pp. 104-105.

²¹⁴ I temi trattati nel “Documento” sono presentati introducendo premesse di matrice critico – problematica. Ivi, p. 105.

epistemologico con il quale le idee di scientificità erano andate mutando²¹⁵. Così il Documento sottolinea come il «lungo cammino [...] che la pedagogia deve compiere per acquisire lo *status* di una disciplina scientifica» debba confluire nella «problematizzazione» di sé stessa.

Possiamo dire quindi che, epistemologicamente, è l'ipercomplessità del pedagogico bertinianamente intesa quella che la rende una scienza, specifica e particolare. Rivendicare e mostrare la complessità è poi creare anticorpi all'ottica del riduzionismo, «che è condizione fisiologica se posta come prospettiva esplicativa parziale (o punto-di-vista, alla Weber, da cui ricavare percorsi di interpretazione causale, da coordinare poi nella prospettiva del «politeismo» delle indicazioni interpretative), ma che è falsificante se posto come approdo e come prospettiva definitiva e unica. E il riduzionismo è ben attivo

²¹⁵ Sorge dalla metà del Ventesimo secolo, per reazione al neopositivismo, un'epistemologia postempirista e postpositivista (ma per precisione si dovrebbe dire post-neoempirista e post-neopositivista) che rielabora la filosofia della scienza volgendosi a negare la «fissità» metodologica della ricerca. I caratteri costitutivi di questa epistemologia – espressi ad esempio negli studi di Kuhn, Feyerabend, Lakatos - sono: l'abbandono della rigida distinzione tra scienze della natura e scienze umane; la possibilità di un confronto dialettico tra scienza e metafisica; la valenza «umana» di ogni ricerca; la dimensione storica (e perciò relativa) di ogni traguardo scientifico; la concretezza del sapere e la duttilità metodologica di ogni ricerca scientifica; l'importanza di procedere nella scienza senza prescindere dalla sua storicizzazione; l'olismo euristico che interconnette fra loro filosofia e scienza, epistemologia e metodologia; la non attribuzione alle teorie scientifiche di un valore di verità assoluto; la critica dell'idea di *progresso scientifico*. Appunto riflettendo sulle dinamiche delle «rivoluzioni scientifiche», Kuhn ha immesso la nozione di «paradigma» riassumendo in essa metodi, modelli e tecniche propri di differenti teorie all'interno di una scienza dove agiscono differenti comunità scientifiche. Allo scontro tra paradigmi diversi corrisponde appunto la dialettica della ricerca, dove niente è assoluto e tutto va relativizzato alla storia della ricerca scientifica nel dipanarsi del suo sviluppo temporale. Allievo di Popper, Lakatos denuncia i pericoli di un «falsificazionismo dogmatico» propendendo non già per un'utopia della verificabilità continua bensì per una dialettica progressiva fra teorie scientifiche nel loro avvicinarsi l'una con l'altra. Ma è l'opera di Feyerabend a contenere il più radicale attacco alle rigidità del metodo scientifico. Ogni sviluppo della scienza è una conferma del bisogno di superare il «normativismo» (ideologico) che la sorregge, per cui la violazione di antichi paradigmi consolidati dalla tradizione precedente rende illegittimo credere nella «normatività» (dogmatica) del metodo, a cui Feyerabend sostituisce un'*anarchia metodologica* impegnata a demolire ogni «potere» scientifico e ogni «autorità» della scienza. Cfr. Th. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago, 1962; I. Lakatos, *The methodology of scientific research programmes*, in *Philosophical papers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978; P. Feyerabend, *Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge*. London, NBL, 1975. Da M. Gennari, G. Sola, *La questione metodologica (Tra filosofia, scienza e pedagogia)* in «Teoria de la Educaciòn. Revista Interuniversitaria», Ediciones Universidad de Salamanca, 27, 2015, n. 2, pp. 25-44.

nelle scienze più complesse (nelle scienze umane in particolare) e lì proprio rischia di essere più devastante, se non ricondotto alla sua funzione circoscritta dentro la ricerca»²¹⁶.

La vera radice del rischio del riduzionismo, e quindi della perdita dell'orizzonte di complessità e problematicità intrinseco alla pedagogia, risiede nell'aver abbandonato la prospettiva di una pedagogia come scienza descrittivo-interpretativa - quindi intrinsecamente filosofica nel suo impianto epistemologico - abbracciando come dimostrata e irreversibile una concezione di essa come una "teoria dell'agire educativo" troppe volte solo pratico-operativa, costretta quindi a dipendere di fatto da discipline e presupposti extra pedagogici, con tutto quello che ne consegue in termini di ideologizzazione latente²¹⁷. In effetti, la perdita di una filosofia dell'educazione come proprio substrato, determina un impoverimento riduttivo di qualsiasi discorso pedagogico e, in maniera solo apparentemente paradossale, ne impedisce la costruzione in termini scientifici rigorosi. Perché, per dirla con lo stesso Banfi : «solo la razionalità costituisce il sapere in quanto sapere [...] Solo nel sapere razionale v'è di principio universalità e autonomia, solo esso si svolge in una normale continuità progressiva»²¹⁸. E queste sono le condizioni appunto della conoscenza scientifica, anche e soprattutto in pedagogia.

Il discorso pedagogico va aperto in direzione di una «problematicità complessa»²¹⁹: nel compiere quest'operazione - secondo i contributi raccolti e sintetizzati dal "Documento" - il campo pedagogico si amplia, aggiungendo alla questione educativa²²⁰ ulteriori ambiti problematici: tra i possibili, Granese cita «le questioni relative agli sviluppi e alle crisi culturali, [...] l'autocritica della scientificità "costituita", [...] le "humanities" intese come valori fondamentali della società e della persona, [...] la *paideia* della civiltà industriale e post-industriale, sintesi attiva e dinamica di cultura e

²¹⁶ F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 1, 2008, pp. 157-163.

²¹⁷ Cfr. M. T. Moscato, *L'oggetto formale della ricerca sull'educazione. Quale fondazione epistemologica per la pedagogia generale?* in AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma, 2012, pp. 374-393; M. T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», Vol.3, 2012, n. 6, pp. 29-54.

²¹⁸ A. Banfi, *La ricerca della realtà*. Vol. II, Firenze Sansoni, 1959, p. 623.

²¹⁹ A. Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, p. 274.

²²⁰ Intesa nelle dimensioni di «processi di accrescimento e trasformazione» e anche in termini di «attività di coltivazione e cura». Ivi.

formazione»²²¹. Con l'esigenza euristico – metodologica della “problematizzazione”-traducibile nel compito critico-fondativo affidato alla filosofia nel suo incentrarsi sul pedagogico - si rende necessario «mantenere e intensificare i contatti fra la pedagogia e le grandi formazioni del pensiero filosofico *latamente intese* e richiamarsi alle matrici *culturali* del pensiero pedagogico, per cogliere le logiche che presiedono al suo multiforme e diversificato sviluppo alla varietà non sempre criticamente analizzata dei suoi orientamenti»²²².

Tale contaminazione tuttavia richiede, una volta per tutte, di liberarsi dal «clima ancora condizionato dalla reazione neoidealistica allo scientismo positivistico e da quello di matrice neoempiristica alla critica neo-idealistica della scientificità naturale»²²³, e dalla presenza di forme implicite, all'interno degli orientamenti pedagogici, di affiliazioni politico - ideologiche ²²⁴. Segnata da posizioni di matrice idealista, marxista, problematicista, personalista, spiritualista o fenomenologica, la pedagogia ha vissuto dalla metà del ventesimo secolo contrapposizioni di schieramento²²⁵, rinunciando a veri ed efficaci «sforzi di mediazione teorica»²²⁶; pertanto Granese non può che registrare come il discorso pedagogico si sia paralizzato in «”rompicapo” del tipo astratto—concreto, teorico-pratico, razionale-empirico, induttivo-deduttivo, fatti-valori»²²⁷, squartandosi in un dualismo dogmatico, aprioristico ed improduttivo.

In altri termini, il lungo e faticoso percorso affrontato dalla pedagogia italiana dal secondo dopoguerra deve essere riformulato secondo le categorie dialettiche della

²²¹ Ivi.

²²² Ivi, p. 279.

²²³ Ivi, p. 274.

²²⁴ Ivi, p. 285.

²²⁵ Riflesse non solo nel dibattito pedagogico, ma anche nelle realtà universitarie, nei contesti concorsuali e nelle strutture associazionistiche. Scrive Granese a riguardo: «si tratta di una Università disertata e “dissacrata” travagliata da una crisi di identità nei suoi rapporti con se stessa e con altre istituzioni e situazioni, non in grado di assolvere con successo al compito di combinare dinamicamente e “produttivamente” la coltivazione e la cura delle discipline scientifiche e quella delle generazioni emergenti». Ivi, p. 276.

²²⁶ Tradotti in “rituali” entro cui «sono state collocate in secondo piano le ragioni (filosofiche, scientifiche e tecniche) della pedagogia». Ivi, p. 285.

²²⁷ Ivi.

mediazione, della compensazione e della riequilibratura²²⁸, per poter tracciare un profilo epistemologico pluralistico ma coeso per la pedagogia. Senza questo sforzo, a cui contribuisce significativamente la filosofia dell'educazione nell'accezione critico-fondativa delineata precedentemente, la pedagogia si consegna all'indeterminatezza della propria identità, all'incertezza sugli orientamenti della ricerca, alla deriva del riduzionismo, alla mancanza di riflessività nelle prassi e di guide teoretiche per lo sviluppo di nuove formulazione teoriche²²⁹. La tensione critico-problematica che innerva l'articolazione complessiva del "Documento Granese –Bertin" profila dunque in ultima analisi la possibilità di realizzare in pedagogia l'«*Horizontverschmelzung*» teorizzata da Hans Georg Gadamer. In *Wahrheit und Methode, Verità e Metodo*, del 1960, Gadamer chiarisce che «l'orizzonte del presente è sempre in atto di farsi, in quanto noi non possiamo far altro che mettere continuamente alla prova i nostri pregiudizi. Di questa continua messa alla prova fa parte anche [...] l'incontro con il passato e la comprensione della tradizione da cui veniamo. L'orizzonte del presente non si costruisce dunque in modo indipendente e separato dal passato». Riprendendo implicitamente la riflessione gadameriana, Bertin e Granese auspicano che il cammino della pedagogia, per una migliore comprensione e definizione stessa della disciplina, s'ispiri al «processo di fusione di orizzonti che si ritengono indipendenti tra loro»²³⁰. Essa si fa forma epistemologica della disciplina pedagogica, intrinsecamente problematica e problematizzante poiché rivela come la «*la forma propria del dialogo*»²³¹ debba iscriversi nella pedagogia stessa: è col dialogo che si prospetta la capacità di superare dualismi, antinomie e contrapposizioni, conferendo alla pedagogia un «pensiero *robusto e vigoroso*»²³² mediante cui fuoriuscire dal persistente stato di crisi che la attanaglia²³³.

²²⁸ Se tale espressione ovviamente denota il riferimento a Piaget, tuttavia Granese precisa che l'uso dei termini non avvalorà la prospettiva piagetiana, ma indica la necessità che nel discorso pedagogico si realizzi «mediazione e compensazione dinamica» fra i diversi livelli e le diverse impostazioni della ricerca pedagogica. Ivi, p. 279.

²²⁹ Cfr. A. Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, ma anche l'ottima ricostruzione del documento e del dibattito conseguente la pubblicazione del Documento tracciata dalla professoressa Giancarla Sola in *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, cap. 2 e cap. 3.

²³⁰ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, trad. it., Fabbri, Milano 1972, pp. 357-357.

²³¹ Ivi, p. 447.

²³² A. Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, p. 279.

²³³ G. Sola, *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, p. 110.

Da tutto questo articolato e protratto lavoro di analisi, di critica, di interpretazione è emerso un profilo epistemico di base della pedagogia, fissando lo «stemma» proprio del pedagogico sia a livello di linguaggio²³⁴, sia di logica²³⁵, sia di fenomenologia del discorso²³⁶. L'epistemologia pedagogica si è sviluppata non solo come analisi del discorso, ma anche come elaborazione dell'immagine di scienza, propria di tale campo di ricerca: «una scienza fatta di scienze, che le sintetizza ancorandosi al metodo scientifico, puntando sull'oggettività aperta della sua ricerca, aperta poiché coordinata tanto all'immagine attuale della scienza oggettiva in quanto intersoggettiva e sfidata sempre dal compito dell'oggettività e che fissa in modo analogico – e non dogmatico – tale concetto di scienza lasciando spazio a *epistemai* diverse e particolari²³⁷ quanto alla categoria critico filosofica (o generale o riflessiva) che la guida: quella di educazione/formazione da leggere *sempre* in modo critico e interpretativo con e dopo gli apporti delle varie scienze, in quanto loro principio coordinatore, e da tener fermo proprio per renderle autenticamente pedagogiche»²³⁸.

²³⁴ «L'analisi del linguaggio mise bene in luce un fascio di caratteri irriducibili, se pur apparentemente contraddittori. Un forte contributo del linguaggio comune, non scientifico, legato alle pratiche, alle tradizioni espressive, alla comunicazione dentro una cultura, che accoglie modi di dire, categorie polimorfe e non univoche, (come Peters dimostrò, anzi mostrò, per la categoria/termine “educazione”), ma anche slogan e metafore (come rilevò Scheffler), va posto al centro del linguaggio della pedagogia, su cui si innestano poi e ancora i linguaggi delle varie scienze «fonti» della pedagogia, dando spazio anche a termini teorici, astratti, riflessivi (filosofici, come «formazione», erede di *paideia*, *humanitas*, *bildung*), legati in una sintassi argomentativa, di tipo saggistico. Oggi, poi, di tale linguaggio conosciamo anche le “fallacie”, le aporie, etc. che ne decantano proprio e ancora la complessità e lo “statuto” polimorfo». F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, pp. 157-163.

²³⁵ «A livello logico il discorso pedagogico oscilla, e senza sintesi finale, tra logica della spiegazione, logica dell'argomentazione, logica della comprensione: tutte attive nel fare-pedagogia sia per la teoria sia per la pratica. E sono aspetti da tempo ben rilevati e al loro interno sofisticati, col richiamo alla logica deontica, ad esempio. Anche qui è la complessità a tenere il campo». Ivi.

²³⁶ «Sul piano eidetico fenomenologico sono gli aspetti teoretici, di teoria dell'azione, di costruzione performativa, di storicizzazione che vanno rilevati come strutturali del «congegno» del discorso pedagogico, molare o dialettico che sia (come indicava la Metelli o come suggeriva Bertin). Ancora una struttura complessa sta al centro della pedagogia come insieme discorsivo». Ivi.

²³⁷ E di tale indicazione, finissima, bisogna ringraziare Evandro Agazzi, che ha messo al centro della sua ricerca sulla scienza proprio tali nozioni, indicandole come paradigmatiche nel nostro tempo.

²³⁸ «E qui è ancora Dewey che si rivela epistemologicamente efficace, quando salda insieme, e criticamente, le scienze come «fonti» e la «scienza dell'educazione», che si

A partire da questa breve lettura analitica, intendo ora definire gli apporti ed i contributi maggiormente significativi del “Documento Granese-Bertin”. Il “Documento Granese-Bertin” è considerato come estremamente rilevante nella storia recente della pedagogia italiana. Tra i motivi, va prima di tutto evidenziato l’apporto dato al dibattito da un numero non trascurabile di pedagogisti in conseguenza del “Documento”, provocando così un dialogo a più voci per oltre due anni²³⁹. Tuttavia questo rappresenta solo il dato quantitativo di un più grande apporto. La conclusione delineata da Giancarla Sola nel suo studio è in questo senso esplicativa:

il “Documento Granese – Bertin” ha rappresentato un *punto di svolta* nella storia della pedagogia italiana del secondo Novecento e, più in particolare, nel processo di rigorizzazione epistemologica che ha contraddistinto questo sapere; il contributo scientifico fornito è direttamente riconducibile alla maturazione di una *consapevolezza scientifico-epistemologica* mediante cui rileggere il discorso pedagogico, vagliando le possibilità e i limiti della sua scientificità; i nodi problematici che il “Documento lascia irrisolti si rispecchiano nell’interrogativo “Che cos’è la pedagogia?”, ossia nel titolo con cui Granese dà alle stampe il “Documento”.²⁴⁰

Alla domanda di fondo del documento, il “Documento” e il conseguente dibattito hanno risposto affermando la scientificità della pedagogia. Tuttavia, ancora una volta, definire “scienza” la pedagogia non basta: occorre stabilire quale genere di scienza essa sia. Come già evidenziato, la pedagogia appare impegnata a soppesare i suoi “protocolli” in un contesto storico culturale in cui il canone scientifico è principalmente costituito dalle

costituiscono sì insieme, ma operando a livelli diversi: di apporto empirico le prime, di riflessività intenzionale la seconda. Anche se la seconda, oggi, non può stare senza le prime, poiché è da esse che si viene a costituire, a prendere forma, sia pure riflessivamente». Ivi.

²³⁹ Il numero di “Scuola e Città” dell’aprile 1988 vede la pubblicazione di *Al termine di un dibattito*, l’articolo di Granese che segna la conclusione del dialogo aperto nel 1986 dal “Documento”. Nell’introduzione, Granese sottolinea con disappunto la mancata adesione di alcuni pedagogisti che avevano promesso interventi per l’iniziativa da lui proposta. Dopo aver rimarcato le assenze, cerca in ogni caso di valorizzare chi ha partecipato, tentando in una nota di raggruppare i singoli interventi secondo criteri di «generica affinità». Emerge così un quadro complessivo estremamente interessante. Rimandiamo al testo per verificare le posizioni dei partecipanti. Vedi A. Granese, *Al termine di un dibattito*, «Scuola e Città», 4, 1988, pp. 183-190.

²⁴⁰ G. Sola, *L’epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”*, p. 186. Tra i nodi irrisolti, sono ravvisabili il problema della formazione, la questione del destinatario della conoscenza pedagogica e la denominazione mediante cui chiamare la pedagogia. Cfr. A. Granese, *Al termine di un dibattito*, pp. 183-190.

Naturwissenschaften – le scienze naturali. Secondo quest’impostazione «quantificazione, misurazione e spiegazione scientifica vengono a identificare i criteri euristici più appropriati per conseguire quell’evidenza dei risultati che un sapere scientifico deve comprovare»²⁴¹. Tuttavia accanto a questo approccio, che muove dai principi di realtà ed esperienza, concretezza e materialità, operatività e applicabilità, si registra la peculiarità delle *Geisteswissenschaften* - le scienze dello spirito, o meglio dire scienze umane – che invece sistematizzano i loro processi conoscitivi attraverso il paradigma dell’interpretazione. «Ebbene, il “Documento”, nel suo insieme, si oppone al fatto di riconoscere alla pedagogia la dignità di scienza soltanto qualora essa si fondi sull’oggettività del metodo empirico-sperimentale»²⁴². La pedagogia è quindi scienza dello spirito secondo la dicotomia di Dilthey: scienza debole, *soft science*, caratterizzata dal ruolo cardine del metodo interpretativo con cui esaminare i suoi apporti.

Conseguentemente, discutendo sull’identità e sulla scientificità della pedagogia, il “Documento” e il dibattito hanno evidenziato l’*imprescindibilità* dell’epistemologia per il discorso pedagogico²⁴³. Con essa emerge indiscutibilmente il ruolo centrale che la filosofia, e in particolare la filosofia dell’educazione, assume. Vediamo quindi come ad oggi si presenti il rapporto tra pedagogia, filosofia dell’educazione ed epistemologia.

1.6 Teoresi e pedagogia

La voragine teoretica nella riflessione pedagogica²⁴⁴

Nonostante la ricchezza contenuta all’interno del “documento Granese-Bertin”, non credo si possa negare che gli ultimi venti anni dell’indagine pedagogica abbiano

²⁴¹ G. Sola, *L’epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”*, p. 189.

²⁴² Ivi, p. 190.

²⁴³ Come scrive G. Sola, «promuovendo una riconsiderazione della *pedagogia* in quanto *scienza*, il “Documento” ha consolidato l’identità di questo sapere non trascurando per altro di rilevare quanto la professionalità, e quindi la credibilità della figura del pedagogo, dipendano da quel rigore scientifico che può essere solo l’effetto di una robusta *epistemologia pedagogica*». Ivi, p. 192.

²⁴⁴ Per questo breve paragrafo introduttivo prendo spunto da un prezioso contributo proposto da Raffaele Mantegazza, docente dell’Università Milano-Bicocca, dal titolo *I buchi neri*

parzialmente disatteso le linee di direzione prospettate come vitali per una definizione epistemologica della disciplina e per una rivalutazione in generale del discorso pedagogico²⁴⁵. Col tempo si è sempre più assistito a un crescente dominio dello sperimentalismo pedagogico, che tuttavia rischia di abbandonare la pedagogia ai meri problemi pratico-applicativi senza consolidare ipotesi teoriche e, peggio ancora, rinunciando all'orizzonte teoretico, propriamente filosofico, della disciplina²⁴⁶.

Theodor W. Adorno sosteneva che la teoria fosse l'unica forma di prassi possibile per uomini onesti²⁴⁷: anche Antonio Rosmini sarebbe stato pienamente d'accordo con

dell'educazione. Storia, politica, teoria, Elèuthera, Milano, 2006. Il testo ha un intento dichiaratamente provocatore, soffermandosi in un'analisi qualitativa delle criticità inerenti la disciplina pedagogica. Su tutte, ai fini di questa trattazione, risulta centrale il "buco nero" della teoria pedagogica; trattandosi infatti di un contributo filosofico – critico sulla storia del pensiero educativo del Rosmini, non possiamo prescindere da una breve introduzione sullo "stato di salute" del rapporto tra teoria e pedagogia, considerando in tal senso sia la riflessività specifica, rivolta al connubio con la prassi, sia la riflessività più generale inerente lo statuto, l'identità, la deontologia pedagogica. In questo senso, termine più appropriato da utilizzare sarebbe quello di riflessione teoretica, dunque filosofica, innestata nella pedagogia. Eppure credo sia piuttosto evidente che, pur utilizzando precipuamente il termine "teorico", si implichi in questa sede, con le dovute distinzioni, anche l'indagine teoretica. Del resto, non sarebbe possibile pensare un confronto adeguato con il Roveretano senza considerare come polo fondante il discorso pedagogico la riflessività teorica e teoretica sull'agire e sul divenire umano.

²⁴⁵ Esempificazione di quanto appena detto è il contributo offerto da Wolfgang Brezinka. Secondo Brezinka la crisi della pedagogia consiste soprattutto nella «perdita della sua significatività esistenziale». Nella terza parte dell'ultimo lavoro dal titolo *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano, 2011, Brezinka riprende quella riflessione epistemologica sulla pedagogia cominciata con *Metateoria dell'educazione* e sostanzialmente effettua una valutazione di un percorso di quasi quarant'anni sul tema. In particolare, nel capitolo *Ascesa e crisi della pedagogia scientifica* l'autore tratteggia l'immagine di una disciplina che risulta frammentata, estraniata dal reale, con un «gergo nebuloso» e una «povertà teoretica», che ne mette in chiara evidenza la condizione di crisi conclamata. Emblematica la citazione di Günther Bittner richiamata da Brezinka: «Il rapido mutamento delle mode pedagogiche finge un progresso dove, in effetti, a cambiare è solamente l'etichetta. La scienza dell'educazione, a causa della sua iperaccademizzazione, è obbligata a fornire sempre nuovi risultati di ricerca. D'altra parte non c'è molto di nuovo da dire a proposito di un'educazione ragionevole: è già stato detto praticamente tutto. Perciò ci sono troppi 'produttori' per pochi argomenti pedagogici. Per sfuggire a questo dilemma, si ripete il vecchio in vesti sempre nuove, oppure si svicola nella ricerca su quisquilie» Ivi, p. 115.

²⁴⁶ Che esulando da fini specifici consente una problematizzazione alta, intorno all'epistemologia, all'axiologia e ai criteri regolativi con cui inquadrare la disciplina.

²⁴⁷ Th. W. Adorno, M. Horkheimer, *Diskussion über Theorie und Praxis*, in *Nachtrag zu Band 13: Nachgelassene Schriften 1949-1972. 2. Gespräche*, in M. Horkheimer, *Nachträge, Verzeichnisse und Register*, in *Gesammelte Schriften 19*, a cura di G. S. Noerr, in coll. con J. Baars, R. Clodius, F. v. Gelder e G. S. Noerr, Frankfurt a. M. 1996, pp. 32-72. I testi di riferimento non sono ancora tradotti per il pubblico italiano. La Discussione

questa affermazione²⁴⁸. Eppure, il rapporto tra la pedagogia - la scienza che studia le azioni umane inerenti l'educazione, l'istruzione/apprendimento e la formazione - e la dimensione teorico/riflessiva è ancora oggi piuttosto controverso. La teoria, l'esercizio riflessivo, non gode al giorno d'oggi di buona salute: specialmente nelle discipline sociali, e in particolare nella pedagogia, la dimensione teorica, a cui si collega intimamente anche la dimensione teoretica, è associata a una sorta di perdita di tempo, evitabile poiché non quantificabile. Come scrive Raffaele Mantegazza, sembra che il tempo per la riflessione teorica sia stato sostituito - non solo nell'attività pedagogica - da uno spontaneismo che elide la dimensione critica e teoretica dall'educazione, dall'istruzione e dalla formazione²⁴⁹, per conformarsi acriticamente alla tradizione o ad esigenze extra-riflessive.

Se alla teoria si sostituisce la conferma automatica di tutto ciò che esiste e di come esso si presenta, se alla filosofia dell'educazione si sostituisce una pedagogia dello spontaneismo che fa a meno sprezzantemente di tutte le categorie teoriche e soprattutto della domanda sui fini, se insomma ci si libera definitivamente della speranza che il lume della ragione possa almeno in parte illuminare il mondo, allora quello che ci rimane è qualche ricetta da applicare in modo irriflesso per poter ottenere un risultato immediato, connesso al senso di impotenza e inutilità del nostro pensare e agire²⁵⁰.

In altri termini, la dimensione teorica è naufragata perché è venuto meno un metodo che delineasse un procedimento riflessivo rigoroso e un orizzonte di significato; manca

sulla teoria e la prassi ha trovato una, seppur parziale, traduzione in inglese in *Towards a New Manifesto?*, «New Left Review», 65, 2010, pp. 33-61.

²⁴⁸ «Convien distinguere la *teoria* dalla *pratica*, e mostrare che quella consiste tutta nell'ideale, e questa tutta nel reale: che la teoria e la pratica non sono già due sezioni o parti della stessa *scienza*, ma che la sola teoria è scienza o cognizione, e la pratica non è scienza ma azione». A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 39, pp. 51-52.

²⁴⁹ Sia che venga intesa come analisi del contesto nel quale operare, analisi del bisogno di formazione e progettazione dell'intervento educativo; sia che venga concepita come riflessione *post festum* su quanto realizzato in virtù di un esercizio di critica e di autocritica, la teoria sembra proprio essere un ostacolo all'azione, un inutile orpello. Quello che si cerca, in particolare in pedagogia, sono "saperi spendibili", come se si chiedesse alla cassa del Casinò di cambiare il contante in *fiches* da giocare ai tavoli. Ed è proprio il pensiero in *fiches* che viene richiesto; qualcosa che possa immediatamente essere speso sul tavolo dell'azione immediata, fotocopiato e riprodotto in un campo nel quale deve dare frutti altrettanto immediati, sollevando dalla fatica di riflettere e sbagliare. Cfr. R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Eleuthera, Milano, 2006, pp. 81-82.

²⁵⁰ R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione*. p. 90.

pertanto una guida epistemologica alla disciplina. Oggi «la ragione c'è solo all'interno delle singole imprese e discipline, essa esiste cioè solo come intelletto»²⁵¹. Horkheimer riprende la distinzione hegeliana tra intelletto e ragione per mostrare la crisi della dimensione teorica. In Hegel l'intelletto coincide con la funzione dell'analisi²⁵²: tale funzione risulta straordinariamente preziosa per il discernimento dei dati che si presentano immediatamente come confusi e intrecciati. Tuttavia il solo utilizzo della forza dell'intelletto, dell'analisi dei dati e della loro separazione con la conseguente incomunicabilità reciproca, può diventare dannoso²⁵³ se non viene accompagnato da quello che, sempre in termini hegeliani, può fornire come contributo l'uso della ragione. Se non si applica un ulteriore livello di riflessività, per dirla con i termini usati nel paragrafo precedente, un'altra tecnica metodologica - quella che con Rosmini chiameremmo sintesi - l'analisi teorica si riduce esclusivamente a mera orizzontalizzazione dei dati: «tutto è egualmente morto intelletto, tutto è conoscenza esteriore»²⁵⁴, perché viene meno una ragione sintetica che porti i dati alla complessità del reale, interrogandosi sul nesso tra questa complessità e la genesi, la struttura, il destino dei dati stessi²⁵⁵. In questo senso, afferma Mantegazza, spesso nelle scienze sociali – pedagogia inclusa – la teoria si riduce a compilazione di statistiche e tabelle, senza accompagnare tale attività analitica al momento della riflessione critica sul loro rapporto con la globalità dei saperi²⁵⁶. Così si evidenzia, in particolare in campo pedagogico,

²⁵¹ M. Horkheimer, *Il più recente attacco alla metafisica*, in *Teoria Critica II. Scritti 1932 - 1941*, trad. it., Torino, Einaudi, 1974, p. 105.

²⁵² «L'attività del separare è la forza e il lavoro dell'intelletto» G. W. F. Hegel, *Prefazione a Fenomenologia dello Spirito*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 8.

²⁵³ «Questa maniera di conoscenza finisce in una pittura assolutamente monocromatica; [...] scandalizzata dalle differenze dello schema, le affonda [...] nella vuotaggine dell'Assoluto, in modo che poi ne vien fuori la pura identità, il bianco senza forma. Ivi, p. 42

²⁵⁴ Ivi, p. 431.

²⁵⁵ Come afferma Olivier Reboul, «les méthodes précédentes sont excellentes pour l'analyse, mais elles ignorent la synthèse. Nous pensons que seule la dialectique peut y parvenir. [...] On peut montrer que chacune des thèses, du fait de son insuffisance, appelle son antithèse et invésément, et que l'opposition ne peut être surmontée que par une synthèse de qualité différente, qui intègre ce que chacune des thèses a d'effectivement positif.» O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Puf Paris, 1989, p. 13.

²⁵⁶ «La crisi della scienza sociale sta nel suo essersi gettata a corpo morto nel mondo dell'intelletto tabellare abbandonando una forma di ragione che poteva e doveva mostrarle altre connessioni, prima fra tutte quella con la società intesa come un tutto». R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione*, p. 85.

un'inferiorità epistemologica dovuta certamente alla mancanza di autoriflessione, alla debolezza di un approccio critico con cui chiarire l'oggetto globale della ricerca, ovvero l'uomo nella totalità delle connessioni sociali. In conclusione, la debolezza teorica nella disciplina pedagogica riflette l'assenza perdurante ai giorni nostri del livello teoretico in pedagogia, dell'attività speculativa finalizzata alla pura conoscenza della questione educativa. Laddove manca l'approccio euristico teoretico all'oggetto di studio, il livello teoretico s'appiattisce ad uno pseudo-scientismo compilativo, e le modalità prassiche di azioni educative si consegnano ad uno spontaneismo irriflesso.

Per far fronte a questa debolezza insita nella disciplina pedagogica, occorre rinsaldare il rapporto con la filosofia: come afferma Horkheimer, «filosofia è il tentativo metodico e tenace di portare la ragione nel mondo»²⁵⁷. Solo alla luce della filosofia e di un apporto filosofico alla disciplina pedagogica è possibile ricostruire una metodologia riflessiva tramite cui consolidare la struttura epistemologica della pedagogia stessa e giungere, pertanto, a compiere ricerche capaci di coniugare teoria e prassi in un unico cammino.

La pedagogia ha allora il compito di fare propria “la fatica del concetto”²⁵⁸, divenendo in primo luogo indagine teorica e teoretico-critica. Una delle eredità principali di Rosmini forse è rappresentata proprio da questa sua capacità di declinare e coniugare organicamente metodo, teoria e osservazione pratica dell'umano, nella sua dimensione prettamente educativa. Pertanto, utilizzando il metodo rosminiano delineato in *Del metodo filosofico*, intendiamo analizzare più approfonditamente il rapporto debole tra pedagogia, epistemologia e filosofia, a partire dalle definizioni che tali termini assumono.

²⁵⁷ M. Horkheimer, *Il più recente attacco alla metafisica*, p. 127.

²⁵⁸ G. W. F. Hegel, *Prefazione a Fenomenologia dello spirito*, p. 48.

1.7 Questioni terminologiche

Tra pedagogia, filosofia dell'educazione, axiologia ed epistemologia

La crisi che attraversa il rapporto tra teoria e pedagogia nella contemporaneità è già stata evidenziata come condizione presente a partire dalla messa in discussione dello statuto identitario della disciplina. Alcuni teorici ritengono che tale crisi sia intrinsecamente inalienabile dalla pedagogia. Essa dipende, in buona parte da due motivazioni tra loro coniugate.: l'interdisciplinarietà della pedagogia, che in quanto tale frammenta l'unità di un problema nel pluralismo degli approcci e dei metodi possibili. Così lo statuto teorico – non dogmatico né riduzionistico ma organicistico e coordinante – evapora, con la conseguente dispersione dei saperi pedagogici in una miriade di scienze dell'educazione.²⁵⁹

Il secondo motivo riguarda invece la predilezione – meglio dire il predominio – assunto in ambito accademico dalla riduzione della pedagogia a scienza, di cui abbiamo ampiamente già parlato. Come afferma Mauro Laeng nel *Nuovo lessico pedagogico*, a partire dall'età contemporanea si è affermata l'esigenza di una ricerca positiva, sperimentalmente controllata sui fatti, che si è venuta a configurare come studio interdisciplinare di più scienze ausiliarie - tra cui la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale - e come verifica comparata di piani, sistemi e tecniche, venendo

²⁵⁹ È la domanda inquieta e perennemente aperta, che più avanti riprenderemo, dello statuto epistemologico della pedagogia, a cui alcuni tra i teorici dell'educazione hanno tentato di dare risposta. Sergio De Giacinto, per esempio, ha tentato di rinvenire una chiarificazione teorica attraverso il lavoro di sistematizzazione e formalizzazione metateorica del linguaggio pedagogico, sottolineando positivamente la dimensione terminologica e sintattica come perno di qualsiasi teoria., ma incorrendo nel rischio neopositivista di ridurre la dimensione teorica a una sorta di validazione formale degli enunciati. Cfr. S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1977.

Aldo Visalberghi ha invece pensato alla pedagogia come a un'enciclopedia delle discipline inerenti la tematica educativa, affermando con chiarezza che la pedagogia sta alle scienze dell'educazione come la filosofia sta alle scienze sociali e del comportamento. Cfr. A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.

Raffaele Laporta ha invece individuato lo spazio dell'autonomia della pedagogia nel suo costituirsi come scienza empirica, con conseguenze che presentiamo sul testo. Cfr. R. Laporta, *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma, 1980.

tra le altre cose a concezioni come la cosiddetta *tecnologia della condotta*, ossia lo studio delle tecniche di modificazione del comportamento, in cui evidente è l'impostazione sperimentale²⁶⁰.

Sulla base delle riflessioni di Riccardo Massa e Piero Bertolini, si mostra come nelle scienze dell'educazione si sia affermata una prospettiva radicalmente empirista, che fa proprio un orientamento di tipo tecnologico, uno sguardo sull'educazione «legato alla rilevazione sistematica e controllata di dati empirici»²⁶¹. L'eredità culturale è quella delle scienze della natura, dei criteri di analisi e validazione, che in campo pedagogico emergono a partire da una lettura parziale del pragmatismo deweyano, dalla filosofia analitica e dalla riflessione epistemologica di taglio neopositivistico, ma anche sotto l'influenza della psicologia dell'educazione comportamentista e del cognitivismo²⁶²: «l'impianto di ricerca è di tipo nomotetico e sottolinea l'attenzione per gli aspetti quantitativi dei fenomeni osservati. L'*educazione* è dunque intesa come tecnologia [...]; se l'aspetto positivo di questo approccio sta nell'attenzione alle tecniche, il fantasma che appare al suo interno è quello della ribadita – e insostenibile – neutralità della scienza»²⁶³. Così la frammentazione dei saperi pedagogici e il loro sguardo parziale ha convertito le discipline che si spingono ad analizzare la realtà fenomenica dell'umano, suddividendola in porzioni sempre più minute e controllabili. In questo modo è andata perdendo la capacità di leggere l'umano «in maniera sovrastorica; senza connetterlo al “qui e ora”; muovendo dalla dimensione culturale del tempo e interconnettendolo con il deposito storico personale; immerso in una tradizione con il suo patrimonio di usi, linguaggi, riti e miti; carico di pregiudizi e precognizioni, carenze e possibilità d'errore»²⁶⁴. Uno degli obiettivi della filosofia pertanto è quello di rammentare alle discipline pedagogiche – intese come scienze aventi per oggetto l'educazione umana – che se la relazionalità educativa si attualizza in un preciso tempo e spazio, ciò che può rendere efficace il farsi

²⁶⁰ M. Laeng, *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 270.

²⁶¹ «Non solo l'esperienza educativa e il discorso pedagogico hanno a che fare con fenomeni osservabili tramite strumenti adeguati, ma essi interessano in quanto regolabili e manipolabili rispetto a obiettivi verificati». R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e sulle scienze dell'educazione*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. IX, Garzanti, Milano, 1997, pp. 337 – 338.

²⁶² R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998, p. 25.

²⁶³ Ivi, p. 26.

²⁶⁴ A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova, 2013, p. 35.

dell'educazione consiste nella consapevolezza teorica e teoretica che precede l'atto educativo osservato e analizzato. In altri termini, «il lavorare a livello teoretico fonda il lavorare a livello pragmatico, soprattutto quando l'uomo con la sua umanità in formazione è soggetto e fine di quel lavorare»²⁶⁵.

Per far questo, come detto precedentemente, occorre recuperare la definizione di *pedagogia*, entro cui è contenuta la dimensione teorica. Prendendo a riferimento il lessico pedagogico di Laeng nel suo tentativo di esaustività imparziale²⁶⁶, si definisce pedagogia anzitutto lo studio sistematico dell'educazione che, in quanto tale, presuppone un'arte educativa su cui viene a svolgersi l'azione riflessiva della *filosofia* e della *scienza*²⁶⁷. Soffermandoci momentaneamente sull'oggetto della disciplina, l'educazione, occorre denotare ed approfondire il senso del termine utilizzato. Tralasciando il classico riferimento al latino *educere* – e la conseguente connotazione di “conduzione verso” che riduce l'atto educativo ad un'azione dell'educante sull'educando – prendiamo in esame le riflessioni di Olivier Reboul sul termine francese *éduquer* e sulle sue principali sinonimie ed affiliazioni. Reboul ne individua per l'esattezza tre: *élever*, *enseigner* e *former*. Con il primo termine s'intende l'educazione nel senso di sviluppo del soggetto in crescita, accompagnando questa prospettiva ad una dimensione spontaneistica, spesso a-progettuale e legata al contesto familiare. *Enseigner* invece si riferisce alla dialettica istruzione / apprendimento, concernendo pertanto un'educazione intenzionale, un'attività esercitata in un'istituzione in cui contenuti e fini sono esplicitati, e constano di metodologie didattico – applicative. Infine il termine può designare la formazione, nell'accezione di *former*, intendendo così il cammino mai concluso dell'uomo alla scoperta non solo della propria funzione sociale o professionale, ma dell'orizzonte di senso cui è destinato. Pedagogia quindi come scienza avente per oggetto l'educazione in molteplici significati: crescita, istruzione, formazione. Appare evidente pertanto che lo stesso oggetto dell'educazione risulta sfaccettato, poliedricamente composto da diverse

²⁶⁵ «Le idee precedono, non seguono, la concretezza espressiva dell'umano che si forma ed educa in un modo piuttosto che in un altro proprio perché quel modo è progettato, pensato, anticipato, preparato da una consapevolezza pedagogica e da una intenzionalità educativa radicate in idee, concetti e categorie». Ivi, p. 36.

²⁶⁶ Come afferma l'autore nella prefazione, «il presente lessico [...] ha cercato di riflettere i vari piani semantici» in cui «il lettore [...] non troverà sfoggio di dottrina». M. Laeng, *Nuovo lessico pedagogico*, p. 5.

²⁶⁷ Ivi, p. 269.

segmentazioni, a seconda del contesto spaziale, temporale, personale vissuto dal soggetto in educazione. «*En tout cas, élever, enseigner, former, apparemment synonymes, ont entre eux des rapports d'exclusion [...]: il s'agit sans doute de types idéaux*»²⁶⁸. Ciò comporta pertanto, nella complessità, il rischio di un'ulteriore frammentazione, in questo caso non a partire dal punto prospettico d'osservazione delle differenti discipline interessate all'oggetto, ma a seguito della pluralità semantica ascrivibile all'oggetto disciplinare. E come afferma sempre Reboul, «*notons qu'à notre époque d'hyperspécialisation on risque bien d'aboutir à une éducation éclatée, au détriment des éduqués eux-mêmes*»²⁶⁹. Tuttavia, anche in questo caso, la filosofia può permettere il recupero d'un senso globale del termine²⁷⁰ e, con esso, della disciplina globalmente intesa come pedagogia. Nell'interpretazione di Reboul, il concetto che unisce i diversi significati di educazione si traduce nel verbo *apprendre*, indicante in questo caso il vasto insieme di azioni concernenti l'imparare, lo scoprire, il capire, il conoscere:

*en effet, celui qui apprend quelque chose [...] apprend toujours aussi à devenir, du moins dans sa partie, "meilleur". Devenir meilleur, qu'est-ce à dire? Développer les potentialités d'être humain que chacun porte en soi. L'éducation, dans tous les domaines, depuis la naissance jusqu'au dernier jour, l'éducation, c'est d'apprendre à être homme [...] à devenir homme*²⁷¹.

Lo studio dell'educazione riguarda pertanto la ricerca dinamica di un processo variegato e multiforme qual è il divenire dell'essere umano. Approfondito così il significato dell'oggetto disciplinare, appare maggiormente evidente il motivo per cui possa essere trattato secondo le categorie di arte, filosofia e scienza. Se sulla dimensione scientifica abbiamo già messo in luce elementi significativi – accentuando consapevolmente la connotazione critica che viene ad assumere una dogmatizzazione ed assolutizzazione del contributo scientifico - ancora una volta insisto sull'importanza della

²⁶⁸ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Puf, Paris, 1989, p. 19.

²⁶⁹ Ivi.

²⁷⁰ «*Et à ce niveau, les trois termes, bien qu'opposés, ou mieux parce que opposés, entretiennent un rapport de complémentarité*». Ivi, pp. 19-20.

²⁷¹ Ivi, p. 20.

dimensione filosofica²⁷² della pedagogia, e sulla necessità di rinsaldare un rapporto quantomeno sfilacciato. Per far questo occorre anzitutto verificare i punti di contatto tra le due discipline – filosofia e pedagogia – verificando in che modo esse riescano a incontrarsi ed intrecciarsi. Anzitutto esiste un interesse comune per l’oggetto di studio: l’uomo, maschio e femmina²⁷³, nel suo essere essenziale ed esistenziale, atto e potenza, struttura e divenire. A ciò si aggiunge l’approccio euristico all’oggetto di studio; per la filosofia le modalità di conoscenza possono riassumersi nel termine di teoresi²⁷⁴: come afferma Franco Cambi, « la filosofia è il proprio stemma teoretico. Soprattutto. Sì, certo, è anche una pratica culturale, una forma di pensiero sociale, uno stile di pensiero posto dentro la varietà/complessità della cultura. Ma è, prima di tutto, passione della Verità, volontà di Verità e costruzione di Verità»²⁷⁵. Dal canto suo, come già evidenziato, la pedagogia tradizionalmente alterna modalità differenti di conoscenza. Vi è racchiusa, a seconda degli obiettivi, un’intenzionalità pratica ²⁷⁶, ovvero portata all’agire, un’intenzionalità poetica ²⁷⁷, votata alla produzione, ed infine un’intenzionalità

²⁷² «La pedagogia come *filosofia* nacque per l’esigenza di assegnare un fondamento criticamente valido all’azione educativa, diretta dall’uomo all’uomo, e pertanto implicante i problemi essenziali della natura e del destino umano. Essa studia il soggetto – persona nel suo divenire verso attuazioni sempre più alte di ragione e libertà, nel rapporto tipico di pensiero e volontà, che ha luogo nella vita associata, e nel rapporto ai valori della cultura». M. Laeng, *Nuovo lessico pedagogico*, p. 270.

²⁷³ Con il termine “uomo” s’intende infatti la globalità dell’essere umano, intendendo in questo senso sia la dimensione maschile sia quella femminile. Nel proseguo del testo questa nota non verrà ripetuta, ma l’uso del termine uomo sarà riferito a questa connotazione. Utilizzando come esemplificazione la lingua tedesca, intendo pertanto “uomo” secondo il termini *mensh*, essere umano in generale, e non *mann*, che denota la specificità maschile.

²⁷⁴ «La filosofia specula, ragiona, riflette, produce idee, pensa, contempla, problematizza, procede erometricamente, pone dubbi e non cerca né propone certezze, è dialettica e mai assoluta nei suoi tentativi di risposta alle domande anche apicali e radicali che fa germogliare. [...] la filosofia produce e stimola, incentiva, vuole teoresi, poiché è l’unico livello gnoseologico in cui essa si muove fin dall’antichità: conosce per conoscere». A. Kaiser, *Filosofia dell’educazione (im Grundriß)*, p. 28.

²⁷⁵ F. Cambi, *Attualità della filosofia. Nota*, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 1, 2010, pp. 277-280.

²⁷⁶ «La pedagogia [...] ha imparato ad analizzare e ricercare gli elementi che fondano un itinerario formativo per il soggetto che vuole agire educativamente (l’aristotelico “conoscere pratico”)». A. Kaiser, *Filosofia dell’educazione (im Grundriß)*, p. 29.

²⁷⁷ «La pedagogia [...] ha imparato a studiare quanto è necessario per un’efficace azione educativa, atta a incentivare il darsi forma umana dell’altro (l’aristotelico “conoscere poetico”)». Ivi.

teoretica²⁷⁸; tali approcci alla tematica educativa, laddove costantemente presenti e considerati, possono influenzarsi mutuamente, in un continuo e fecondo scambio tra livello pratico, teorico e teoretico²⁷⁹.

Pertanto, appare evidente che ciò che accomuna filosofia e pedagogia, nelle loro modalità di ricerca euristica sull'uomo, sia la facoltà di conoscere teoreticamente. Qui si apre la possibilità per la legittimazione della *filosofia dell'educazione*, scienza autonoma e interconnessa con le discipline – madri. Come infatti afferma Olivier Reboul, «*la philosophie de l'éducation est doublement spécifique. Par rapport aux sciences de l'éducation, elle l'est par le type de questions qu'elle se pose. Par rapport aux autres branches de la philosophie, elle l'est par son objet, l'éducation*»²⁸⁰.

Non si tratta quindi di considerare in un rapporto gerarchizzante la relazione tra filosofia e pedagogia; parlando di filosofia dell'educazione non si intende specificare nella tematica educativa un oggetto ad uso esclusivo dell'approccio filosofico, sottolineando così la dimensione dell'ancillarità – classicamente intesa come subordinazione di ciò che riguarda l'educazione, e quindi la pedagogia, all'impianto teoretico del sistema filosofico. Se da sempre la filosofia si è occupata di educazione – cogliendo nella tematica educativa uno spazio di definizione di quell'antropologia più o meno esplicita che ogni approccio filosofico sussume – lo ha spesso fatto caricando l'educazione di significati ideologizzanti: «dal lato della filosofia, [l'incontro con la pedagogia] potrebbe significare una riflessione su ciò che essa [...] è sempre stata: un'antropologia della modificabilità umana, deputata a studiare le tecniche per lo sfruttamento di tale modificabilità in vista

²⁷⁸ «La pedagogia [...] ha imparato a riflettere, speculando con la pura tensione euristica allo scavo ideativo, alla fonte problematica, alla ricerca dell'incerto o dell'indefinito (l'aristotelico “conoscere teoretico”). Ivi.

²⁷⁹ «Quindi il livello di *conoscenza teoretica* della pedagogia generale non è isolato dagli altri livelli di conoscenza della medesima pedagogia – il prassico, il teorico, il metateorico – bensì mostra una correlazione costante diretta con il teorico e il metateorico, e indiretta con il prassico. La pedagogia distingue: il ragionamento sviluppato intorno alla prassi (teoria) dalla pura riflessione speculativa e contemplativa (teoresi); la proposta di possibili definizioni delle tematiche pedagogiche dalla proposta discutiva e dialettica relativa a problematiche di difficile risoluzione e definizione; l'uso di criteri e metodologie scientifiche dalla facoltà di pensiero libero; la categorizzazione degli elementi del discorso pedagogico dalla creativa elaborazione di idee originali; l'istituzione di fondamenti logici dalla ricerca dei fondamenti originari; l'interrelazione con altri livelli di conoscenza interni alla scienza stessa dal bisogno di elaborare isolatamente il proprio pensiero.» Ivi, pp. 29-30.

²⁸⁰ O. Reboul, *Philosophie de l'éducation*, p. 16.

della costituzione del tipo antropologico funzionale alle dinamiche di potere di volta in volta in atto»²⁸¹. Nel profondo di ogni riflessione filosofica è innegabile la presenza non solo di una determinata concezione dell'uomo, ma anche di una teoria – implicita o esplicita – della possibilità di modificare, strutturare, costruire l'essere umano, agendo sulle strutture del suo essere; pertanto si può affermare che ogni filosofia intenda trasformare l'uomo e con esso modificare il mondo, caricando così la dimensione educativa di un orizzonte idealistico / utopico a cui conformarsi²⁸². Il rischio pertanto è ideologizzare l'educazione, ponendo così la priorità dell'analisi pedagogica al di fuori del campo specifico dell'educazione²⁸³.

Non è in questa declinazione – anacronistica e tradizionalista – che intendo considerare il contributo della filosofia dell'educazione. Riteniamo infatti che l'apporto fondamentale che tale disciplina può fornire si attua applicando l'approccio euristico della teoresi sulla variegata e polimorfa disciplina pedagogica. In altri termini la filosofia dell'educazione, se vuole davvero avere per oggetto l'educazione, non può fare a meno di focalizzare l'attenzione sulle scienze pedagogiche. In questo modo il pericolo di una deriva idealistica – qualunque direzione assuma – è scongiurato. La funzione teoretica apportata dalla disciplina appare evidente; se infatti le scienze dell'educazione appaiono troppo proiettate ad attribuire significati via via più specifici alla fenomenicità educativa, e ad intrappolare l'uomo in schemi scientifici che disperdono singolarità ed univocità degli eventi educativi, la vivacità gnoseologica della filosofia dell'educazione permette di

²⁸¹ R. Mantegazza, *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano, 1995, p. 19.

²⁸² Come scrive R. Mantegazza: «anche la più reazionaria delle teorie, anche la più conservatrice delle dottrine vogliono mettere in atto una serie di modificazioni che hanno come oggetto l'uomo e la società; in questo caso specifico vogliono che tutto cambi per far sì che non cambi nulla, vogliono effettuare l'ultimo cambiamento, quello definitivo, ossia l'estirpazione della possibilità di cambiare.» R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, p. 36.

²⁸³ In questo senso, molto interessante il breve scorcio che offre Raffaele Mantegazza su tredici grandi paradigmi filosofici nel loro rapporto con la tematica educativa. L'autore mostra come ogni paradigma valorizzi quantomeno un elemento nel suo approccio all'educazione, ma al contempo proietti un nucleo di questioni irrisolte che fanno emergere la criticità dell'impostazione. Cfr. R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, p. 31 – 33. Anche Olivier Reboul, qualche anno prima, evidenziava in alcune impostazioni filosofiche applicate alla pedagogia positività e limiti, mostrando come il rischio dello scientismo, della compilazione tabellare e dell'ideologia fossero presenti a seconda della prospettiva filosofica utilizzata. Cfr O. Reboul, *Philosophie de l'éducation*, pp. 6- 15.

stimolare differenti modalità di riconoscimento ed inquadramento delle problematiche educative, fornendo strategie per penetrare con nuove idee tali problematiche, e suggerendo maniere poliedriche per cogliere le sfumature di significato celate dentro testi, eventi, segni educativi²⁸⁴. «La filosofia dell'educazione suggerisce inedite vie da percorrere per acquisire anzitutto una dignità scientifica, sorretta primariamente da un'elaborazione di idee» con l'intento di fornire «significati non ancora disvelati rispetto ai mondi della vita umana»²⁸⁵.

Riassumendo, la filosofia dell'educazione instaura quindi un rapporto fecondo con la pedagogia e la filosofia, mantenendo una propria autonomia²⁸⁶. Inoltre si caratterizza per l'approccio euristico della *teoresi* applicato alle questioni educative²⁸⁷, che rappresentano il suo interesse di ricerca. La definizione proposta da Harvey Siegel²⁸⁸ ci consegna tutti gli elementi sovraesposti; «*philosophy of education [...] addresses philosophical questions concerning the nature, aims, and problems of education. [...] Its practitioners look both inward to the parent discipline of philosophy and outward to educational practice, as well as to developmental psychology, cognitive science more generally, sociology, and other relevant disciplines*»²⁸⁹.

Sulla base di queste considerazioni, essa si caratterizza per essere contemporaneamente *prima e ultima* tra le scienze pedagogiche. Il suo primato non dipende tanto dalla priorità cronologica nel sorgere della disciplina²⁹⁰, quanto dal fatto che essa spinge il suo pensiero ai fondamenti originari e la sua analisi e sintesi interpretativa

²⁸⁴ A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, p. 32 - 33

²⁸⁵ Ivi, p. 34.

²⁸⁶ Essa costituisce un sistema organizzato di saperi – che emergono dal confronto con le scienze pedagogiche - con un'epistemologia, un discorso critico, una logica espunte dalla teoreticità filosofica.

²⁸⁷ «Incentra il suo studio sull'essere educabile, educante, educando ed educato dell'uomo, nonché su quanto si profila come educativo negli ambienti di vita». A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, p. 9.

²⁸⁸ Harvey Siegel è professore al dipartimento di filosofia dell'Università di Miami, e curatore di *The Oxford handbook of philosophy of education*.

²⁸⁹ H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, , Oxford University Press, New York, 2009, p. 3.

²⁹⁰ In senso temporale, la riflessione sull'educazione sorge tra le prime forme di pensiero organizzato e finalizzato allo sviluppo della civiltà occidentale. Cfr W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 3 voll., trad.it., Bologna, 1967.

ai principi costitutivi ed essenziali dell'uomo in educazione. Contemporaneamente, la filosofia dell'educazione si fa ultima tra le discipline pedagogiche, perché da esse – e dalle specifiche forme di conoscenza – viene influenzata traendo stimoli euristici. Nel suo essere ultima la filosofia dell'educazione si fa “umile” e “attenta ascoltatrice”, ma non solo; se, come già più volte detto, la suddivisione in settori di un pensiero unitario relativo all'educazione rischia di disperdere la problematicità insita nell'uomo, la filosofia dell'educazione insiste proprio sul carattere della problematicità, evitando di costruire sistemi o modelli unitari, ma offrendo il suo *modus operandi* come spazio di ricerca e discussione critica. Così facendo, non si pone come obiettivo la risalita verso l'evidenza fenomenica proposta da dati considerati come evidenti ed oggettivi; al contrario ha il compito di riflettere «l'incertezza propria dell'umano, producendo problematicità e criticità»²⁹¹.

In conclusione, questo profilo teoretico contrassegna la filosofia dell'educazione come sapere *fondativo*²⁹². Insieme, però, è sempre più sapere consapevole del suo ruolo *critico*, con cui verifica i fondamenti propri e delle altre discipline pedagogiche, sottoponendo al vaglio della critica lo stesso atto della critica, e quindi delineandosi anche come *metacritica*²⁹³.

Pertanto la filosofia intesa alla stregua di una teoresi fondativa e critica su più livelli è in permanente attività trasversale, nella cultura di ogni tempo, nella esperienza di ogni tempo e luogo²⁹⁴. A partire dalle funzioni critico-fondativa, si delineano gli ambiti della filosofia dell'educazione.

Nell'accezione fondativa, la filosofia dell'educazione assume connotati nomotetici, andando sì alla ricerca delle strutture fondanti, ma intrecciando tale indagine alla connaturale e consequenziale investigazione sulle regole di sviluppo strutturali, e sugli orizzonti di significato valorizzanti l'umano. Qui emerge un'importante funzione della

²⁹¹ Pertanto, la filosofia dell'educazione «non elabora un quadro sinottico del mondo “educazione”, che sarebbe comunque artificioso e inevitabilmente incompleto: non tenta di dare unità a schemi, modelli, presupposti, perché il suo obiettivo si sostanzia di una *ricerca* continua dei fondamenti umani nelle complesse dinamiche dell'educazione». A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, p. 10.

²⁹² Come sapere del «dare ordine-fondativo (anche se «senza fondamenti»), del riportare a un centro (ora problematico), del reclamare rigore e sistema al tempo stesso.

²⁹³ F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2008, pp. 49-51.

²⁹⁴ Legittimando così la nostra operazione di rilettura della *pedagogica* rosminiana.

filosofia: l'anima regolativa. Come dispositivo regolativo, essa indica compiti, orizzonti, tensioni, obiettivi idonei a svolgere il ruolo di animatori e vettori, di regolatori appunto, di un universo discorsivo. Si spalanca qui l'orizzonte assiologico della disciplina, strutturalmente costitutivo la pedagogia: una pedagogia esclusivamente scientifica, qualora esistesse, non sarebbe esente da valori quantomeno impliciti, «poiché nel momento che si progettasse attraverso e per la scienza, sposterebbe la scienza stessa sul piano dei valori»²⁹⁵. Ovviamente, sulla base di quanto suddetto, l'orizzonte assiologico nella filosofia dell'educazione così come viene qui intesa, non può essere connotato ideologicamente, condizionato *ab extra*²⁹⁶ o addirittura casualmente determinato da presupposti impliciti. Pertanto, la dimensione valoriale deve essere costantemente soggetta alla critica, per potersi pensare il più possibile *iuxta propria principia*²⁹⁷.

Accanto a tale dimensione, come detto, la filosofia dell'educazione è esercizio di una critica costante della pedagogia e dei suoi saperi, intorno a oggetti, strutture, modelli, traguardi, problemi. Qui si esercita una riflessione interminabile, sempre ripresa, sempre insoddisfacente, ma che non è affatto inutile poiché è a essa che viene delegato il compito di recuperare, in un lavoro sempre in itinere e sempre necessario, la struttura e il senso della pedagogia²⁹⁸. Si apre qui l'orizzonte epistemologico, ambito estremamente complesso della pedagogia, come abbiamo già visto.

In campo internazionale il termine *epistemologia*²⁹⁹ significa il «rigore» di ogni sapere scientifico; «*epistemology in the broadest sense is concerned with giving an*

²⁹⁵ «E non c'è pedagogia senza obiettivi e senza progetto; senza corsi di azione volti a formare (a fare acquisire forma), ubicati nel futuro e agenti per il futuro. F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, p. 57.

²⁹⁶ «La pedagogia vive corpo a corpo con la politica, con le ideologie, con la gestione dei poteri sociali e ne porta perciò i segni». Ivi.

²⁹⁷ Su questo, ancora una volta la lezione di Cambi è prezioso punto di riferimento. Un assiologia rigorosa e autonoma, inserita all'interno della riflessività pedagogica, avrebbe bisogno di procedure di verifica e controllo ben delineate. Ivi, p. 57.

²⁹⁸ Ivi, p. 50.

²⁹⁹ Il nesso epistemologico che unisce e distingue il dominio filosofico e quello scientifico viene lentamente chiarendosi nel corso del XX secolo. E non è qui superfluo ricordare quanto scrive Dilthey in *Wir müssen die Philosophie selbst zum Gegenstand der Philosophie machen*: ossia, fare della filosofia stessa l'oggetto della filosofia. In questo impegno metafilosofico e transcritico, la filosofia discute il senso del suo essere scienza affrontando il rapporto che lega il pensiero filosofico e il discorso filosofico con il pensiero scientifico e il discorso scientifico. Per parte sua, la scienza si è lentamente liberata dei suoi presupposti «scientisti» risalenti al Positivismo del secondo Ottocento per i quali essa

account of knowledge»³⁰⁰. Così facendo si assume il sostantivo quale ostensione relativa a un «sistema di saperi» - non piuttosto all'impiego del metodo empirico-sperimentale - inteso nel senso dei metodi impiegabili nella ricerca, dell'integrità critica e inferenziale verso cui evolvono le scienze anche còlte nelle loro relazioni intradisciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari³⁰¹.

Infatti, oltre a comprendere il piano gnoseologico nel suo senso generale di teoria e pratica della conoscenza, l'epistemologia caratterizza la logica e il linguaggio propri di ogni scienza³⁰². Sicché si danno anche un'epistemologia della matematica e un'epistemologia della fisica, un'epistemologia della psicologia e un'epistemologia della pedagogia, ecc. Dunque, l'epistemologia rappresenta una costante strutturale della riflessione filosofica (gnoseologia), scientifica (filosofia della scienza) e di ogni sapere disciplinare che non si rifiuti d'interrogarsi sui problemi relativi alle proprie metodologie della conoscenza³⁰³. Pertanto la pedagogia – accomunata alle altre scienze per l'esigenza

sarebbe l'unica forma valida di sapere, non avrebbe alcun limite (anche di ordine etico), confermerebbe una (supposta) superiorità nei confronti di ogni metodo di ricerca non suffragato per via empirico-sperimentale. Con ciò facendo paradossalmente della spiegazione scientifica un dogma antiscientifico su cui instaurare la cultura acritica dello scientismo. Ma poiché il problema della conoscenza è intrecciato con quello della scienza, tanto nelle scienze naturali quanto nelle scienze umane l'epistemologia ha il dovere di non smarrire le proprie istanze originarie connesse con la gnoseologia. Dobbiamo a Baumgarten, nel corso del Settecento, la coniazione del termine *Gnoseologie* a cui sono venuti sostituendosi la *Erkenntnistheorie* in ambiente tedesco e l'*epistemology* in quello anglosassone, da cui deriva anche l'accezione italiana. Cfr. M. Gennari, G. Sola, *La questione metodologica (Tra filosofia, scienza e pedagogia)*, pp. 25-44.

³⁰⁰ E. Robertson, *The epistemic aims of education*, in H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, p. 11.

³⁰¹ M. Gennari, G. Sola, *La questione metodologica (Tra filosofia, scienza e pedagogia)*, p. 35.

³⁰² E. Robertson, *The epistemic aims of education*, in H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, pp. 9 - 13.

³⁰³ Al di là di quanto oggi è accettato nella «teoria dell'inferenza scientifica» – discussa ad esempio da Salmon in *The Foundation of Scientific Inference*, del 1967 –, le questioni epistemologiche (e quindi metodologiche) presenti in ogni scienza riaprono senza soluzione di continuità il dibattito sulla logica interna ai differenti saperi disciplinari e sul linguaggio ad essi correlativo. Così, la logica si occupa, ad esempio, della «coerenza degli enunciati» e della «validazione inferenziale»; mentre i problemi relativi al «senso» e al «significato» (*Sinn und Bedeutung*) hanno indotto alcuni filosofi analitici a costruire delle «teorie sistematiche del linguaggio», per accedere poi ai linguaggi artificiali, all'informatica, alle tecnoscienze, dove il rapporto fra logiche e linguaggi (entrambi al plurale) si è fatto sempre più stretto, nonché inscindibilmente legato all'uso dei computer nel tentativo (ad esempio condotto dalla robotica) di riprodurre la mente umana. Cfr. M. Gennari, G. Sola, *La questione metodologica (Tra filosofia, scienza e pedagogia)*, pp. 25-44.

d'investigare i propri metodi – in quanto scienza del complesso³⁰⁴, scienza di frontiera, alimentata da molte e differenti pratiche discorsive, non si può esimere da questa strutturale indagine su sé stessa; nel farlo utilizza le funzioni tipiche della filosofia dell'educazione che, quindi, riveste un ruolo capitale, anche se poco appariscente, all'interno dell'articolato panorama della pedagogia. Il *proprium* dell'epistemologia pedagogica consiste nel dare rigore, sistematicità, formalizzazione al fine di una migliore definizione dello *statuto scientifico* della pedagogia attraverso una riflessione contraddistinta da domande. Producendo interrogativi sulla struttura euristica della pedagogia, la filosofia dell'educazione rivela nella sua natura la riflessione epistemologica, e soppesa così le possibilità e i limiti della scientificità della pedagogia, scandaglia gli aspetti che rendono fragile tale scientificità, promuovendo così un continuo ripensamento dei principi gnoseologici che la sorreggono³⁰⁵.

In conclusione, riteniamo con questo paragrafo di avere messo in luce i rapporti esistenti tra pedagogia e riflessione filosofica. Il contributo della filosofia dell'educazione nella pedagogia risulta a mio avviso decisivo, in quanto capace di salvaguardare quell'approccio teoretico alla questione educativa sia in termini fondativi – assiologici, sia in termini critici – epistemologici. Tuttavia sono consapevole che quanto fatto finora non metta completamente in luce gli strumenti necessari per un'interpretazione critica dell'opera pedagogica rosminiana. In ultima analisi procedo nell'indagine delle principali correnti di filosofia dell'educazione della contemporaneità, cercando quindi di verificarne la validità e l'utilità ai fini della ricerca sull'opera pedagogica rosminiana che intendiamo effettuare.

³⁰⁴ Come vedremo, «proprio l'evoluzione dei paradigmi che hanno ispirato l'epistemologia pedagogica contemporanea ne ha fissato il carattere di sapere complesso, costituito al crocevia di altri saperi che rielabora secondo un'ottica teorica e pratica». F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, p. 54 - 55.

³⁰⁵ G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il documento Granese – Bertin*, p. 194.

1.8 Prospettive di filosofia dell'educazione

1.8.1 Metacritica ed ermeneutica: Cambi e Gennari

Di Franco Cambi e del suo pensiero ho già ampiamente parlato, servendomi copiosamente delle sue preziose riflessioni sia sul dibattito epistemologico che sull'identità e sul ruolo della filosofia dell'educazione. Da oltre quarant'anni figura di spicco tra i pedagogisti accademici italiani, è a lui che dobbiamo lo sviluppo della cosiddetta scuola "fiorentina"³⁰⁶. Eppure più che guardare all'eredità da lui consegnata, ci interessa ora rintracciare, nel suo approccio di filosofia dell'educazione, le influenze ed i "maestri" a cui egli stesso si rifà. In lui infatti troviamo confluenti e magmaticamente fusi insieme sia i riferimenti al fronte laico, che convergono quindi nell'opera di Dewey, sia le influenze di Giovanni Maria Bertin e del problematicismo pedagogico³⁰⁷, fornendo un apporto originale e funzionale agli intenti di analisi del pensiero educativo del Rosmini che intendo compiere.

Del moderno Dewey, Cambi esalta e interpreta la ragione come metodo e rigore; la laicità come pluralismo di gerarchie di valori e costruzione di "fede comune"; la democrazia aperta e critica, in cui ampio spazio è dato alla voce dell'opinione pubblica e della società civile; l'individuo secondo i caratteri di *athropo-socius*³⁰⁸; la mente che si

³⁰⁶ Tra gli allievi di Cambi si annoverano, tra gli altri, Alessandro Mariani, Rossella Certini, Walter Rinaldi, Vanna Boffo e tanti altri studiosi di pedagogia.

³⁰⁷ Va fatto notare che, come per buona parte del capitolo presente, la parzialità della ricostruzione non solo è evidente, ma necessaria allo scopo metodologico che ci siamo fissati. Difatti lo stesso Cambi credo potrebbe annoverare tra i suoi maestri diretti ed indiretti molteplici altre figure, come fa per esempio nel volume *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli* (2006), richiamandosi a Lamberto Borghi, a Giacomo Cives, a Claudio Volpi e a Riccardo Massa. Ciononostante, ci sembra che le linee individuate siano sicuramente riferimenti imprescindibili per il pedagogista fiorentino, quantomeno nella definizione che egli ci consegna del ruolo della filosofia dell'educazione.

³⁰⁸ In occasione del 50° anniversario della morte di John Dewey, Franco Cambi si sofferma a ricapitolare e precisare il valore e l'attualità del paradigma deweyano, quale sintesi organica del pensiero occidentale, soprattutto Moderno, le cui innegabili origini greco-cristiane Dewey analizza, supera e universalizza. Paradigma aperto, flessibile e complesso che mira alla costruzione di un *athropo-socius* inteso come individuo responsabile, razionale, creativo e comunicativo. In *John Dewey: un pensiero tra due epoche. Moderno e Postmoderno*, saggio nel volume di E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio(eds.), *Il*

poggia sul metodo scientifico e sull'immaginazione attuando "l'intelligenza creativa"; la scuola come istituzione cardine della società e della formazione dell'individuo nell'etica del pluralismo³⁰⁹. Il pensiero plurale teorizzato da Dewey nella *Logica* (1938), né logistico né retorico, viene definito da Cambi "a più marce", aperto a più dimensioni che si connettono nel fare esperienza e nel teorizzare la conoscenza.

Cambi si inoltra in una lettura del Dewey maturo in connessione col postmoderno e con le anticipazioni che ne fa leggendo il Moderno con la lente della problematicità, dell'incertezza, dell'irrequietezza dell' "essere", del "conoscere" e dell'"agire"³¹⁰. Primo elemento di annuncio del postmoderno viene individuato nella teoria dell'esperienza come elaborata in *Esperienza e natura*: esperienza che si fa problema e crisi di certezze, ricerca che si dà nella finitezza temporale e ancor più ontologica, che traduce un atto finito di un ente finito, anticipando una concezione più che mai postmoderna. Al costrutto "verità" Dewey sostituisce quello di "certezza", sempre collocata nell'esperienza, sempre pluralistica e ipotetica, legata al primato del metodo *protempore*, non più al dogma. Anche la relazione educativa si apre in Dewey alle conquiste postmoderne dell'idea di cura, di servizio reciproco, di fiducia e dedizione in un'azione reciproca che è sempre dialettica, processuale, integrata, transazionale - quindi aperta, inquieta, innovativa³¹¹.

Il postmoderno sul quale Dewey «getta lampi di luce premonitori, non si identifica come antimoderno, ma in una continuità esperienziale aperta ad una prospettiva di crescita e di ri-costruzione che coglie le lacerazioni e le letture di un tempo storico difficile e incerto, tendendo sempre ad un tentativo di progettazione in vista di una possibile/impossibile ricomposizione»³¹². L'eredità di Dewey quindi va a coincidere con quell'apertura problematica, sempre in discussione, con il quale Cambi viene a leggere il pedagogico nella contemporaneità. È evidente quindi che, in tale interpretazione, il pensiero del pragmatista americano viene colto in quegli elementi capaci d'inserirsi nel

pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013, p. 278-294.

³⁰⁹ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, p. 157.

³¹⁰ F. Cambi, *John Dewey: un pensiero tra due epoche. Moderno e Postmoderno*, in E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio (eds.), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013, p. 288.

³¹¹ Ivi.

³¹² Ivi, p. 291.

vissuto culturale e scientifico del pedagogista fiorentino, rimodellandosi e lasciandosi curvare nella direzione di una più adeguata struttura del pedagogico nel cosiddetto Postmoderno. Del resto, come scrive Maria Teresa Moscato, le scuole accademiche devono essere periodicamente “rifondate”, piuttosto che “tramandate”³¹³. Questa era proprio la rappresentazione che Antonio Banfi, maestro dell’altro grande riferimento di Cambi, Giovanni Maria Bertin, aveva della sua scuola filosofica di Milano, che Cambi definisce «un *imprinting* debole di scuola [...] e con una diaspora teorica di fatto [...] già prevista nel modello di magistero banfiano»³¹⁴:

io, che vi devo, miei giovani amici, le gioie più belle e la certezza di un non vano lavoro, e lo stimolo continuo e l’ispirazione incessante, penso a voi ciascuno per la sua strada, per cui il dio lo chiami, direbbe Socrate, ciascuno ad aprire orizzonti nuovi alla verità, a bandire falsità e menzogne retoriche, a raggiungere il contatto con un aspetto della vita, a riscoprire in esso se stesso. Pure, benché io non voglia né sappia tirare le somme, sento che la filosofia o la ragione ha fatto in me me stesso, mi ha costruito dentro: sento la mia realtà che nel suo muoversi infaticato sprofonda le radici in quella realtà che sola in sé e per sé sussiste³¹⁵.

Il passo è tratto da una celebre lettera di Banfi a Bertin, dell’8 giugno 1942, che Bertin aveva già pubblicato nel 1961, con una sola parziale omissione, lettera poi riapparsa integralmente nel testo del carteggio completo pubblicato nel 2008 da Franco Cambi. Come afferma Moscato, sono molte le prospettive, filosofiche e pedagogiche, che nel mondo accademico italiano hanno un debito con il pensiero di Banfi. Si può rintracciare una matrice banfiana anche nella scuola pedagogica fiorentina di Franco Cambi³¹⁶. L’eredità di Banfi in Cambi è sicuramente mediata per il tramite di Giovanni Maria Bertin, e del suo problematicismo pedagogico. Su questo Cambi stesso più volte ritorna, e dalla

³¹³ M. T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell’educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 1, 2015, Firenze University Press, pp. 81-116.

³¹⁴ F. Cambi, *Introduzione a: A. Banfi, G.M. Bertin, Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, Edizioni Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo-Firenze, 2008, pp. 15-31. Il carteggio contiene una accurata introduzione di F. Cambi e una presentazione di F. Frabboni. Il materiale proviene dall’archivio di Bertin, e dunque mancano la maggior parte delle lettere di Bertin, cui Banfi risponde.

³¹⁵ Ivi.

³¹⁶ M. T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi*, pp. 81-116.

concezione bertiniana di filosofia dell'educazione dipendono gli sviluppi dell'autore fiorentino. Bertin ha infatti sempre rivendicato il *ruolo fondante* della filosofia in educazione, declinandolo tuttavia in un'accezione "senza-fondamenti". Essa quindi si fa orientatrice-critica nella pedagogia, per l'apporto teoretico della filosofia che fornisce riflessività, problematizzazione, interpretazioni e ipotesi progettuali³¹⁷. La filosofia pertanto "fonda" la pedagogia perché ne custodisce la capacità di teorizzazione aperta, la vocazione problematica e lo stile critico³¹⁸. Così Cambi può affermare, a ragion veduta, che «per Bertin la filosofia dell'educazione è un congegno complesso che unisce esperienza / riflessività / criticità e declina la criticità come apertura e ulteriorità. Tale congegno è razionale secondo un modello – appunto – di razionalità aperta di cui il problematicismo vuole essere lo stemma e il garante»³¹⁹.

A partire dall'influenza di Dewey e Bertin, Cambi elabora pertanto una riflessione sullo statuto della pedagogia e sull'unità e differenziazione delle discipline pedagogiche particolarmente significativa nel *Manuale di filosofia dell'educazione* (2000). L'autore propone infatti uno schema in cui i saperi pedagogici sono strutturati in tre settori. Le scienze dell'educazione, che si occupano in modo empirico dell'apprendimento e della formazione; la pedagogia generale che riflette sulle scienze dell'educazione coordinandole sugli aspetti generali e trasversali della formazione, tra i quali emergono la pedagogia interculturale, la pedagogia di genere, la pedagogia della marginalità, e tra essi, infine, come dominio a parte, si trova quello della filosofia dell'educazione, che si occupa degli aspetti epistemologici e axiologici della formazione³²⁰.

³¹⁷ Cfr. *Giovanni Maria Bertin: un maestro di teoria pedagogica*, in F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna, 2006, pp. 145 – 150.

³¹⁸ In questo Bertin si è posto come l'erede di una lunga e alta tradizione di pensiero pedagogico che, attraverso il Banfi erede a sua volta del neokantismo tedesco e dello storicismo pedagogico, di Husserl e di Simmel, attraverso il Pestalozzi di Banfi (educatore e filosofo) e poi l'incontro con l'esistenzialismo europeo, ha posto al centro della riflessione pedagogica il formare alla ragione e la capacità di attraversare, secondo un modello di razionalità critica che si fa sintesi organica del vitale, tutti i problemi emergenti dell'educazione. F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli* Clueb, Bologna, 2006, p. 145-146.

³¹⁹ Per Bertin la filosofia dell'educazione è un congegno complesso che unisce esperienza / riflessività / criticità e declina la criticità come apertura e ulteriorità. Tale congegno è pertanto razionale secondo un modello di razionalità aperta di cui il problematicismo vuole essere stemma e garante. Tale modello poi, si radicalizza, si sofisticata, si lega al soggetto e a un'altra storia, o utopia. Ivi, p. 149.

³²⁰ F. Stara, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, pp. 193-198.

Negli studi di Cambi viene affermata la fecondità dell'angolazione filosofica nell'elaborazione e nello sviluppo della pedagogia, presentando e definendo un ulteriore livello disciplinare, quello della filosofia dell'educazione. Mentre la pedagogia generale si confronta, all'insegna della riflessività, e in un processo di analisi e sintesi, con lo specifico apporto delle varie scienze dell'educazione, che sintetizza e armonizza, la filosofia dell'educazione, è caratterizzata dalla meta-riflessività, in continuità e scambio con la "riflessività". La filosofia dell'educazione è il *sigillo* formale del discorso pedagogico e il modello discorsivo della sua "problematizzazione radicale", anche alla luce della rarefazione postmoderna delle grandi narrazioni della modernità. Pertanto «le istanze anche più avanzate riflessive tendono a permeare l'intero campo del sapere educativo, come i contenuti concreti di questo si propongono alla sua indagine, in partenza, nella loro esigenza di rigore e criticità. Infatti l'essenziale è mantenere tanto il pluralismo quanto l'interazione reciproca dei momenti»³²¹. In altri termini, e prendendo a prestito dalla fortunata concettualizzazione di Wolfgang Brezinka³²², Cambi vede per la filosofia dell'educazione un ruolo metateorico sulle e per le scienze pedagogiche. La metateoria che può mettere in campo la teoresi filosofia è intesa alla stregua di riflessione strutturale, significativa e centrale, capace di gestire *in toto* e nello specifico il pensare e l'agire pedagogico³²³.

Il Novecento pedagogico ci ha dato una nuova idea di filosofia dell'educazione; posta dopo la metafisica; fissata nella funzione critica; relativa al rigore (da un lato), all'esercizio critico (dall'altro); svolta in una articolazione di frontiere; epistemologia, axiologia, ontologia, poi problematizzazione strutturale – di problemi di struttura – e

³²¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET 2006, p. 12.

³²² Scrive Brezinka: «nella metateoria dell'educazione le teorie dell'educazione vengono studiate sotto aspetti logici e metodologici. Essa è la logica applicata alle teorie dell'educazione. *La metateoria dell'educazione è una teoria descrittiva, valutativa, (critica) e fondativa di norme (normativa) di quei sistemi di asserzioni che trattano dell'educazione*». W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione. Introduzione ai fondamenti della Scienza dell'educazione della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, tr. it, Armando, Roma, 1980, p. 42.

³²³ «E non solo: la metateoria si rivela come una delle funzioni che, nel futuro prevedibile a partire da oggi, resterà centrale, crescerà, si sofisticerà, poiché sono proprio la complessità e la deontologicità del sapere educativo a postularla come fattore-guida, come orientatore di massima e costantemente attivo». F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, p. 7.

storica – di problemi congiunturali secondo un modello saggistico di discorso critico. Questa nuova idea circola nella riflessione internazionale, se pure con accentuazioni un po' diverse, relative agli aspetti di questo diagramma più o meno sottolineati. Si pensi a Brezinka, si pensi a Reboul, ma anche a molti autori italiani; a Massa, a Flores d'Arcais, anche a Laeng e a Volpi, per ricordare solo gli scomparsi. Accanto alla nuova idea ci ha dato una miriade di modelli, tutti intensamente critici, che si sono imposti come guida e che si offrono ancora oggi come modelli attivi e pregnanti, tanto per le riflessioni sul piano formale del pedagogico, quanto su quello problematico –contenutistico, offrendoci dei “congegni” per pensare la pedagogia e per attivarne l'esercizio critico nella congiuntura storica attuale, in quella età “post” (postindustriale, postmoderna, postdemocratica, postumanistica, ecc.) in cui ci troviamo a vivere, pensare, operare. Esercizio critico che è di interpretazione del presente, di ricollocamento in esso del *focus* della pedagogia (la formazione), di lettura degli esiti formativi che da questo dialogo tra tempo storico e formazione vengono a delinearsi e rispetto ai quali la filosofia dell'educazione deve prospettarsi criticamente, ora per decostruire, ora per ricostruire, ma sempre in piena fedeltà alla sua *vocazione critica attuale*.³²⁴

La filosofia dell'educazione in Cambi assume quindi a mio avviso la prospettiva di farsi metateoria dell'educazione e consta essenzialmente di quelle due funzioni di cui si è detto precedentemente. In primo luogo una funzione critica, intesa come decostruzione e smascheramento, capace di far emergere i pregiudizi di un pensiero, i condizionamenti, gli stessi impensati, le aporie, le zone d'ombra e reclamarne una ridefinizione e più rigorosa e più organica³²⁵. Un esempio di tale operazione si ritrova nel volume *Modelli di formazione*³²⁶, dove le diverse forme di pensiero pedagogico vengono riconosciute, e

³²⁴ Ivi, p. 42.

³²⁵ Cambi fa degli esempi in questo senso: «Si pensi, ad esempio, alla – fino a poco, pochissimo tempo fa – visione etnocentrica, occidentalistica dell'educazione, della scuola, della cultura. Esportata con assai relativo successo nei paesi post-coloniali e si pensi al rapporto Faure. Contestata nella sua prassi organizzativa e nell'idea di cultura dai terzomondisti e dai descolarizzatori. Si pensi alla logica di classe presente nei sistemi di istruzione moderni, che è data come un impensato e un impensabile: da qui l'attualità di un Don Milani o di un Bourdieu, e attualità critica, appunto» Ivi.

³²⁶ F. Cambi, L. Santelli (eds.), *Modelli di formazione*, UTET, Torino, 2004. In questo testo i maggiori «ismi» filosofici applicati alla pedagogia vengono presentati con precisione, con acutezza e sia nel loro volto squisitamente pedagogico sia in quello teoretico filosofico. Ciò che, a lavoro compiuto, si può rilevare anche su questo fronte specifico della filosofia, è anzitutto il *pluralismo dei modelli* che nascono da *tradizioni* di pensiero, da persistenti *filosofie-ideologie*, da *stili di pensiero* posti anche come visioni del mondo e che continuano ad articolare il dibattito contemporaneo. Accanto ad esso occorre tracciare lo spazio per un intenso confronto che – ancora oggi – si fa e si deve fare *tra* i modelli; e lo si fa in un *dibattito squisitamente teoretico* (e non ideologico) e secondo un *confronto aperto*, critico

messe in dialogo, per affinare il terzo aspetto dell'analisi critica, vale a dire l'indagine sulla *convergenza metateorica di queste analisi*. L'ipotesi di Cambi, che personalmente mi convince, è quella di osservare come i modelli nel loro disporsi in uno spazio di confronto diano corpo anche a linee di convergenza, a nuclei comuni condivisi che emergono con maggiore nettezza se si assume un'ottica meta-teorica, capace di direzionare la lente d'osservazione verso una *koiné* eclettico-critica. Un'ottica non di teorizzazione di problemi, orientamenti metodici, soluzioni, bensì di *ricognizione* sulla teorizzazione rivolta a leggerne proprio la *struttura* e il *sensò*: elementi che possono a loro volta rifluire sulla teorizzazione nelle sue varie articolazioni, per criticarla e per regolarla, oltre le stesse divisioni secondo i diversi «ismi»³²⁷. Così delineata «la filosofia come sapere della criticità ha un ruolo di applicazione ai vari campi dell'esperienza»³²⁸ e li porta più-luce, nel senso di più-problema, dando vita a frontiere teoretiche di grande valore culturale e di proliferazione funzionale del filosofico: le filosofie di..., o della...».³²⁹

In secondo luogo, la filosofia dell'educazione si fa regolativa e fondativa. La funzione regolativa è legata alla tensione intenzionale del fare-teoria, al suo volersi al completo, secondo *struttura* e *sensò* normativi del pedagogico, ma soprattutto alla costruzione di modelli, modelli settoriali, modelli empirici, ma che non possono non misurarsi con le strutture e il sensò, «facendosi, ad un tempo, e più pedagogicamente coerenti e connotati e più attivati sul “principio speranza”, più orientati al riscatto e all'emancipazione (come liberazione/formazione/”redenzione”)»³³⁰. Pertanto, nell'ottica di Cambi, la teoreticità filosofica si colloca in questo orizzonte, con i caratteri di tensione tra *rigore* e *critica*, dovendosi interrogare costantemente sul proprio *identikit* e sul proprio ruolo e, al tempo stesso, dovendo applicare sé stessa a *tutti* i campi dell'esperienza e del

ma senza *damnatio*, costantemente rilanciato; e di tale confronto aperto proprio il volume dell'UTET è netta testimonianza

³²⁷ F. Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 1 – 2008, pp.151-155.

³²⁸ Si pensi, infatti, alla già più volte citata critica dell'epistemologia degli scienziati che nel secondo Novecento, tra Kuhn e Bachelard, tra Holton e Feyerabend ha messo in crisi un'impresa culturale chiave, resa complessa e variegata e dismorfica, riletta come un procedere per approssimazione e poggiando su presupposti. La filosofia critica della scienza ci ha consegnato un universo di pensiero in ricco fermento e contrassegnato da procedure non lineari, sottoposto a «crisi e crescita» in modo costante.

³²⁹ F. Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione*, pp. 151 – 155.

³³⁰ Ivi.

sapere, portando in essi una *radicalizzazione riflessiva*³³¹. Ci pare dunque necessario riaffermare come la filosofia dell'educazione, in questo profilo teoretico, si contrassegni come *sapere-del-dare-ordine-fondativo* (anche se «senza fondamenti»), del riportare a un centro (ora problematico), del reclamare rigore e sistema al tempo stesso. Come sapere *fondativo*. Insieme, come abbiamo visto è sempre più sapere consapevole del *suo risolvere in critica il fondare* e in una critica che sottoponga a critica lo stesso atto della critica, verificando la possibile presenza di posizioni ideologiche e di «ismi» nella stesa critica³³². In ultima analisi Cambi ci consegna un modello di filosofia dell'educazione che si delinea come metacritica, strutturata pertanto sul perno decisivo della radicale messa in discussione di qualsiasi posizione, al fine di epurare quelle influenze che schiacciano la pedagogia, e in questo modo, attraverso una de-costruzione del discorso pedagogico, rifondare un'autonomia di pensiero e di orizzonti per la disciplina stessa.

Facendosi quindi critica e meta-critica della pedagogia, la filosofia dell'educazione – nell'accezione proposta da Cambi - abbisogna di un sostegno che le permetta l'adempimento del suo compito; tale sostegno va rintracciato nel contributo prezioso che l'ermeneutica può offrire. Domandandosi infatti dove si possa rintracciare il rigore delle pedagogia, il pedagogista fiorentino si accorge che esso si attua nell'ermeneutica, il modello più adeguato per l'universo asimmetrico e complicato del discorso pedagogico, contrassegnato da dualismi, slittamenti, dismorfismi: «proprio le indagini più attuali hanno portato a decantare questo orizzonte plurale / asimmetrico del sapere pedagogico, un po' a tutti i suoi livelli, consegnandoci il modello di un congegno discorsivo che si rigorizza attraverso l'autocomprensione e con gli apporti *incrociati* delle diverse prospettive di indagine. Il rigore che *deve* animare la pedagogia come discorso è un rigore critico e pluralisticamente critico, del quale l'ermeneutica forse, oggi ci offre il modello più adeguato, proprio perché non riduttivo e, appunto, interpretativo»³³³.

In questa direzione - nell'applicazione dell'ermeneutica alla pedagogia e quindi di un proporsi della filosofia dell'educazione che sia analisi, critica ed interpretazione del discorso sull'educazione - uno tra i contributi più significativi nel panorama italiano è

³³¹ F. Cambi, *Attualità della filosofia. Nota*, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 1, 2010, pp. 277-280.

³³² Ivi.

³³³ F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2008, p. 57.

quello offerto da Mario Gennari, professore di pedagogia presso l'Università di Genova³³⁴.

Gennari ha inaugurato la sua riflessione teoretica in pedagogia sotto la spinta della cultura “anni Sessanta” con al centro lo strutturalismo e la sua teoria dei segni. Così ha guardato ai “segni” della pedagogia e li ha riconosciuti, in particolare, nella introduzione alla seconda edizione di *Pedagogia e semiotica* (1998), nella educazione e nei suoi “educemi”³³⁵ (elementi interpretativi del testo-educazione), dando vita alla “semiosi educativa”, che si alimenta di “codici”, logica “abduittiva” in un lavoro “interminabile”, ma guarda sempre oltre il suo *status* socio-culturale e si fissa sul soggetto e la sua formazione propriamente *umana*. Quest’ultima, intesa come *humanitas* (generale, universale, a statuto oggettivo-culturale) ma anche come *soggetto-che-si-fa-persona* e depositario attivo di questo processo: la *Bildung*³³⁶. Per questo la sua pedagogia è anzitutto sapere semiotico-ermeneutico, teoria della *Bildung* e riflessione costante su quella *humanitas* che fa uomo ogni uomo. Secondo Gennari l’educazione può essere intesa, vissuta, pensata, realizzata come un testo, che non nasce né si sviluppa sradicata da una propria storia e tradizione. L’interprete ha il compito di ricercare le origini del testo. Da qui segue che «l’esegesi testuale di tipo ermeneutico tiene in considerazione le condizioni dei soggetti coinvolti nel processo interpretativo. L’educazione che si vuole analizzare è costruita da soggetti ricchi di una loro storia e di loro peculiarità esistenziali. Nell’atto interpretativo, mondi differenti vengono a contatto per cui il mondo dell’interprete si amplia. Il suo “ambiente circostante” (*Umwelt*) si commisura ad altri ambienti, ad altri “mondi” (*Welt*). La possibile verità si relativizza e l’interpretazione perde ogni velleità assolutizzante. Tutti gli eventi, e tutti i testi, possiedono una loro storia. Questa è irripetibile e perciò va interpretata a partire dalla sua autonoma peculiarità e mai appiattita in nome della sua supposta similarità rispetto ad altri testi»³³⁷.

Da questo nucleo nasce, secondo Cambi, che di Gennari è estimatore, il complesso *iter* di indagine del professore di Genova: le sue analisi di “ambienti educativi” (le città,

³³⁴ A Gennari, si affianca poi il lavoro estremamente prezioso di Riccardo Pagano. Cfr. R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2004.

³³⁵ M. Gennari, *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 38.

³³⁶ Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia, 1997.

³³⁷ M. Gennari, *Interpretare l’educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia, 1992, p. 190.

ad esempio), dell'arte come risorsa formativa in quanto dilata mente/io/cultura mettendo al centro la *forma* e la *fruizione*; dell'immagine in generale con la sua funzione catturante e proiettiva insieme. Ma da qui emergono anche la ripresa dell'interpretazione come categoria-chiave della teoria pedagogico-educativa (e tutta da affinare attraverso la semiosi e il richiamo alla sua regolatività) della *Bildung*³³⁸.

Interpretare nell'analisi ermeneutica vuol dire ripensare, costruire, tradurre e poi decostruire, correggere, rivisitare criticamente. Per fare ciò occorre abitare

quella spirale di problematicizzazione che è il circolo ermeneutico. Come in un dialogo cooperativo fra lettore e autore, l'interprete del testo educativo entra in contatto con un contesto che, sebbene non gli sia estraneo, non gli apparterrà mai del tutto. Impossibilitato a svelarlo fino in fondo; l'interprete deve saper rispettare la storia personale e relazionale dei soggetti implicati nella "scrittura" del testo educativo di cui si appresta a dare "lettura". I suoi sforzi ermeneutici non propendono per una classificazione degli eventi (come faceva l'interpretazione strutturale) ma tentano di illuminare gli aspetti simbolici, metaforici, mitici che l'educazione nasconde [...] La sua interpretazione si muove dentro lo spazio del comprendere. Ma da lì si sforza di raggiungere la significazione [...] interpretando il testo educativo costruiamo "l'edificio della pedagogia"³³⁹.

Così, il linguaggio dell'ermeneutica non viene a coincidere con una logica scientifica del linguaggio, ma diventa attento ascoltatore, nel testo educativo, di quegli elementi da decifrare. L'ermeneutica dunque assume i tratti del dialogo e nel discorso la sua forza consiste «nel *plaisir* dell'atto interpretativo e nelle polisemie che porta alla

³³⁸ Come da qui si generano le riflessioni (storico-teoriche) sulla *Bildung* stessa, ripresa con vigore e finezza nella sua ricca fenomenologia epocale di modelli, come pure le teorie della "formazione umana" che dipana in modo acuto la complessa dialettica della *Bildung* e la riporta nel processo autoformativo di *ogni* soggetto responsabile e autenticato. E qui emerge proprio l'aspetto più complesso della ricerca di Gennari e il suo fare filosofia dell'educazione in modo critico e progettuale insieme. Lì la dialettica tra *Bildung*, *Habbildung* e *Umbildung* si contrassegna come centrale producendo un'idea di formazione sì legata al sé, ma prodotta attraverso un processo dialettico radicale, tra oggettivazione/deformazione/formazione, che sempre in atto e di cui ogni soggetto deve farsi protagonista vigile e critico. F. Cambi, *Due modelli di filosofia dell'educazione tra apertura e tradizione. Mario Gennari e Francesco Mattei*, in *Studi sulla formazione*, Firenze University Press, 2-2013, pp. 39-44.

³³⁹ M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, p. 191.

luce»³⁴⁰. Occorre pertanto tenere presente come l'ermeneutica vada intesa come scienza non rigorosa, che tuttavia consente l'approfondimento sul discorso educativo. Non si tratta quindi d'individuare gli elementi di differenziazione rispetto all'approccio delle scienze empiriche, tracciando la via scienziata nella concezione della pedagogia e dell'epistemologia pedagogica. Come abbiamo già visto parlando delle conclusioni a cui giunge il documento Granese-Bertin, la riflessione sull'epistemologia della pedagogia ci porta a considerarla come una *soft science* che deve erigere il proprio contributo scientifico facendo suo quell'*Horizontverschmelzung* proposto da Gadamer; in questo senso l'analisi del discorso educativo può servirsi di un approccio ermeneutico. Se per Rorty, adottare una posizione epistemologica significa assumere che tutti i contributi ad un discorso sono commisurabili attraverso regole che indicano come può essere raggiunto un accordo razionale³⁴¹, l'ermeneutica «si configura allora come una battaglia contro questo assunto, che viene sostituito dall'ipotesi di una conversazione che non riposa su matrici comuni, ma che può condurre – questa è la speranza – ad un accordo»³⁴².

L'opposizione tra epistemologia ed ermeneutica, che riporta al più noto e più ampio dualismo di qualche anno fa tra "analitici" e "continentali"³⁴³, pur essendo scientificamente giustificata e in certo qual modo logicamente accettabile, necessita di essere rivisitata. Il conflitto fra la cultura umanistica e quella scientifica e le conseguenti derivazioni all'interno di ogni disciplina, si smussa e si può proporre un *et et* al posto dell'*aut aut*. La differenza di metodo non è differenza epistemologica sostanziale, o meglio, la differenza di metodo non giustifica l'opposizione di Rorty fra epistemologia ed ermeneutica.

L'uomo, oggetto complesso della educazione, è soggetto interpretante. Questo è l'assunto iniziale per Gennari. È nell'uomo che la conoscenza deve farsi coscienza. Già Dilthey ha sostenuto che «non si può voler sapere come appare un oggetto, se non lo si

³⁴⁰ Ivi.

³⁴¹ Cfr. R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della Natura*, trad. it., Bompiani, Milano, 1998, p. 239.

³⁴² M. Baldacci, *La ricerca empirica in pedagogia*, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 1, 2009, pp. 15-21.

³⁴³ Cfr. F. D'Agostino, *Analitici e continentali*, Cortina, Milano 1997.

accoglie nella propria coscienza»³⁴⁴. Questo accoglimento, però, avviene come presa di coscienza storicizzata, cioè sempre relazionata al tempo in cui la conoscenza matura. È per questo che l'ermeneutica, prima di tutto, si realizza come *comprensione*. Quando Schleiermacher stende le pagine sparse della sua ermeneutica – che dal 1805 giungono al 1833 – non trascura affatto di considerare la *Methode* dell'interpretazione, prevedendo un duplice metodo: «divinatorio» quando mira a comprendere il soggettivo (e l'intersoggettività del rapporto io-tu); «comparativo» quando si volge all'oggetto da comprendere (passando perciò dal generale al particolare). In entrambi i casi, l'ermeneutica risponde alla necessità del *Verständnis* – della *comprensione* – in quanto primo traguardo da raggiungere nella ricerca testuale. Heidegger riprende la questione rimarcando come l'interpretazione sia lo sviluppo della comprensione: l'*Auslegung* – l'interpretazione – si fonda infatti nella comprensione, elaborandone tutte le possibilità sia nei termini delle loro proiezioni esistenziali sia in connessione con un conoscere che diviene più originario. Se Heidegger riconduce la comprensione all'esserci «progettante», Gadamer la mantiene nell'orizzonte dell'uomo –ossia dell'esserci–, ma porta l'interpretazione dentro il linguaggio inteso come esperienza del mondo (che si esprime appunto nel linguaggio). Così, scrive Gennari, il contributo dell'ermeneutica alla storia della conoscenza interpretativa costituisce una parte decisiva della storia della formazione umana, dove l'idea di *Bildung* guida gadamerianamente la *dialettica delle possibilità* posta tra *Verständnis* e *Auslegung*³⁴⁵.

Se la pedagogia ermeneutica ha nell'uomo storicizzato il punto di riferimento per avviare prospettive educative dotate di senso, la si può considerare come una pedagogia che ha nel concreto farsi della storia il punto di riferimento della educabilità dell'uomo. Non a caso il padre dell'ermeneutica contemporanea, Hans Georg Gadamer, rifacendosi alla lezione di GianBattista Vico, conferisce alle scienze dello spirito, tra cui io ovviamente annovero la pedagogia, l'enorme responsabilità di educare alla *prudencia* nel vivere la storicità. «Ciò che importa per l'educazione, sostiene Gadamer, non è la scienza, ma qualcosa d'altro, cioè la formazione del *sensus communis*, che si nutre non del vero,

³⁴⁴ W. Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, in Id., *Gesammelte Schriften*, Stuttgart-Göttingen, 1959, vol. I, p. 394.

³⁴⁵ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, pp. 144-150.

ma del verosimile»³⁴⁶. Da quanto detto, s'intuisce che, per Gadamer, a guidare la volontà dell'uomo non è l'universalità astratta della ragione, ma «l'universalità concreta che costituisce l'unità comune di un gruppo, di un popolo, di una nazione o di tutto il genere umano»³⁴⁷. L'azione educativa deve quindi puntare alla ricerca della comprensione del senso comune del proprio tempo storico che è d'importanza decisiva per la vita dell'uomo stesso e per la comunità nella quale è inserito.

Pertanto, per il compito che la filosofia dell'educazione deve assumere nei confronti della pedagogia, l'*orizzonte* gadameriano assume i caratteri di un passaggio non solo interessante, ma decisivo. Se il soggetto intende conoscere l'orizzonte, che altro non sarebbe che la frontiera del sapere e della conoscenza da raggiungere, ed anche possibilmente da oltrepassare per proiettarsi verso nuovi orizzonti, «deve inevitabilmente avviare un processo di comprensione che non può ignorare la precomprensione dell'orizzonte stesso, ovvero i pregiudizi sui quali – scrive Riccardo Pagano - non mi soffermo e per i quali rinvio ad altri lavori già, peraltro, alcuni già citati»³⁴⁸. Il soggetto, l'educando, deve costantemente vivere la tensione fra la precomprensione, i pregiudizi, la tradizione, la storia e la comprensione. Questo gioco dialettico è costitutivo dell'essere nel mondo da parte dell'uomo e questo essere non è in chiave pragmatica e funzionale, ma prassica, cioè aristotelicamente pratica, quindi, non in chiave produttiva, ma comprensiva³⁴⁹.

³⁴⁶ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, p. 44.

³⁴⁷ Ivi.

³⁴⁸ R. Pagano, *La scientificità della pedagogia ermeneutica*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 1, 2009, pp. 79-88. Per i testi d'approfondimento, si veda: R. Pagano, *L'implicito pedagogico in Gadamer*, La Scuola, Brescia, 1999; Id., *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia, 2004; Id., *L'interpretazione della pratica didattica-educativa*, in C. Laneve (ed.), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 43-67; Id., *L'ermeneuticità e...oltre*, in C. Laneve (ed.), *Nuovi orizzonti dell'educazione*, Carocci, Roma 2008, pp. 25-43.

³⁴⁹ Il soggetto deve comprendere non per ottenere per forza qualcosa, ma per contestualizzare, per riposizionarsi nell'orizzonte veritativo, nella tradizione di cui fa parte e che non può e non deve ignorare. Solo se il processo educativo avviene nel solco della tradizione, l'educando è messo nelle condizioni di poter affrontare realisticamente il suo essere nel mondo, altrimenti è formato astrattamente e irrazionalmente. Molte le problematiche educative che questo passaggio contiene. Si pensi, per esempio, alle questioni «calde» sul tappeto dell'integrazione fra soggetti multietnici e multiculturali, oppure al ruolo da attribuire nei curricoli scolastici all'insegnamento della storia e delle tradizioni culturali. Senza entrare nel merito di queste questioni che richiederebbero ben

La pedagogia ermeneutica è centrata sul soggetto, è sulla sua educazione e formazione al dialogo, al rispetto della tradizione, all'apertura alla ricerca della verità in un orizzonte veritativo condivisibile che essa gioca le sue carte. Il soggetto è il protagonista della propria educazione, ma affinché ciò possa avvenire è condizione necessaria che si sappia riconoscere come appartenente alla storia, prima di tutto con le sue precomprensioni (i pregiudizi) e poi con le comprensioni³⁵⁰. Per la pedagogia ermeneutica non esiste una ragione educativa assoluta o assolutizzante, essa nel soggetto vede colui il quale si inserisce nel fluire della storia e grazie a questo inserimento avviene il processo educativo della comprensione. È noto che il processo del comprendere è riferito al gadameriano *circolo ermeneutico* all'interno del quale passato e presente costituiscono fasi del divenire storico correlati e costituenti un *unicum* indissolubile. Così «lo sguardo sull'educazione deve risultare universale e trascendentale. Se rimane particolare ed empirico, né il significare né lo stesso interpretare potranno “comprendere” la *singolare totalità* dell'evento. Nell'interpretazione dosata dai passaggi ermeneutici la distinzione tra interprete e interpretato, tra soggetto e oggetto, viene affievolendosi. La vita quella di chiunque rientri nel circolo ermeneutico, è comune fondamento spirituale e fonte autentica dell'interpretate medesimo. “La vita stessa” dice Gadamer “si interpreta”»³⁵¹.

La ricostruzione qui fatta del pensiero di Gennari è parziale, ma ne fissa la caratura filosofica. Il professore di Genova ci ha consegnato una filosofia dell'educazione capace di guidarci dentro la “semiosi” articolata delle educazioni e della loro comune finalità

altro spazio, mi limito a puntualizzare qualche aspetto che, ai fini della mia tesi, mi sembra rilevante. R. Pagano, *La scientificità della pedagogia ermeneutica*, pp. 79-88.

³⁵⁰ Ivi.

³⁵¹ M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, p. 204. In questo senso Gennari può anche affermare che «tutta la storia della pedagogia può essere letta come una storia delle teorie dell'interpretazione dell'educativo. Non è dato a qualsivoglia pedagogia rimanere indifferente di fronte a “chi e come” genera l'educazione e a “chi e come” la riceve. I modi per interpretare i testi sono e saranno sempre molteplici; ma tali testualismi, comunque e ovunque si dipanino, avranno da focalizzare e l'*oggettività* delle situazioni testuali stesse e le *soggettività* presenti all'interno dei testi. È per questo che l'interpretazione pedagogica di un qualsiasi testo educativo non potrà fare a meno di appellarsi alle scienze dell'interpretazione, che studiano i testi sotto il rispetto o delle loro strutture oggettive o delle loro implicazioni soggettive». Ivi, p. 200.

formativa³⁵². In questo senso, la funzione ermeneutica della filosofia dell'educazione di Gennari si accompagna all'istanza critica e metacritica prospettata da Cambi, mostrando nella complementarietà dei due momenti una maggiore forza ed incisività dell'apporto che può fornire la filosofia dell'educazione al discorso, all'azione e alla storia della pedagogia.

1.8.2 Fondamenti e orizzonti: fenomenologia e personalismo

Come precedentemente delineato, la filosofia dell'educazione non può porsi solo sul versante critico, di analisi testuale e contestuale, di cui Cambi e Gennari sono a mio avviso maestri. La seconda direttrice su cui essa può fornire un contributo decisivo per le scienze pedagogiche si trova nella dimensione fondativo – assiologica. Per affrontare questo secondo ambito di attività filosofica ritengo che le espressioni più complete in seno alla contemporaneità siano rappresentate dall'analisi fenomenologica applicata alla pedagogia, che scava alla ricerca dei fondamenti, o *direzioni di senso originarie*, e la prospettiva neopersonalista d'ispirazione cristiana, che traccia l'imprescindibile orizzonte della formazione della persona come prospettiva a cui tendere. Approfondiamo in questo paragrafo entrambe le posizioni.

La pedagogia fenomenologica, sulla scorta della lezione di Bertolini, s'inserisce nel dibattito pedagogico accanto agli approcci sopra delineati che, come abbiamo visto, muovono da un esplicito fondamento teoretico. Se Cambi si fa erede del Bertin, che a sua volta aveva maturato la sua posizione sulla base della filosofia razionalista di Banfi, e se Gennari muove dalle posizioni dell'ermeneutica contemporanea, la legittimità teoretica della pedagogia di Bertolini affonda le sue radici in Paci e Husserl. «La filosofia del mondo occidentale, connotata spesso come descrizione del “ciò che è” (almeno nei duemila e più anni di metafisica), nel suo raccontare l'essere si è spesso trasformata in una (occasionale oppure perentoria) prescrizione di “ciò che deve essere”»³⁵³: la preoccupazione fenomenologica è invece di tornare alla descrizione, attuando un'indagine

³⁵² F. Cambi, *Due modelli di filosofia dell'educazione tra apertura e tradizione. Mario Gennari e Francesco Mattei*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 2 – 2013, pp. 39-44.

³⁵³ V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2000, p. 55.

osservativa avulsa da intenzioni e preconcetti che ne possano influenzare l'osservazione stessa.

Come nel caso della filosofia dell'educazione di Cambi, e nella proposta di Gennari, la proposta fenomenologica è prima di tutto un'opzione metodologica, che esclude "ideologie" e connotazioni metafisiche che potrebbero asservire, o annullare l'autonomia pedagogica. D'altro canto, affidarsi al rigore fenomenologico non coincide con la cieca fiducia nell'approccio scienziata in pedagogia, arido di teoresi. Come audaci equilibristi, si cerca quella "terza via", «rappresentata da quegli approcci teoretici e culturali che hanno assunto il crollo della metafisica come una chiamata dell'uomo alla massima responsabilità della vita e del mondo e che hanno accettato la sfida per un'epistemologia che vuol essere complessa, ma senza rinunciare al *rigore*»³⁵⁴. Tra queste filosofie trova senz'altro posto la fenomenologia husserliana, dove i temi del senso, della condizione umana e della relazione col mondo sono centrali e l'intero discorso teoretico si connota di un'inequivocabile pertinenza educativa.

A partire da quello che per Husserl è la base del metodo fenomenologico, la *Lebenswelt*, il *mondo-della-vita*: concetto con cui s'individua quella cornice ermeneutica che trascende l'orizzonte delle spiegazioni scientifiche e le comprende in un sistema di significazione orientato dalle verità condivise³⁵⁵. La *Lebenswelt*, fondamento e processo mai concluso, obbliga il pedagogo a una *ricerca situata*: ciò significa che ogni indagine nasce come espressione di un problema storicamente e culturalmente preciso, quindi mai assoluto: «questa posizione è fondamentale da un punto di vista pedagogico, perché innesta la dialettica tra l'istanza teoretica e quella educativo-pragmatica su un problema reale che ne restituisce il senso»³⁵⁶. A ciò si aggiunga che la *Lebenswelt* obbliga lo studioso a mantenere contemporaneamente gli occhi sulla teoresi e sull'esperienza reale,

³⁵⁴ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza. Storie di motivazione in prospettiva fenomenologica*, Tesi di Dottorato, Università Cattolica Sacro Cuore, 2013, p. 12.

³⁵⁵ Scrive Husserl a tal proposito: «per chiarire la scienza obiettiva, e tutte le altre attività umane, dev'essere dapprima considerato il concreto mondo-della-vita, e dev'essere considerato nell'universalità realmente concreta in cui esso, in quanto attualità e in quanto orizzonte, include in sé tutti i complessi di validità raggiunti dagli uomini rispetto al mondo della loro vita in comune, e in cui, in definitiva, li riferisce nel loro complesso a un nucleo del mondo che dev'essere dipanato per via astrattiva: il mondo delle dirette esperienze intersoggettive». E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1961, p.162.

³⁵⁶ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza*, pp. 13-24.

evitando l'astrazione e immergendosi nella realtà relazionale e temporale, dove si ritrova il senso del limite: «pensare il mondo-della-vita significa restituire all'uomo una processualità storica e di pensiero che non può mai essere completamente trascesa, ma che chiede di essere vissuta interrogando le logiche intersoggettive e le correlate prospettive soggettive»³⁵⁷. Per mantenere questo doppio sguardo, non basta la *Lebenswelt*, ma occorre metodologicamente farsi portatori di quell'azione centrale nell'approccio fenomenologico che prende il nome di *l'epochè* o riduzione fenomenologica. L'*epochè* individua il metodo che permette al soggetto di strutturare una ricerca autentica sulla relazione io-mondo e le attribuzioni di significato: «se il concetto di *Lebenswelt* pone il problema dei possibili e mutabili orizzonti di senso intersoggettivi, la riduzione trascendentale impronta un'indagine che consente al soggetto di sospendere la *mondanità* e scorgere l'io nella tensione che gli è propria, quella tra immanenza e trascendenza»³⁵⁸. Come specifica Enzo Paci, «l'*epochè* trascendentale ci *riduce* al nostro io, proprio a quell'io che è ognuno di noi e che si scopre in prima persona, responsabile della guerra. È disoccultante»³⁵⁹, ossia, riporta alla luce il senso e le attribuzioni semantiche dell'umano agire.

Come già detto, l'uso del metodo fenomenologico nella riflessività pedagogica comincia per opera di Piero Bertolini³⁶⁰, allievo di Paci, che sistematizza il discorso pedagogico secondo i criteri della fenomenologia. Tale prospettiva filosofica, pur partendo come osserva Husserl da un'istanza gnoseologica³⁶¹, finisce per assumere la forma di un *itinerario ascetico*, in cui il richiamo alla dimensione educativa si fa evidente. Il singolo che riflette «su sé stesso con sincerità e spregiudicatezza, chiunque passi al vaglio della ragione la propria vita di tutti i giorni, [...] scoprirà in sé la tendenza, sempre e dovunque ricorrente, ad oggettivare il contenuto della sua coscienza ed a comportarsi, di conseguenza, in modo da rinunciare non solo alla libertà degli altri, ma anche alla

³⁵⁷ Ivi.

³⁵⁸ Ivi.

³⁵⁹ E. Paci, *Il senso delle parole* 1963-1974, a cura di P.A. Rovatti, Bompiani, Milano 1987, p. 30.

³⁶⁰ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 118-122.

³⁶¹ «Forse risulterà addirittura che l'atteggiamento fenomenologico totale e l'*epochè* che gli inerisce sono destinati a produrre innanzitutto una completa trasformazione personale che sulle prime potrebbe essere paragonata a una conversione religiosa, ma che, al di là di ciò, è la più grande evoluzione esistenziale che sia concessa all'umanità come tale» E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., p. 166.

propria personale libertà»³⁶². Pertanto l'*epochè* si fa non solo criterio di conoscenza, ma evidenzia la sua natura educativa in quanto, nel suo farsi metodo-in-atto, apre l'essere umano alla comprensione autentica del mondo-della-vita, restituendo alla persona la responsabilità sensata della propria prassi: «Attraverso quest'*epochè*, che è capace di raggiungere le massime profondità filosofiche, è possibile un mutamento radicale di tutta l'umanità»³⁶³. In altri termini, l'*epochè* fornisce all'uomo quella coscienza di responsabilità di sé, nella reciproca implicanza con il mondo. Bertolini per primo ne coglie i tratti pedagogici: «Una prima indicazione forte contenuta nella proposta teoretica della fenomenologia, e che consente di pervenire ad una lettura dell'esperienza educativa di straordinario interesse pedagogico, consiste nel richiamo che essa ha fatto perché l'uomo sappia (ri)guadagnare la propria soggettività sia a livello individuale sia a livello comunitario. Il che vuol dire, in prima istanza, lottare contro ogni forma di alienazione che si esprime tanto in una rinuncia (in una impossibilità?) alla propria autonomia o, se si preferisce, in una passiva acquiescenza nell'eterodirezione; quanto in quella crisi della cultura e della società che si caratterizza in una perdita di senso delle loro strutture e delle loro stesse ragioni d'essere. In altre parole, riguadagnare la propria soggettività significa (ri)prendere coscienza del proprio responsabile coinvolgimento nel costituirsi stesso della storia personale e sociale»³⁶⁴.

Questa forma di declinazione della base teoretica del discorso husserliano in direzione educativa costituisce una chiave d'interpretazione votata alla relazionalità dell'esistere. Scrive Vanna Iori a tal proposito: «Ci sono sguardi che incontrano le esistenze altrui nell'indifferenza che non vede e ce ne sono altri che si lasciano interrogare da ciò che hanno incontrato»³⁶⁵. L'*epochè* fenomenologica libera lo sguardo dalla sola attenzione riversata sul soggetto, su sé stessi, riaprendo gli spazi di relazione con il mondo-della-vita, affinché le possibilità trasformative dell'essere umano divengano più che mai efficaci e autentiche: un metodo che apre al cambiamento poiché in prima istanza modifica la visione del mondo: «lo sguardo fenomenologico non si sofferma sulle certezze delle cose che «sono» o «non sono», ma le lascia essere nel loro mutarsi e divenire, persino nel

³⁶² P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, p. 119.

³⁶³ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, p.176.

³⁶⁴ P. Bertolini, *Sulla pedagogia fenomenologica*, Relazione per convegno SIPED, online.

³⁶⁵ V. Iori (ed.) *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano 2009, p.10.

loro declinare»³⁶⁶. Pertanto nello sviluppo della prospettiva fenomenologica di filosofia dell'educazione di Piero Bertolini, «la prima preoccupazione è stata quella di pervenire ad una *lettura fenomenologica dell'esperienza educativa* che consentisse di chiarire meglio il senso stesso di tale esperienza e conseguentemente di costituire una pedagogia come scienza, ovviamente non naturalistica od oggettivistica. Una scienza che in quanto tale sia in grado di opporsi all'estemporaneità, all'occasionalità e al pressapochismo propri di un certo modo di intendere quella esperienza, che finiscono per trasformarla in facile strumento di istanze (ideologiche) 'altre' e dei 'poteri' (economici, politici...) via via costituitisi nel tempo»³⁶⁷. La riflessione di Bertolini segue in particolare due direttrici, tentando da un lato di mostrare la dimensione etica insita nell'approccio fenomenologico, dall'altro di individuare, attraverso la fenomenologia, quell'itinerario con cui avviare in pedagogia un discorso fondato e *rigoroso*.

Per quanto riguarda il primo aspetto, Bertolini indirizza al mondo contemporaneo la critica di aver smarrito *l'intenzionalità filosofica*. Già nelle pagine di *Fenomenologia e Pedagogia* (1958), l'eco dell'husserliana *Crisi delle scienze* assume più che mai i tratti della crisi culturale, se, come sostiene anche il maestro Paci³⁶⁸, «a discapito della *Weltanschauung* idealista, l'uomo non può pensarsi ed esistere *in astratto*, ossia schematizzato secondo la quantificabilità delle misurazione, che non vengono mai a coincidere con la totalità dell'esperienza»³⁶⁹. Per questo motivo Bertolini rompe con l'impostazione imperante per restituire alla filosofia il compito «di riconoscere alla scienza e alla tecnica la loro funzione, ma anche di liberare l'uomo dalla falsa pretesa che la vera realtà sia costituita dagli schemi scientifici, e di liberare la storia dalla feticizzazione della scienza e della tecnica.»³⁷⁰. Nel recupero dell'istanza filosofica, e in

³⁶⁶ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006, p. 30.

³⁶⁷ P. Bertolini, *Sulla pedagogia fenomenologica*, relazione online.

³⁶⁸ E. Paci, *Il nulla e il problema dell'uomo*, Bompiani, Milano, 1988, p. 6.

³⁶⁹ «Ciò che caratterizza lo spirito moderno, infatti - scrive Bertolini - è da un lato la ricerca sempre più minuziosa di tecniche e di metodi scientifici precisi, ma proprio per questo astratti e intellettualistici, per mezzo dei quali concepire il mondo come formato da una molteplicità di realtà chiuse e separate, e dall'altro l'ingenua credenza che queste realtà chiuse e separate, che quegli schemi matematici rappresentino davvero il mondo della nostra vita e della nostra esperienza». P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Ozzano dell'Emilia, 1958, p. 21.

³⁷⁰ Ivi, p. 24.

particolare della prospettiva dialogicamente aperta della fenomenologia, risiede il motivo fondante la direzione pedagogica intrapresa da Bertolini.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, il discorso pedagogico fenomenologico parte mostra come la condizione del soggetto non venga a coincidere con le definizioni sostanzialistiche della metafisica idealistica, ma prenda forma nella relazione col mondo. In questo senso la posizione teoretica assunta da Bertolini supera le visioni unilaterali di soggettivismo e oggettivismo, poiché assume come punto prospettico l'esperienza umana nel suo momento relazionale, ossia l'autentico e concreto luogo di incontro tra il soggetto e il mondo³⁷¹. Per questo motivo la ricerca fenomenologica si indirizza attraverso il metodo dell'*epochè* verso tale esperienza dove giacciono le essenze, gli *eide*; «oggetti distinti dalla vita psico-fisica della coscienza, [...] oggetti autonomi e trans-soggettivi, per quanto il loro essere non sia assolutamente trascendente ma si trovi all'interno del soggetto»³⁷². Da qui emerge un'indicazione dalla fenomenologia, che consente una lettura dell'esperienza educativa. Attraverso gli *eide* si può osservare *l'interpretazione husserliana della conoscenza*, che non va intesa come lo sforzo dell'intelletto umano per adeguarsi alla realtà esterna in quanto presuntivamente dotata di strutture oggettive ed assolutamente vere; né tantomeno come una sorta di imposizione del soggetto alla realtà esterna delle proprie modalità di funzionamento, fino alla pretesa idealistica di considerare reale solo ciò che è razionale. Si tratta invece di concepirla come un processo costruttivo sempre dinamico e dialettico (storicamente condizionato) nel quale ciò che conta è *l'essere in quanto si manifesta e si rivela*. La conoscenza si fa sforzo di cogliere il 'come' dell'essere (*l'esistere*), sapendo che questo 'come' dipende anche dall'attività del soggetto, condizionata a sua volta dallo stesso oggetto verso cui si dirige. Trasferendo tale discorso al livello pedagogico, il problema della conoscenza e della verità si affronta e si risolve anziché con la pretesa di cogliere il 'soggettivo' e l'oggettivo', «con lo sforzo di cogliere di ogni fenomeno (di ogni realtà) il senso o il significato - i molteplici sensi o significati - nella consapevolezza che l'unica *verità-per-l'uomo* che conta davvero è l'insieme dei significati che egli contribuisce a costituire»³⁷³.

³⁷¹ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza*, pp. 13-24.

³⁷² P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, p. 56.

³⁷³ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza*, pp. 13-24.

Gli *eide* conservano il mistero della relazione: dinamici e mai risolti, non si adeguano mai completamente alla struttura psicologica e fisica della coscienza che intenziona il mondo, e tantomeno si consegnano secondo un'idealistica aderenza al dato esistente³⁷⁴. A partire dal ruolo centrale assunto dal concetto di *eide*, il nucleo filosoficamente pregnante della pedagogia fenomenologica di Bertolini consiste nelle *direzioni intenzionali originarie dell'educazione*³⁷⁵, che abbiamo già descritto in un precedente paragrafo, e su cui non torniamo ora. Si ricorda solo che con l'aggettivo *originarie*³⁷⁶ -riferito alle unità di senso costitutive dell'esperienza educativa – si intende indicare che esse stesse si fondano non su postulati metafisici, ma su una lunga storia, frutto di tempi e di contesti specifici, dalla quale non è possibile prescindere. Rimanendo legittimamente ancorato al concetto di *scienza debole*, caratterizzata da un movimento a spirale in un'evoluzione aderente alla storia dell'uomo, Bertolini insiste sul significato

³⁷⁴ Ciò che garantisce il circuito ermeneutico fenomenologico, e impedisce che gli *eide* assumano una connotazione assoluta ed enigmatica, è il duplice legame che ad un estremo pone l'esistenza viva, la *Lebenswelt*, come storico e comune luogo d'esperienza per le coscienze e dall'altro il concetto di *realtà intersoggettiva*. Ivi, pp. 92-93.

³⁷⁵ L'esperienza educativa definita «razionalmente fondata» in quanto costruita sull'associare «al carattere di intenzionalità (di non estemporaneità o casualità) la capacità di riferirsi a contesti culturali, meglio a “unità di senso” originari in quanto emergenti dalla sua stessa struttura, non presi a prestito cioè da altre forme o contenuti d'esperienza umana o, per essere più espliciti, non ideologicamente predeterminati» P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988 pp. 160. Come afferma Bertolini, il punto cruciale era ed è quello di identificare le unità di senso *originarie* dell'esperienza educativa, quelle che a prescindere dalla specificità dei singoli casi consentono di identificare autonomamente quella stessa esperienza e che proprio oltrepassando il confine delle singole soggettività, *fondano* la legittimità di parlare di scienza non in senso metafisico, ma in senso storico, materiale, ovvero concreto. In riferimento a quest'ultima definizione di esperienza educativa che Bertolini tratteggia le direzioni intenzionali fondanti, cioè quelle che chiama “unità di senso originarie” e che ne costituiscono l'essenza. Tra di esse, emergono la sistemicità, la relazionalità, la possibilità, l'irreversibilità e la socialità.

³⁷⁶ «Originario non definisce ciò che è immutabile o 'vero in assoluto': definisce piuttosto un punto di partenza (non oggettivistico ma nemmeno ingenuamente soggettivistico) dal quale prendono le mosse tutte le successive costituzioni di senso (ed i successivi interventi nel nostro caso educativi) non necessariamente lineari. In più c'è da dire che la qualifica di 'originario' consente di non chiudersi nella singolarità, ma di passare dalla singola soggettività alla intersoggettività, che è una condizione imprescindibile perché si possa pervenire alla costituzione di una scienza. Sicché tali direzioni intenzionali originarie della esperienza educativa hanno, oltre ad una funzione di tipo cognitivo, una di tipo metodologico/operativo nella misura in cui sono in grado di suggerire, stimolare, orientare i nuovi interventi educativi».

delle direzioni intenzionali originarie³⁷⁷. Due sono i valori che restituiscono il senso delle cinque direzioni intenzionali.

Da un lato - scrive Bertolini- si tratta di una funzione cognitiva nella misura in cui consentono di valutare tutte le forme nuove di educazione alla luce di quanto è stato intersoggettivamente costituito nel passato; e di una funzione metodologica/operativa nella misura in cui esse sono in grado di suggerire, stimolare, orientare i nuovi interventi educativi (le varie procedure di intervento e gli stessi strumenti operativi), anche se questi ultimi non sono per così dire obbligati a seguire rigidamente quelle indicazioni in quanto non possono tenere conto delle condizioni storiche sempre diverse, confrontandosi dialetticamente con esse³⁷⁸.

Così, con Bertolini si estende alla pedagogia l'invito ad una postura duttile e possibilista, votata alla ricerca di strutture di senso sempre dinamicamente aperte nel dinamismo dell'esperienza intersoggettiva che le forma e trasforma³⁷⁹. Come Bertolini specifica in *Pedagogia fenomenologica*, «Si tratta di (formare) una *soggettività debole* poiché ben consapevole della propria storicità e quindi della propria precarietà esistenziale – testimoniata d'altro canto dai tanti suoi fallimenti concreti – ma non per questo necessariamente rinunciataria o caratterizzata da un inevitabile naufragio»³⁸⁰. «L'esperienza educativa pertanto, nella prospettiva fenomenologica, è sempre una *esperienza in situazione*, il che comporta il rifiuto di ogni tentativo di ingabbiarla in formule e schemi precostituiti. Essendo in situazione, l'esperienza educativa, comunque la si imposti e la si realizzi, non risulta mai caratterizzata dalla certezza e dalla sicurezza»³⁸¹. Le prospettive che consentono di parlare di scienza, dunque, nel caso dell'esperienza educativa consistono nella capacità di cogliere *le cose stesse dell'educazione* ovvero di precisarne le *unità di senso* – chiaramente intersoggettive - che le hanno costituite originariamente e continuano a costituirle. In conclusione, la riflessione di Bertolini, secondo un'istanza pedagogica, si muove coerentemente su tutti e tre i livelli

³⁷⁷ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza*, pp. 97-98.

³⁷⁸ P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», «Pedagogia e vita», 63, 2005, n.1, p. 16.

³⁷⁹ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza*, pp. 13-24.

³⁸⁰ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Milano, 2001, p. 95.

³⁸¹ F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza*, pp. 13-24.

di prossimità con l'esperienza, quello teoretico, metodologico e tecnico, inserendosi in quell'andamento a spirale che insieme col gesto educativo esprime il processo pedagogico fenomenologicamente inteso³⁸².

Accanto alla pedagogia fenomenologica ritengo vada inserito, come ulteriore prospettiva di filosofia dell'educazione, il contributo e gli sviluppi di quello che una volta andava definendosi con il nome di corrente cattolica della pedagogia. Ovviamente, anche per gli autori annoverati tra questo schieramento il punto centrale è stato confrontarsi con una disciplina, la pedagogia, in costante crisi, verificandone l'intrinseca debolezza e provando a ridefinire, sulla base dei valori immutabili ma anche di una nuova attenzione al contemporaneo e alle sue dinamiche, una proposta di pedagogia cristiana per l'uomo moderno. Tra le figure che hanno compiuto questo sforzo di conciliazione tra messaggio cristiano e mondo odierno, spicca senza dubbio la figura di Giuseppe Acone; pertanto a lui ci riferiamo in queste ultime pagine.

L'urgenza di "un'autocomprensione nella ricerca pedagogica", come evidenziata nel "documento Granese –Bertin", pone per la prima volta la pedagogia cristiana in aperto confronto con quella laica nella comune attestazione di una *Stimmung* da ri-decodificare alla luce della crisi postmoderna. Ed è proprio tale crisi il nucleo centrale della riflessione di Giuseppe Acone che riporta i suddetti elementi di criticità alla crisi di una *paideia*, determinatasi dal trionfo della razionalità scientifico-tecnologica, assunta e intesa come *ratio* imprescindibile e come unica e incontrastata forma della conoscenza e della ragione³⁸³. Con grande lungimiranza e acutezza nella comprensione del "proprio tempo appreso con il pensiero", secondo un'espressione hegeliana, Acone, fondatore della facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Ateneo Salernitano, già nel 1987 in un articolo pubblicato sulla rivista fiorentina "Scuola e città", così si esprime:

La crisi di cui mi sento di parlare non investe solo il comparto concernente la pedagogia-
educazione, ma riguarda tutto quanto si diparte dal tronco di una pensabilità dell'uomo

³⁸² Sussiste in Bertolini un'autentica dimensione legata al pensare tuttavia la sensazione che trasmettono in successione *Educazione e scoutismo* (1956), *Fenomenologia e pedagogia* (1958), *Per una pedagogia del ragazzo difficile* (1965) e *L'esistere pedagogico* (1988) è quella di un momento riflessivo che spesso si è trovato a rincorrere e ritradurre con rigore il valore già accreditato della lezione pratica: considerazione che, da un punto di vista fenomenologico, invece di svilire la dimensione riflessiva, ne accresce la pertinenza.

³⁸³ G. Acone, *Dell'autocomprensione in pedagogia*, «Scuola e città», 2, 1987, p. 90.

espressa dall'umanesimo dell'Occidente, comprese le cosiddette scienze umane e compresa la stessa ragione allorché pretende di estendere le proprie procedure oltre le operazioni legittimabili dal modello statistico-sperimentale³⁸⁴.

La crisi della pedagogia viene fatta risalire, dunque, ad una più generale e strutturale crisi di senso. Costante risulta l'attenzione del professore salernitano al nesso e alla relazione tra filosofia, scienza e pedagogia, rapporto che, a suo parere, risente in maniera forte «della disgiunzione tra immagine dell'uomo, complessivamente prodotta dalla ragione filosofica occidentale per due millenni e dal senso originario metafisico-religioso dell'essere, e l'immagine dell'uomo prodotta dall'iper-razionalità scientifico-tecnologica, estesa alle stesse scienze umane»³⁸⁵. Sulla base dei cambiamenti intercorsi nell'epoca "modernità avanzata ed estenuata", con il cambio di paradigma sull'essere umano la pedagogia personalista di Giuseppe Acone tematizza «la problematica dell'impianto del personalismo nel contesto attuale, propendendo per un personalismo inteso come realtà complessa che mette insieme diversi aspetti: la persona come superamento del determinismo, la persona come libertà e responsabilità, come trascendenza, il nesso, all'interno della persona, tra essere, valore e senso. È un preziosissimo contributo che riflette il tentativo di sottolineare l'aspetto di umanesimo trascendente del personalismo e di salvaguardarlo attuandone la difesa sul piano ontologico»³⁸⁶. Deciso è il richiamo alle basi teoriche del personalismo e alle fondamentali connessioni tra educazione-umanizzazione e problematiche di senso:

se si accetta la connessione educazione-umanizzazione, i problemi di senso sono quelli preponderanti. E sono tali allorché i paradigmi di riferimento della teorizzazione pedagogica mettono in gioco una rete di approcci (filosofici, psicologici, sociologici, antropologici, didattici). Insomma, se l'educazione non è la stessa cosa dell'istruzione e dello sviluppo, diviene evidente che sono implicati problemi che ineriscono ad orizzonti

³⁸⁴ Ivi.

³⁸⁵ Ivi, p. 92.

³⁸⁶ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, p. 245.

culturali più generali e ad orizzonti di senso sui quali bisogna cercare di portare il raggio di luce teorica³⁸⁷.

Di fronte ai rapidi cambiamenti della postmodernità che si manifestano nella dominanza di una razionalità di carattere scientifico-tecnologico più che etico-metafisico, la proposta del personalismo cristiano, che emerge dagli atti del convegno di *Scholè* già nel 1984, mostra il suo carattere di globalità, capace di offrire una direzione di senso, un quadro di significati educativi entro il quale il concetto di educazione come umanizzazione si legittima nella possibilità di poter guardare all'uomo come valore, come fine. Ciò che cambia dunque è la consapevolezza della proposta cristiana, non più imposta ma inserita dall'interno di un mondo complesso, pluralistico, in cui il contributo specifico di questa prospettiva consiste nella direzione di senso e di orizzonte che essa mostra³⁸⁸. In questo senso Acone, pur registrando la prepotente prevalenza delle tecno-scienze e della tecnologia attraverso un processo di sgretolazione del soggetto-persona e di un Dio che "è morto" (avverando così il lontano pensiero nietzschiano) non esita a definire la prospettiva cristiana "l'insuperabile orizzonte di senso del nostro tempo", come offerta di significato per l'uomo contemporaneo di fronte alla crisi teorica profonda di quella concezione dell'uomo, del mondo e della storia che, pur tra vicissitudini alterne, aveva retto per centinaia di anni l'intero impianto della *paideia* occidentale, attraverso la configurazione di una teoria pedagogica e di una pratica educativa fondate sull'umanesimo metafisico-religioso della grande tradizione culturale dell'Occidente e, dunque, su un'ontologia forte che poneva al centro l'essere e il soggetto³⁸⁹.

Secondo il pedagogista cattolico la pedagogia del postmoderno si trova tragicamente accerchiata: da una parte una cultura di ispirazione tecnicistico - nichilistica, dall'altra il postulato di matrice neopositivista, con cui viene eluso e immancabilmente negato il carattere etico-metafisico dell'uomo. Sulla base di questa strettoia la proposta educativa si trova di fronte all'"ultimo bivio", che coinvolge l'umano inteso sia come soggetto che come cultura dell'essere umano, per quanto conosciuto fino ad oggi. Le due mete antitetiche sono da un lato una razionalità scientifica, che immancabilmente sulla scorta

³⁸⁷ G. Acone, *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in G. Dalle Fratte (ed.), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma, 1996, p. 56.

³⁸⁸ M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, pp. 204-206.

³⁸⁹ G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986, p.145.

della rinuncia post-moderna si rifiuta di fondare legittimamente alcuna costellazione di valori e di significati, la cui coerente applicazione etico-umanistica risulta delineata nella prospettiva del nichilismo. Dall'altro, invece, il lungo e faticoso cammino, non nuovo ma sempre innovativo, della scommessa pascaliana sulla persona, capace di cogliere e tradurre la tensione umana tra vita e morte, fatti e norme, evento e senso, accadimento e valore, esistenza ed essenza³⁹⁰.

In altri termini, se da un lato i personalisti contemporanei non negano il valore della nuova razionalità scientifico-tecnologica, dall'altro è forte il loro appello a questa razionalità affinché sia capace di attingere ai risultati della ricerca scientifica riportandoli all'educazione dell'uomo-persona in modo da renderlo capace di fare una sintesi razionale ed etica intorno agli aspetti della realtà che lo circonda. A tal proposito Giorgio Chiosso si esprime come segue:

Pur senza negare l'importanza degli apporti delle scienze umane, il richiamo alla centralità dell'umano in quanto esperienza interiore, emotiva, relazionale, muove dal riconoscimento dell'uomo in quanto valore e nucleo produttore di senso e, dunque, esperienza irripetibile dalla quale discendono gli interrogativi di senso, le ragioni della convivenza e il bisogno di un'eticità in grado di confrontarsi con la complessità dei modelli sociali, con la multiculturalità, lo sviluppo e l'ambiente, etc.³⁹¹

Il concetto secondo il quale l'uomo è persona, in Occidente, ha origini lontane e di lunga tradizione: risulta evidente che la possibilità di considerare ciascun soggetto-individuo come persona, che come direbbe Rosmini si traduce in "diritto sussistente", implica ineludibilmente la presa in carico dell'idea di un essere, di un valore e di un senso del soggetto stesso, che vada al di là della sua strutturazione naturale, empirica e biologico- ambientale. E così il concetto di persona, che già era presente nell'ontometafisica greco-classica, trova nella rielaborazione della filosofia cristiana, su basi religiose e rivelative, la propria decisiva messa a punto. Sant'Agostino e San Tommaso, padri della filosofia cristiana, sono i riferimenti di una filosofia cristiana dell'educazione che ha attraversato l'intera storia dell'Occidente e si propone ancora oggi come alternativa antropo-etica ed antropo-pedagogica della società e della cultura, rispetto alle tesi

³⁹⁰ Ivi, p. 112.

³⁹¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 133.

scientiste e nichiliste della società estenuata del nostro tempo³⁹². Il problema dell'unicità e pluralità della "persona" trova nella teologia metafisica di ispirazione cristiana il suo fondamento per il quale ciascuno è originariamente libero dentro la cornice ontologica data da Dio, che costituisce il Senso che dà senso a tutte le molteplicità. Ed è a questo snodo teoretico e fondativo che emerge in tutta la sua portata l'irriducibile distanza del pensiero cristiano da quello laico nel primo decennio del XXI secolo, tra l'impostazione della pedagogia critica laica di autori come Cambi, Mariani, Colicchi e quella neopersonalista d'ispirazione cristiana di Acone, d'Arcais, Catalfamo, Moscato³⁹³. Riallacciando il discorso all'educazione di impianto personalista, la sua fondazione nell'opzione della trascendenza, se da un lato non trascura la necessaria mediazione tra universale meta-storicità e storicità/contestualizzazione storico-ambientale della persona e dei valori educativi, dall'altro lo spinge a trascendere quel disincanto dovuto al "risveglio umano" dopo l'eclissi delle grandi narrazioni della tradizione dell'Occidente e delle ideologie compiute e consumate nel XX secolo, in un trascendere luminoso che coglie se stesso al di fuori di un possibile-impossibile incanto intramondano, perché fa dell'Incarnazione del Verbo l'Ultima Parola di Verità, che non si può decostruire, non si può liquidare tout court né con l'arma della razionalità scientifica (Dewey), né con l'impostazione critica di un soggetto che non si ritrova più, cercandosi e ricercandosi sempre al buio³⁹⁴.

In conclusione, la posizione personalista ribadisce energicamente che dalla propria angolazione prospettica il problema della persona non è questione di "gradazioni quantitative", ma piuttosto di "discontinuità ontologica"³⁹⁵, la cui dimensione etico-

³⁹² G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 108.

³⁹³ Entrambe le linee di interpretazione dell'ontologia dell'educazione si muovono all'interno di una concezione che riannoda con decisione il vincolo educazione-libertà, persona-dignità, l'una, però, appoggiandosi sulla dimensione esistenziale dell'immanenza, dell'autocostruzione della persona alla ricerca di un senso sempre precario e temporaneo, nella cornice epistemologica del disincanto supportato dalla ricerca empirica e dai traguardi della scienza, l'altro, invece, pur accogliendo l'educazione dentro l'ontologia della libertà e aprendola al rischio e allo scacco, la legge anche dentro il Riscatto e la Grazia, dentro la Verità grazie alla quale l'educazione realizza l'esistenza libera di tutti e di ciascuno. M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico*, p. 32.

³⁹⁴ Ivi.

³⁹⁵ Anche F. Cambi ha dovuto ammettere un ritorno alla "frontiera dell'ontologia": «Certo, va anche ricordato che sotto la spinta della fenomenologia, delle stesse filosofie analitiche (connesse all'esperienza e agli stili di pensiero che ne interpretano settori e frontiere), della

religiosa viene ribadita da Giuseppe Acone che ne articola la costellazione di significati: quelli meta-empirici e “ultimi” dell’esistenza, che sono fondanti e regolati da una concezione per la quale l’uomo è “più” e “altro” rispetto alle cose e agli eventi; quelli relativi alla dignità dell’uomo come persona, che è in sé valore e fine ed è dotata di vita interiore; quelli circa l’esistenza umana che richiama un’essenza rispetto alla quale gli uomini sono uguali, cioè la natura umana, o ancora più impegnativamente sul terreno metafisico, l’essenza umana trova il suo referente fondante in Dio come fondamento, per cui tutte le forme di orizzonte fondante (Storia, Libertà, Socialismo, Solidarietà umana ecc.) divengono dei sostituti o dei surrogati più o meno storicizzati degli «dei che se ne sono andati e gli dei che non sono ancora venuti»³⁹⁶

Con questo breve approfondimento di alcune tra le più importanti prospettive contemporanee di filosofia dell’educazione termina il paragrafo. Ritengo sia emersa chiaramente una continuità di contenuti, tradizioni e prospettive tra i “fronti” meta-novecenteschi e le loro evoluzioni, sia per quanto riguarda il fronte laico, con gli sviluppi della pedagogia critica di Franco Cambi, sia per il fronte cattolico, con la prospettiva

medesima ottica di «meta sica critica» come delineazione di una visione delle varie scansioni e dominio dell’esperienza, del mondo dato nel fare esperienza, (e non pensato-a-priori) l’ontologia è ritornata al centro della ricerca filosofica ed epistemologica e ha influenzato anche la pedagogia, richiamata a definire il proprio oggetto e il suo declinarsi nell’esperienza e individuale e sociale e storica. Si pensi solo ai richiami husserliani di *Idee II* e a tutta la letteratura scaturita dalle «ontologie regionali» a livello di indagine fenomenologica, disposta tra esperienza vissuta, saperi e *episteme* (e si ricordi il contributo di Ricoeur, ad esempio). [...] Tale ontologia ha messo a fuoco la propria categoria-costitutiva (il proprio «oggetto») e le strutture che la contrassegnano. L’oggetto è il binomio educazione-formazione: nozioni diverse, complesse, da leggere e separatamente e insieme. Educare è formare per..., è azione che guida, che regola, conforma e agisce con autorità/autorevolezza: sottolinea l’azione di formare-altri. Formazione è l’atto individuale del prendere forma e/o darsi forma, è processualità aperta, sempre attiva, dialettica e aporetica e proiettiva anche. E personale. Le sue strutture sono quelle dell’antinomia e della processualità, dell’intenzionalità e dell’autotrascendenza, della tensionalità immanente e che si sviluppa come la forma più propria del processo. Possiamo dire, anche, che sia per l’educazione, sia per la formazione il soggetto-individuo-persona si è posto come l’asse portante di tale ontologia. Con più vigore e forza nella formazione. Con legami anche con altre logiche – sociali, istituzionali e quindi legali, produttive, etc. – dentro l’educazione (che è anche – e forse soprattutto – un dare/prendere forma per la società). Ma, certo, la persona come *unicum* soggettivo è la chiave di volta di tutto il formare/educare: il suo dato e il suo risultato, se pure posta prima come possibilità poi come realizzazione (pur sempre incompiuta, nella sua integralità).» F. Cambi, *L’epistemologia pedagogica oggi*, pp. 157-163.

³⁹⁶ G. Acone, *Di generazione in generazione. Quarant’anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, PensaMultimedia, Lecce, 2013, p. 61.

elaborata da Giuseppe Acone. Accanto ad essi, come ulteriori riferimenti e preziosi contributi, l'impostazione di Mario Gennari e della sua analisi ermeneutica, e la metodologia fenomenologica elaborata da Piero Bertolini e dalla sua "scuola". Sono questi contributi che mi hanno permesso di definire metodologicamente lo strumento d'analisi dell'opera pedagogica rosminiana.

1.9 *Eklektekos e Krasis* nel rigore dell'interpretazione

1.9.1 Un principio d'indagine per la filosofia dell'educazione

A questo punto del primo capitolo, dopo un così lungo e complesso lavoro di analisi storica e teoretica, giungiamo infine alla definizione del principio tramite cui intendiamo analizzare e interpretare le opere pedagogiche di Antonio Rosmini. Non si tratta di compiere una scelta tra le opzioni soprariportate di filosofia dell'educazione, ma di indicarne coerentemente i criteri applicativi e l'uso specifico degli stessi all'interno del processo di lettura, ricerca ed ermeneutica dei testi rosminiani. Pertanto, come si evince dalla lettura attenta dei paragrafi precedenti, se filosofia dell'educazione è stata definita secondo le due direttrici della critica e della fondazione, i contributi della metateoria di Cambi, dell'ermeneutica di Gennari, della fenomenologia di Bertolini e del neopersonalismo di Acone risultano lenti complementari assolutamente necessarie per rispondere alle diverse questioni che le opere di Rosmini pongono. Infatti, come si vedrà nei capitoli successivi, sono i testi rosminiani a reclamare principi ermeneutici differenti, al punto che è risultato necessario utilizzare gli strumenti forniti da diverse filosofie dell'educazione per compiere l'analisi del pensiero educativo del Roveretano. La poliedricità delle chiavi di lettura individuabili nelle argomentazioni del Rosmini si fa dunque motivazione alla base della ricerca sin qui condotta: dunque quanto finora scritto in termini di ricerca storica, indagine epistemologica e analisi di diverse impostazioni di filosofia dell'educazione va riconsiderato alla luce dell'obiettivo della dissertazione di effettuare una lettura del Rosmini pedagogista adeguata e scientificamente fondata su criteri ermeneutici validi nella contemporaneità³⁹⁷.

³⁹⁷ Si sarebbe potuto, per certi versi, utilizzare ancora il paradigma onto-teologico, per dirla con Heidegger, che è stato alla base di buona parte della letteratura critica, specialmente del

Pertanto, se si volesse associare un termine denotante il criterio dell'analisi pedagogica da compiere, direi che l'operazione che propongo è la costituzione di *un principio eclettico* e al contempo *crasico*, che come tale va motivato sia nell'individuazione dei termini appena utilizzati, sia nell'utilizzo stesso del principio. Parlando di principio "eclettico", recuperando dal verbo greco che denota l'abilità di selezionare, per *eklektetos* intendo quella fluida capacità di riunire in sintesi aspetti di diverse impostazioni filosofiche – come sono tra di loro l'opzione metacritica, ermeneutica, fenomenologica e neopersonalista – mantenendo al contempo l'elasticità necessaria per scegliere tra i metodi e criteri utilizzabili quelli più affini allo svolgimento del compito assegnato. Per quanto riguarda invece il termine "crasico", mi rifaccio a *krasis*, che etimologicamente rimanda ai concetti di mescolanza, «fluidità, reversibilità, parzialità, debolezza, complessità, differenziazione sono alcuni dei concetti che agiscono nella *krasis*»³⁹⁸. Eclettismo e crasi possono essere letti come segni d'incoerenza, di leggerezza e volubilità, eppure a mio avviso vanno intesi secondo un'accezione positiva, specialmente se fanno riferimento al principio ermeneutico con cui s'intende effettuare l'indagine su un classico come Rosmini. Ciò vale in particolare per la dimensione crasica³⁹⁹. Ritengo infatti che il processo di *horizontverschmelzung* prospettato da Gadamer

novero di studiosi legato anche in maniera indiretta allo spiritualismo sciacchiano, oppure a un tipo di personalismo fondato metafisicamente. Eppure in questo modo, avremmo solamente rischiato di rileggere il Rosmini alla stregua di Casotti, di Morando, di Bonafede e di Prenna, studiosi che mi hanno preceduto e hanno in buona sostanza esaurito quanto si poteva cogliere del Rosmini pedagogista utilizzando quel criterio.

³⁹⁸ M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001, p. 367.

³⁹⁹ Gennari invece, come si può leggere, non è dello stesso avviso: «potremmo allora, per pura comodità esemplificativa, tentare di rispondere a una domanda: "chi è l'uomo post-moderno?". Una risposta plausibile sarebbe: colui che gode dei continui cambiamenti superficiali propri della società contemporanea e, non credendo nell'unità di uno stile, ammira quella mutazione degli stili di vita esplicita nella *mescolanza* delle mode, delle comunicazioni, degli spettacoli. Quest'uomo è post-alfabetico, ma impara costantemente nuovi alfabeti; è post-capitalista, ma accumula riserve finanziarie e si serve di carte di credito; è post-borghese, ma ama vivere nell'agio; è post-ideologico, ma guadagna per vivere e vive per guadagnare; è post industriale, ma compra e vende al mercato delle società per azioni quotate in borsa; è post-tradizionale, ma il suo *Konservatorismus* (cfr. Mannheim, 1984) lo protegge dai rischi individuali di ogni mutazione non gradita. Il suo bisogno effimero è soltanto la maschera che nasconde un relativismo etico di comodo. Per lui tutto deve mutare continuamente, in modo che nella sostanza non muti nulla. Volendo usare le parole di Jean-François Lyotard, la più celebre vestale del post-moderno, diremo che "il suo realismo del niente è quello del denaro; in assenza di criteri estetici rimane possibile e utile valutare il valore delle opere sulla base dei profitti che consentono" (Lyotard, 1986, p.17)». Ivi.

debba farsi una prospettiva complessiva della pedagogia e di tutte le discipline inerenti ad essa, compresa la filosofia dell'educazione. *Krasis* pertanto va letta in continuità con la fusione degli orizzonti, senza che ad essa venga necessariamente aggiunta la connotazione negativa di confusione e molteplicità caotica. Al contrario, nella compresenza di più strumenti, considero fondamentale saperli usare adeguatamente, in modo da far emergere analisi scientificamente rigorose e contemporaneamente originali sul pensiero rosminiano. Per questo motivo, al termine "mescolanza" è stato aggiunto "eclettismo", come tratto distintivo del quadrato di principi non assolutizzati, ma prospetticamente utilizzati per il lavoro che qui s'intende compiere. Coordinazione quindi, e non confusione; sintesi plurale, e non disorientamento. Ciò non significa che, in maniera quasi meccanicistica, verrà utilizzato un criterio differente per ciascuno degli elementi analizzati dei testi rosminiani. Se il principio tetraedrico si mantiene coerente e funzionale all'obiettivo d'interpretazione richiesto, sarà sicuramente possibile che si vedano inseriti congiuntamente diversi criteri allo scopo di declinare, su una specifica questione, tratti differenti. Come in una stanza dagli specchi deformanti, che permette d'inquadrare e accentuare tratti diversi del medesimo soggetto, il principio eclettico e crasico ha la funzione di accentuare e mettere in luce alcuni aspetti della riflessione rosminiana che finora erano rimasti poco considerati: la sola differenza è che non si tratta, nel caso di questa ricerca scientifica, di una deformazione, ma di una valorizzazione di ciò che effettivamente c'è all'interno della teoresi pedagogica del Rosmini. Va infatti ricordato che, a differenza dell'ironico spaesamento che accompagna colui che si vede nei diversi specchi deformanti, il principio eclettico si mantiene rigoroso, evitando di compiere una "compattazione" a-critica di elementi spuri o sintesi disorganiche. Il criterio eclettico va letto nel senso di una convergenza organica di elementi diversi, «come costruzione di una *koiné* (come si è detto per l'ermeneutica): come eclettismo critico»⁴⁰⁰. Come scrive Cambi, l'opzione dell'eclettismo e, aggiungo io, della crasi, si fa indubbiamente molto convincente, specie se si osserva il novero di filosofi che hanno via via creato commistioni e ibridazioni. Grandi filosofie del Novecento hanno assunto questo paradigma eclettico a proprio baricentro e restano ad oggi le più attuali⁴⁰¹. Tra di esse, anche le filosofie del

⁴⁰⁰ F. Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione*, pp. 151-155.

⁴⁰¹ «Basti pensare a Derrida, che si è posto *tra* ermeneutica, decostruzione, psicoanalisi e analisi del discorso; a Ricœur, la cui filosofia ermeneutica si è nutrita di elementi disseminativi, recuperando da esistenzialismo, fenomenologia, psicoanalisi, narratologia

postmoderno, a partire da Lyotard, hanno legittimato questo carattere, col richiamo al *nomadismo*, al *métissage*, al *dissenso*, all'*apertura*: in una parola, alla *krasis*. In buona sostanza il Novecento filosofico ha lasciato in eredità il richiamo esplicito al fare filosofia secondo un modello di «*eclettismo critico*, visto proprio come la condizione del filosofare nel tempo del pensiero post-metafisico - sistematico e fondazionista - contrassegnato dalla problematicità e dall'interpretazione, dalla dialettica aperta e integrata dei punti-di-vista»⁴⁰².

Allora l'eclettismo non è solo epocale – tipico di un'epoca aperta, disseminativa, sperimentale – ma è anche una crescita e una risorsa: una capacità di stare nel senso specifico dell'arte nella sua varietà/possibilità e, pertanto, nella sua forza e ricchezza⁴⁰³.

«Qual è allora la struttura del pedagogico (come sapere organizzato sull'educazione: rigoroso e organico, appunto) che emerge da questa ottica eclettico-interpretativa? Quello di un sapere-discorso dotato di uno stemma (come si dice nell'araldica) a più *campi*: a più settori, a struttura complessa. Un campo-di-campi, leggibile secondo complessità. Se la pedagogia è, detto fuor di metafora, sapere plurale tensionale e quindi dialettico, allora va *tutelato* in questo pluralismo dinamico. È plurale per le logiche che usa: spiegare, comprendere, argomentare, che rientrano nell'ambito critico-verificativo del suo lavoro. È plurale per le categorie che mette in gioco: conformare, emancipare, interiorizzare, riconoscere l'antinomia, comprendere la processualità orientata etc. È plurale nella teoria dell'agire educativo. È plurale nel dipanare concettualmente l'educare: che è crescita, inculturazione, apprendimento, formazione. ma al tempo stesso lo stemma è dinamico-dialettico. Tra i vari «campi» (o categorie o idee che siano; o metodi o settori, che possano essere) c'è *sempre* tensione: opposizione e esclusione, sintesi e apertura; c'è un rapporto fatto di tensioni reciproche, che declinano la

(=strutturalismo), etc.; a Rorty e alla sua sintesi tra «analitici» e «continentali»; a Habermas e alla sua connessione di razionalismo, marxismo, sociologia critica e logica dell'argomentazione. Sono tutti filosofi che hanno costruito programmi ibridati e ibridanti, con consapevolezza e con rigore critico. Ivi.

⁴⁰² Ivi.

⁴⁰³ Così può accadere anche per le filosofie, se rilette non come visioni-del-mondo bensì nell'ottica della teoreticità e delle teorie dell'esperienza che esse elaborano. Lì le filosofie si danno sì nella differenza, ma anche nel confronto, nella dialettica dei punti-di-vista e per alcuni aspetti possono venire a convergere (formalmente). Certo, si tratta di interpretarle come interpretazioni, declinando proprio ciò che – in relazione all'«ontologia» specifica o regionale che esse interpretano: qui quella educativa/pedagogica – le rende *simili*, *convergenti*, *accomunate*, ben oltre gli «ismi» che storicamente le hanno divise e possono continuare a dividerle. Ivi.

complessità non solo come pluralismo ma come dialettica-con-sintesi-aperta (problematica: e nel costituirsi e nel trasformarsi inevitabile)»⁴⁰⁴.

Allora le filosofie dell'educazione custodiscono un settore-chiave del discorso pedagogico: in esso si dipanano la sua complessità, la sua vocazione, la sua tensionalità e critica e regolativa, la sua condizione di realtà, ma anche il suo impregnarsi sempre di speranza e di prospettive assiologiche, secondo un'idea critica - *mai* dogmatica - di speranza, poiché saldata al soggetto e ai nuovi bisogni, ai «vuoti» di un tempo storico e agli orizzonti cui tendere, a un'operazione dialettica, e mai soltanto eidetica e fondativa. Sulla base di queste considerazioni, è pertanto chiaro che il principio eclettico di lettura sarà funzionalmente utilizzato per mettere in luce elementi di grande rilevanza dalle opere di Antonio Rosmini. La funzione critica, intesa nell'ottica metateorica e decostruzionista, viene pertanto utilizzata con l'obiettivo di "smascherare", di togliere il velo di unitarietà e coerenza complessiva della teoresi rosminiana, denunciando ed evidenziando quei punti di dissonanza e criticità nella costruzione sistematico – metafisica inerente la riflessione del Roveretano. In questa direzione, il lavoro di critica è effettuato su ognuno dei successivi tre capitoli. Nel secondo, l'integralità della persona umana viene messa in discussione dal ruolo centrale giocato dalla dimensione animale, connotata dai rimandi alla sensitività e all'istintualità, che si fanno forze spesso dialetticamente contrastanti e comunque visceralmente presenti nell'essere umano. Nel terzo capitolo, l'operazione di smascheramento entra nel vivo, andando a mettere in crisi la coerenza dell'impianto pedagogico, specialmente sulle domande irrisolte sull'origine del linguaggio e sull'origine della coscienza all'interno dello sviluppo infantile. Infine, nel quarto capitolo, la critica precedentemente effettuata permette la valorizzazione di aspetti frammentari del pensiero rosminiano nel dialogo con il pensiero contemporaneo.

D'altro canto, la funzione ermeneutica, intesa secondo l'impostazione presentata attraverso il testo di Gennari, è fondamentale per inquadrare, nei singoli termini come nelle complete riflessioni, nuove interpretazioni, mettendo in luce quegli aspetti precipuamente storici e ancorati alla prima metà dell'Ottocento nella riflessione rosminiana, ma trasponendo anche – nell'ottica del dinamismo interno al circolo ermeneutico tra interprete ed interpretato - prospettive ed intuizioni più legate alla

⁴⁰⁴ Ivi.

contemporaneità in un autore che, ancora oggi, risulta in molti campi attuale e attualizzabile. Come nel caso dell'attività critica, la funzione ermeneutica sarà utile in ognuno dei capitoli successivi. Nel secondo capitolo essa si fa fondamentale per indagare complessivamente la trattazione del secondo libro dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, inerente l'animalità, verificando l'uso delle fonti, del metodo e delle definizioni sull'essere umano presentate dal Rosmini: viene utilizzata inoltre per individuare quelle connessioni tra dimensione animale e sviluppo infantile che creano continuità tra il secondo e il terzo capitolo. Nella terza parte della dissertazione, la funzione ermeneutica viene utilizzata anche per problematizzare il rapporto tra pedagogia e religione nel riferimento alla pedagogia "classica" del Rosmini, e infine per individuare le ragioni che stanno alla base, probabilmente, della mancata pubblicazione di *Del principio supremo della metodica*. Infine, nella quarta ed ultima sezione verrà utilizzato in ottica comparativa verificando i possibili intrecci tra il pensiero rosminiano e quello di due autori novecenteschi, studiosi dello sviluppo infantile, come Piaget e Vygotskij.

La dimensione fenomenologica, con il richiamo alle *eide* o, usando il vocabolario di Bertolini, alle direzioni di senso originarie, permette invece di scavare a fondo nel tentativo d'individuare le costanti fondanti la riflessione antropologica ed educativa per il Rosmini. Metodo direi piuttosto legittimo, viste le diverse voci che hanno in tempi recenti ricordato come si possano trovare diverse assonanze tra il metodo fondato sull'*epochè* fenomenologica e la prospettiva di ricerca metodologica elaborata dal Roveretano⁴⁰⁵. In questo senso l'analisi della dimensione del sentire è esemplificazione perfetta, nel secondo capitolo, dell'approccio proto-fenomenologico del Roveretano, e come tale il criterio di lettura alla ricerca delle *eide* conduce all'individuazione delle componenti della sensitività umana. Di più, passando all'analisi degli istinti, si rintracciano come nuclei centrali dell'attività animale l'immaginazione, la forza unitiva, l'estensione interna, anticipando considerazioni novecentesche sulla natura degli animali. Nel terzo capitolo invece la

⁴⁰⁵ Su questo, numerosi studiosi negli ultimi anni stanno confermando la bontà delle intuizioni proposte, tra i primi, da Pietro Prini a Fulvio De Giorgi. Nel 2017 si è tenuto un Seminario di Alta formazione dal titolo "Rosmini e la Fenomenologia" presso Rovereto, proposto e organizzato dal Centro Studi e Ricerche "Antonio Rosmini" dell'Università di Trento, in cui numerosi studiosi (da Markus Krienke a Carla Canullo, da Mauro Nobile a Gian Pietro Soliani e GianLuca Sanna) hanno presentato preziose riflessioni sul rapporto tra Rosmini e il movimento fenomenologico. Cfr. «Rosmini Studies», 2016, n. 3, e Rosmini Studies, 2018, n. 5.

funzione fenomenologica gioca un ruolo minore, seppur decisivo, all'interno della più ampia critica svolta sull'origine del linguaggio e della coscienza infantile, tornando ad essere utilizzata in maniera decisiva nel quarto capitolo, dove coniugandosi insieme alla direzione ermeneutica, in un'ottica di ermeneutica fenomenologica conduce a comprendere il contributo che il Rosmini può offrire alle declinazioni odierne del concetto di persona e di quello di unità in educazione.

Infine il richiamo alla prospettiva neopersonalista, per un "proto-personalista" come Rosmini, rimane prudentemente la linea interpretativa da cui partire e a cui rimandare i risultati ottenuti sulla base degli altri tre criteri interpretativi. Questa forma di attenzione è giudiziosamente motivata dalla necessità di mantenere il Rosmini all'interno di quel terreno filosofico che gli è più congeniale, in cui dimensione religiosa e approccio speculativo si sono spesso intersecate dando luogo a elaborate riflessioni di filosofia cristiana. Per questo motivo i primi paragrafi sia del secondo che del terzo capitolo si fanno ancoré introduttive, descrivendo brevemente il quadro della riflessione antropologica e pedagogica rosminiana, prima di procedere verso il mare inesplorato delle novità di questa ricerca. Il richiamo a una lettura personalista risulta inoltre decisivo per problematizzare il concetto di persona e della sua dignità sostanziale elaborato dal Roveretano, e sulla base del dilemma della persona consente di verificare in quale misura ci possano essere punti di contatto con le prospettive più contemporanee.

1.9.2 Il carattere interpretante dell'umano: orientamenti filosofici a sostegno di principi metodologici

L'analisi finora compiuta, che ha condotto all'individuazione di un principio eclettico di filosofia dell'educazione, ritengo si possa conciliare con ulteriori e conclusive considerazioni inerenti il mio orientamento filosofico, che vanno lette proprio alla luce delle indicazioni metodologiche sopra contenute. A tal proposito, sostengo la tesi per cui l'essere umano si caratterizzi essenzialmente per un 'carattere interpretante': il paradigma ermeneutico credo sia infatti il più efficace per consegnarci una rinnovata comprensione nel rapporto uomo-mondo. Ciò è possibile proprio a partire dalla questione dell'orientamento: la caoticità e frammentazione entro cui sembra ormai

immancabilmente confinato l'uomo, va letta non tanto secondo un'accezione negativa come mancanza di oggettività e di assoluti, ma valorizzando gli aspetti propositivi che da tale contesto iper-complesso possiamo derivare. Uno su tutti, il carattere esegetico che l'essere umano ha viepiù evidenziato di possedere come tratto distintivo. Non è un caso che tutta la riflessione sull'ermeneutica filosofica sia tra i frutti più fecondi della riflessività novecentesca⁴⁰⁶, proprio contemporaneamente alla caduta dell'assolutizzazione e della fissità del soggetto. Come afferma Sergio Benvenuto, rispetto alla modernità si è verificato «un rovesciamento speculare, che forse è una delle caratteristiche più salienti della recente modernità: da teorie che interpretano la verità dell'essere dell'uomo a teorie secondo cui la verità dell'essere dell'uomo è interpretazione, *deutung*. Sarebbe troppo lungo dettagliarlo, ma questo *shifting* si è prodotto, in modo spesso inavvertito, grazie a Lévi-Strauss e Habermas (rispetto a Marx), a Bataille e Lacan (rispetto a Freud), a Foucault (rispetto a Nietzsche). Ed è ciò che a suo modo sta operando, in terreno puramente filosofico, l'ermeneutica rispetto ai propri padri, essenzialmente Nietzsche e Heidegger»⁴⁰⁷. In questa sede non intendo effettuare una radicalizzazione ontologizzante dell'interpretazione⁴⁰⁸, né tantomeno ricondurre l'umano a unità e spiegazione oggettivizzante utilizzando il paradigma ermeneutico per questo scopo⁴⁰⁹, quanto riconoscere il primato dell'*interpret-azione* come atto, dell'essere umano

⁴⁰⁶ M. Ferraris, *Aspetti dell'ermeneutica del Novecento*, in M. Ravera (ed.), *Il pensiero ermeneutico. Testi e materiali*, Marietti, Genova, 1986, pp. 207-277; M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano, 2008.

⁴⁰⁷ S. Benvenuto, *Confini dell'interpretazione*, IPOC Press, Milano, 2013, p. 40.

⁴⁰⁸ La radicalizzazione dell'interpretazione tende «anche se surrettiziamente, a essere ontologizzata come essenza più intima della vita umana»; ciò «comporta una conseguenza che alcuni non hanno esitato a interpretare come ritorno romantico e idealistico: quella di omologare l'interpretante e l'interpretato, di farne momenti distinti, solo provvisoriamente separati, di una stessa "sostanza" interpretante». Ivi, p. 42. È il rischio, tra gli altri, della concezione gadameriana dell'ermeneutica, che si presenta come, se si concede il termine, fondamentalismo dell'elemento di appartenenza storica primordiale, che vede il soggetto parlante e comprendente partire sempre da un luogo storico che lo precede e ingloba. Basti vedere negli *Scritti minori*, successivi a *Verità e Metodo*: «Con questa espressione (coscienza storica degli effetti) intendo innanzitutto esprimere che non possiamo sottrarci al divenire storico e distanziarci da esso così che il passato risulti per noi un oggetto [...]. Ci troviamo sempre immersi nella storia [...]. La nostra coscienza è determinata da un divenire storico reale: ad essa manca così la libertà di porsi di fronte al passato». H. G. Gadamer, *Kleine Schriften*, riportato da P. Ricœur, *Dal testo all'azione, Saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989, p. 93.

⁴⁰⁹ L'interpretazione della verità dell'essere dell'uomo come attività interpretativa «sfocia infatti nell'idea monistica secondo cui la spiegazione causale e scientifica della natura non

come di un forzato del senso⁴¹⁰: «non si tratta di fare come nelle antropologie medievali, quando la determinazione dell'essere umano come "animale razionale" essenzialmente si separava con le sue determinazioni esistenziali, ad esempio l'essere "bipede implume"». Il concetto di attività interpretante dell'essere umano «determina semplicemente un campo concettuale, se non un semplice campo di forze. Ciò significa che non è molto diverso «da, per esempio, il concetto di *Sprachspiel*, gioco linguistico, usato da Wittgenstein, che si raccomandava di non pensare senza prima guardarsi attorno»⁴¹¹. L'interpretazione, o attività interpretante, così resta nella dimensione dell'attività, senza volere andare a investigare, imbrigliandosi, nella *substantia* dell'essere umano. L'interpretazione si fa così attività "a monte" rispetto a qualsiasi forma di conoscenza. Ciò significa che la questione della verità va riconsiderata alla luce dell'attività interpretante dell'essere umano.

L'interpretazione si definisce così *invenire intellectum in re*, vale a dire "rinvenire un discorso nella cosa". Rinvenire un doppio senso: è ritrovare, recuperare, ma anche rianimare, riprendersi. L'interpretazione è ritrovare qualcosa che si credeva fosse stato perduto, ma dall'altra parte e anche un riaversi del senso, un rianimarsi della significazione. Senza la pretesa e la presunzione di fornire nuove riflessioni sul tema del rapporto tra interpretazione e verità, mi limito in questa sede a riconoscere il fondamentale e decisivo apporto offerto in *Verità e Metodo* da Hans Georg Gadamer. Soffermando lo sguardo in particolare sulla terza sezione dell'opera, si osserva come Gadamer consideri il problema ermeneutico dal punto di vista del linguaggio e del suo rapporto con l'essere. La tesi fondamentale è che «il linguaggio è un mezzo in cui io e mondo si congiungono, o meglio si presentano nella loro originaria congenerità; è questa l'idea che ha guidato la

si distinguerebbe fundamentalmente dalle attività comprendenti del commento letterario, della discettazione etica teologica, dell'interpretazione psicologica storiografica ecc.». In questo modo si corre il rischio che l'interpretazione, «come passione fondamentale dell'uomo, come suo destino», faccia da «pretesto per la ricostruzione di una nuova metafisica di un'altra unità essenziale dell'uomo [...] questo progetto di unificazione non sarebbe in contrasto proprio con una caratteristica essenziale della nostra modernità, cioè con la sua propensione a sottolineare la parzialità e la pluralità aperta delle forme di vita dei saperi, rinunciando a ogni sforzo di totalizzazione e di risucchio delle differenze in un'identità universale?» S. Benvenuto, *Confini dell'interpretazione*, p. 43.

⁴¹⁰ Ivi, p. 42.

⁴¹¹ Ivi, pp. 42-43. Il riferimento a Wittgenstein è da ricondurre a *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino, 1995, par. 66, p. 324.

nostra riflessione»⁴¹². In altri termini, effettuando una corrispondenza tra linguaggio ed essere, ne deriva che «*l'essere che può venir compreso è linguaggio*. Il fenomeno ermeneutico riflette per così dire la sua propria universalità sulla struttura stessa del compreso, qualificandola in senso universale come *linguaggio* e qualificando il proprio rapporto all'ente come interpretazione»⁴¹³. Ciò significa che l'uomo, nella conoscenza e nel rapporto con il mondo, è segnato dall'unità speculativa del linguaggio, che va a corrispondere ad ogni esperienza⁴¹⁴: sulla base di questa visione del rapporto uomo-mondo assume decisiva importanza l'ermeneutica, poiché solo essa mette in luce il modo fondamentale con cui l'uomo abita nel linguaggio e in questo abitare comprende il mondo, gli altri e se stesso: «Il linguaggio e quindi la comprensione sono caratteri che definiscono in generale e fondamentalmente ogni rapporto dell'uomo col mondo. L'ermeneutica, come abbiamo visto, è in questo senso un aspetto universale della filosofia, e non solo la base metodologica delle cosiddette scienze dello spirito»⁴¹⁵. Gadamer, focalizzandosi

⁴¹² H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, p. 541.

⁴¹³ Ivi, p. 542. Si mostra così quella che Gadamer stesso definisce la “piega ontologica” della sua proposta di ermeneutica.

⁴¹⁴ «In tutto ciò che è linguaggio, si incontra dunque una unità speculativa: c'è una differenza tra un essere e un presentarsi, che tuttavia non è una vera differenza. Il modo di essere speculativo del linguaggio rivela così il suo universale significato ontologico. Ciò che viene ad espressione nel linguaggio è qualcosa d'altro dalla parola stessa. Ma la parola è parola solo in virtù di ciò che in essa si esprime. [...] A sua volta, ciò che viene ad espressione in essa non è qualcosa che esista prima separatamente, ma solo nella parola riceve la propria sostanziale determinatezza» Ivi.

⁴¹⁵ Ivi, p. 543. Il rapporto linguaggio – essere serve così a Gadamer per tentare, come abbiamo visto, di ricomprendere quella divisione tra scienze dello spirito e scienze della natura, o più in generale tra soggetto e ipotetica conoscenza oggettiva, che in particolare l'ambito scientifico ha portato avanti. Così facendo nelle dimensioni di arte, storia e linguaggio - i tre piani dell'indagine gadameriana - mostrano e giustificano la tesi che apre il libro: vi sono «forme di esperienza in cui si annuncia una verità che non può esser verificata con i mezzi metodici della scienza». Ivi, p. 19. Qui la conclusione: «Sulla base di questa concezione del linguaggio come “mezzo”, il modo di procedere oggettivante della conoscenza della natura e il concetto di essere in sé che è il correlativo di ogni intenzionalità conoscitiva si sono rivelati come il risultato di un'astrazione. Sulla base dell'originario riferimento al mondo che è dato nella costitutiva linguisticità della nostra esperienza del mondo, la scienza della natura cerca di accertarsi dell'ente dando una struttura metodica alla conoscenza. Conseguentemente, rifiuta ogni tipo di sapere che non permetta questa forma di accertamento e che non serva allo sviluppo del dominio sull'essere. Di contro a ciò, noi abbiamo cercato di liberare il modo di essere proprio dell'arte e della storia, e l'esperienza che ad esse corrisponde, dal pregiudizio ontologico contenuto nell'ideale di obiettività proprio della scienza, e in base all'esperienza dell'arte e della storia siamo stati condotti a una ermeneutica universale che concerne tutto l'insieme del rapporto dell'uomo col mondo. Formulando questa ermeneutica in base al concetto di linguaggio, abbiamo inteso non

principalmente sul rapporto tra verità e interpretazione, intuisce solo in parte le possibilità di un connubio più stretto tra atto di comprensione e soggetto comprendente, delimitando la sua riflessione alle forme di espressività, ai mezzi che uniscono tali aspetti: «la parola interpretante, infatti, è la parola dell'interprete, e non il linguaggio e il lessico del testo stesso. In ciò si manifesta il fatto che l'appropriazione del comprendere non è una pura riproduzione o una pura ripetizione del testo, ma qualcosa come una nuova creazione operata dalla comprensione. Il riferimento all'io, che giustamente è stato riconosciuto proprio di ogni significare, vuol dire, per quanto riguarda il fenomeno ermeneutico, che ogni senso trasmessoci dal passato acquista solo in rapporto all'io comprendente la sua concretezza»⁴¹⁶. Se Gadamer ha fornito questo decisivo contributo per l'ermeneutica filosofica, consolidando e dando nuova linfa a quel circolo ermeneutico tra interpretante e interpretato teorizzato *in primis* da Heidegger⁴¹⁷, rimane cauto in particolare nella riflessione che dall'ermeneutica passa e si connette all'antropologia, disinteressandosi

soltanto difenderci dal falso metodologismo che trasporta indebitamente il concetto di obiettività nelle scienze dello spirito, ma anche evitare lo spiritualismo idealistico di una metafisica dell'infinità di tipo hegeliano». Ivi, p. 543.

⁴¹⁶ Ivi, p. 540.

⁴¹⁷ Nel paragrafo 32 di *Essere e tempo*, Heidegger afferma la irriducibile circolarità che caratterizza la comprensione: «Il procedimento dimostrativo scientifico non può incominciare col presupporre ciò che si propone di dimostrare. Ma se l'interpretazione deve sempre muoversi nel compreso e nutrirsi di esso, come potrà condurre a risultati scientifici senza avvolgersi in un circolo, tanto più che la comprensione presupposta è costituita dalle convinzioni ordinarie degli uomini e del mondo in cui vivono? Le regole più elementari della logica ci insegnano che il circolo è *circulus vitiosus*. Ne deriva la rimozione a priori dell'interpretazione storiografica dal dominio del conoscere rigoroso. Poiché il costituirsi del circolo è un fatto che non può essere eliminato, la storiografia finisce per doversi accontentare di procedimenti conoscitivi meno rigorosi. Si crede di poter in qualche modo ovviare a questa mancanza di rigore facendo appello al 'significato spirituale' dei suoi 'oggetti'. Anche secondo l'opinione dello storiografo, l'ideale sarebbe, certo, che il circolo potesse essere evitato e trovasse fondamento la speranza di poter un giorno costruire una storiografia indipendente dall'autore, come si presume lo sia la scienza della natura. Ma se si vede in questo circolo un circolo vizioso e se si mira ad evitarlo o semplicemente lo si «sente» come un'irrimediabile imperfezione, si fraintende la comprensione da capo a fondo. Non è il caso di modellare comprensione e interpretazione su un particolare ideale conoscitivo, che, in ultima analisi, è pur sempre una forma derivata di conoscere, smarritasi nel compito in sé legittimo della conoscenza della semplice-presenza nella sua incomprendibilità essenziale. Il chiarimento delle condizioni fondamentali della possibilità dell'interpretazione richiede, in primo luogo, che non si disconosca in partenza l'interpretare stesso quanto alle condizioni essenziali della sua possibilità. L'importante non sta nell'uscir fuori del circolo, ma nello starvi dentro nella maniera giusta. Il circolo della comprensione non è un semplice cerchio in cui si muova qualsiasi forma di conoscere, ma l'espressione della pre-struttura propria dell'Esserci stesso». M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it., Longanesi, Milano 1970, p. 240.

delle implicazioni effettuabili sulla base della sua analisi dell'atto interpretativo inerenti l'essere umano. Nelle tre fasi dell'arte, della storia e del linguaggio, tematiche che suddividono in sezioni *Verità e metodo*, Gadamer propone la contrapposizione fra ontologia ed epistemologia nei termini dell'antinomia tra, da un lato, l'estraniamento (*Verfremdung*)⁴¹⁸ e, dall'altro lato, la relazione primordiale di appartenenza (*Zugehörigkeit*)⁴¹⁹. Paul Ricœur, che compie il passo decisivo nella direzione dell'intima connessione tra essere umano e interpretazione approfondisce la posizione gadameriana nei termini seguenti: «da un lato [...] la distanziamento alienante è l'attitudine a partire dalla quale è possibile l'oggettivazione che regna nelle scienze dello spirito o scienze umane; ma questa distanziamento, che condiziona lo statuto scientifico delle scienze, è, nello stesso tempo, lo scadimento che rovina il rapporto fondamentale e primordiale che ci fa appartenere e partecipare alla realtà storica che pretendiamo di oggettivare. Di qui l'alternativa soggiacente al titolo stesso dell'opera di Gadamer *Verità e metodo*: o ci sta a cuore la dimensione metodologica, mettendo in conto di perdere la densità ontologica della realtà studiata, oppure ci sta a cuore la dimensione veritativa, ma allora il prezzo da pagare è la rinuncia all'oggettività delle scienze umane»⁴²⁰. La proposta ermeneutica gadameriana si presenta come il tentativo «di una vera e propria radicalizzazione dell'elemento di appartenenza storica primordiale, che vede il soggetto parlante e comprendente partire sempre da un luogo storico che lo precede e ingloba, e si palesa una inevitabile riconsuazione di ogni tipo di oggettivazione tipica delle scienze umane»⁴²¹. Così la congiunzione di *Verità e metodo* si fa disgiunzione, alternativa inconciliabile, elidendo l'unità dell'attività ermeneutica che così, implicitamente, rischia di porre un'alternativa tra due tipologie umane: l'uomo del metodo e l'uomo della verità. Per evitare questa

⁴¹⁸ Essa costituisce un tratto comune a tutte le scienze dello spirito, che presuppongono una presa di distanza da parte del soggetto rispetto all'oggetto estetico, storico, linguistico, per poter poi dispiegarsi.

⁴¹⁹ Appartenenza senza la quale, secondo Gadamer, non sarebbe possibile non solo nessuna autentica esperienza estetica, storica, linguistica, ma in generale nessuna esperienza ermeneutica, che si basano sull'immersione completa del soggetto che interpreta nella realtà storica.

⁴²⁰ P. Ricœur, *Dal testo all'azione: saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989, p. 97.

⁴²¹ F. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa: sulla fenomenologia ermeneutica di Paul Ricœur*, «Etica & Politica / Ethics & Politics», Rivista Online, Università di Trieste, XI, 2009, 2, pp. 330–370.

frammentazione che dalla dimensione ermeneutica passa ad investire l'essere umano, va aggiunto il decisivo contributo offerto dalle riflessioni espresse da Paul Ricœur e dal suo progetto di un'ermeneutica del sé. Ricœur parte proprio dalla contrapposizione posta da Gadamer, tentando di superare la dicotomia tra verità e metodo: egli intende mostrare la complementarità tra lo spiegare - *erklären* - tipico delle scienze e il comprendere - *verstehen* - praticato dalle discipline umanistiche. L'impostazione gadameriana costringe difatti ad un dilemma: «O ci sta a cuore la dimensione metodologica, mettendo in conto di perdere la densità ontologica della realtà studiata, oppure ci sta a cuore la dimensione veritativa, ma allora il prezzo da pagare è la rinuncia all'oggettività delle scienze umane»⁴²². La tesi dell'autore francese è che spiegazione e comprensione costituiscano due lati dello stesso arco ermeneutico. Per dimostrarlo Ricœur assume il conflitto tra estraniamento ed appartenenza, le due facce dell'atto interpretativo che corrispondono all'antinomia gadameriana tra metodo e verità, proponendosi però di risolverlo al livello dell'interpretazione del testo. Un modo per uscire da questo approccio è riferirsi al testo. Il linguaggio, nel divenire scrittura, si oggettiva, trasforma le intenzioni e i significati dell'autore in un qualcosa di autonomo, che diventa oggetto di analisi e di spiegazione, storica, linguistica, antropologica ecc. Il testo così si oggettiva, diventa opera letteraria: in questo passaggio dalla parola alla scrittura si genera quella distanziamento (*Verfremdung*), che Gadamer tendeva a superare, mentre Ricoeur mira a valorizzare. Per il francese la distanziamento si rende, in generale, elemento costitutivo stesso della comprensione. Ciò che in Gadamer, dunque, assume una connotazione negativa, si trasforma in Ricœur in condizione feconda per l'interpretazione stessa. E ciò «conduce all'inevitabile conseguenza che, lungi dal poter accogliere soltanto l'istanza ontologica, l'ermeneutica ricoeuriana si rivela in grado di riassumere al proprio interno anche tutte le istanze epistemologiche, non più considerate elemento derivato e alienante»⁴²³. È il testo, e il mondo che esso rappresenta, che interpella il lettore, e di fronte al quale avviene un processo di comprensione⁴²⁴. Qui emergono i tratti originali della proposta di Ricœur: il

⁴²² P. Ricœur, *Dal testo all'azione*, p. 97.

⁴²³ F. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa*, p. 348.

⁴²⁴ «Esso è il paradigma della distanziamento nella comprensione. Vale a dire, è esso stesso a rivelare il "carattere fondamentale della storicità stessa dell'esperienza umana" come "comunicazione nella e attraverso la distanza». P. Ricœur, *Dal testo all'azione*, p. 98. La

testo non è solo un oggetto da decifrare, né una mediazione tra passato e presente, tra autore e lettore. Il testo è un mondo che chiede di essere compreso, ma ciò può avvenire solo se il lettore si colloca *davanti* al testo, lasciandosi interpellare. «Contrariamente alla tradizione del *Cogito* e alla pretesa del soggetto di conoscere se stesso attraverso un'intuizione immediata, bisogna dire che noi ci comprendiamo solo attraverso il grande periplo dei segni d'umanità lasciati nelle opere di cultura. Cosa conosceremmo dell'amore e dell'odio, dei sentimenti etici e, in generale, di tutto ciò che chiamiamo l'io, se tutto ciò non fosse stato portato a parole e articolato attraverso la letteratura?»⁴²⁵. Comprendere è comprendersi davanti al testo. Così, come sostiene Menga, il compito ermeneutico ricoeuriano «si sposta radicalmente sia da quello diltheyiano della comprensione psicologica dell'altro *dietro* al testo, sia da quello strutturalista dell'analisi della struttura *nel* testo. Il nuovo compito dell'interpretazione proposto da Ricoeur si pone invece l'obiettivo di dispiegare il poter-essere che si esplicita *davanti* al testo»⁴²⁶. A questo riguardo, le parole stesse di Ricœur forniscono la spiegazione più efficace:

La mia tesi è che l'abolizione di una referenza di primo grado, abolizione operata dalla finzione e dalla poesia, è la condizione di possibilità affinché sia liberata una referenza di secondo grado, che raggiunge il mondo non più solamente al livello degli oggetti manipolabili, ma al livello che Husserl designava con l'espressione di *Lebenswelt* e Heidegger con quella di *essere-nel-mondo*. Tale dimensione referenziale assolutamente originale dell'opera di finzione e di poesia pone, a mio avviso, il problema ermeneutico fondamentale. Se noi non possiamo più definire l'ermeneutica attraverso la ricerca di un altro e delle sue intenzioni psicologiche che si nascondono *dietro* al testo, e se non vogliamo ridurre l'interpretazione allo smontare una struttura, cosa resta da interpretare? Risponderei: interpretare è esplicitare il modo di essere-nel-mondo dispiegato *davanti* al testo⁴²⁷.

La proposta di Ricœur si amplia così oltre la dimensione testuale: del resto *Dal testo all'azione* nasce dalla consapevolezza che il mondo di per sé, è testo da decifrare: «ciò che c'è da interpretare in un testo, è una proposizione di mondo, di un mondo tale da essere

distanza pertanto è condizione necessaria per ogni appartenenza ad una storia che, in fin dei conti, si esprime sempre attraverso un testo.

⁴²⁵ Ivi, pp. 111-112.

⁴²⁶ F. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa*, p. 363.

⁴²⁷ P. Ricœur, *Dal testo all'azione*, pp. 109-110.

abitato in modo da progettarvi uno dei miei possibili più propri»⁴²⁸. Se il percorso di riflessione ermeneutica del filosofo francese si era avviato sulla base di un riconoscimento dell'indagine sulla dimensione simbolica⁴²⁹, trovando poi nel testo la chiave per delineare l'interpretazione come attività complessa ma unitaria, l'obiettivo generale resta quello di coniugare tale attività all'essere umano. È attraverso le dense immagini che il soggetto può acquisire le chiavi per una comprensione di sé e del mondo che si mostri dinamica e oltrepassi la fissità della certezza del *cogito* cartesiano, come afferma in *Il conflitto delle interpretazioni*:

Io sono, io penso; esistere, per me, è pensare; io esisto in quanto io penso. Ma questa verità è una verità vana, è come un primo passo che non può essere seguito da alcun altro passo, fintantochè l'*ego* dell'*ego cogito* non ha affatto recuperato se stesso nello specchio dei suoi oggetti, delle sue operazioni e finalmente dei suoi atti. La riflessione è un'intuizione cieca, se non è mediata da quelle che Dilthey chiamava le espressioni in cui la vita si oggettiva[...] Così la riflessione è una critica [...] nel senso che il *Cogito* non può essere recuperato che per la via mediata di una decifrazione applicata ai documenti della sua vita. La riflessione è l'appropriazione del nostro sforzo di esistere e del nostro desiderio di essere, attraverso le opere che di questo sforzo e di questo desiderio sono testimonianza⁴³⁰.

La deviazione, o *detour* attraverso il mondo simbolico si fa quindi condizione per la costruzione di quell'antropologia filosofica che costituisce il vero obiettivo della ricerca

⁴²⁸ Ivi, p. 110.

⁴²⁹ «Il simbolo dà a pensare – : questa sentenza che m'incanta dice due cose; il simbolo dà; io non pongo il senso, è il simbolo che dà senso – ma ciò che esso dà da pensare, è ciò su cui pensare. A partire dalla donazione, la posizione. La sentenza suggerisce quindi, nel medesimo tempo, che tutto è già detto in forma di enigma e tuttavia tutto sempre deve essere cominciato e ricominciato nella dimensione del pensiero». P. Ricœur, *Il simbolo dà a pensare*, trad. it. di V. Reverso, Morcelliana, Brescia, 2002, p. 9. La concentrazione sul simbolo libera Ricœur dalla ricerca dei presupposti primi del discorso filosofico e dai limiti di una filosofia riflessiva che conclude per la possibilità di un immediato possesso dell'identità soggettiva: è proprio la ricerca sull'involontario, l'approfondimento del significato delle sintesi passive, il confronto con l'inconscio (l'involontario assoluto) che porta Ricœur alla convinzione che il soggetto si acquisisce non in modo diretto e immediato, ma attraverso un più lungo itinerario di confronto con le risorse simboliche che la cultura mette a sua disposizione. P. Sgroi, *Paul Ricœur. Un filosofo ecumenico*, Online in «Fonds Ricœur».

⁴³⁰ P. Ricœur, *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it. di Balzarotti, Botturi, Colombo, Jaka Book, Milano, 2007, p. 31.

di Ricœur. Così la riflessione diventa interpretazione, in quanto «non mi è possibile afferrare l'atto di esistere in altro luogo che nei segni disseminati nel mondo»⁴³¹. Questo chiaramente ha un notevole influsso anche sulla natura stessa del soggetto, che da fisso, immutabile, radicalmente fondato su una certezza oggettivizzante la realtà esterna, si trasforma in dinamico, plurale, aperto e metamorfico. Questo perché, per dirla con Ricœur, il soggetto che si interpreta «interpretando i segni non è più un *Cogito*; è un esistente, che scopre, mediante l'esegesi della sua vita, che è posto nell'essere prima ancora di porsi e di possedersi. Così l'ermeneutica scoprirebbe un modo di esistere che rimarrebbe da cima a fondo *essere-interpretato*. Soltanto la riflessione, abolendosi come riflessione, può ricondurre alle radici ontologiche della comprensione. Ma è quanto avviene continuamente nel linguaggio, attraverso il movimento della riflessione»⁴³². Dunque il percorso di Ricœur, partendo dalla filosofia del simbolo che offre una prima definizione del compito dell'ermeneutica come decifrazione di simboli, ha il pregio di indirizzarci sul doppio versante, intimamente connesso, dell'ermeneutica del soggetto e del compito della decifrazione testuale, esempio prioritario e unificante per l'attività interpretativa.

Nella reciprocità del fenomeno ermeneutico l'appropriazione del senso finisce per opporsi radicalmente «al *cogito* narcisistico della soggettività romantica»⁴³³. A questo soggetto, eredità della tradizione moderna, se ne sostituisce uno differente che non pretende più di conoscere se stesso per intuizione immediata o imporre al testo, così come al mondo, la propria capacità di comprendere. Come già detto precedentemente, il soggetto ricoeuriano è tale da potersi comprendere solo *davanti* al testo, ovvero attraverso «il grande periplo dei segni d'umanità lasciati nelle opere di cultura»⁴³⁴. Così avviene che l'uomo si apra ad una dimensione dialogica e co-implicata di interpretazione e riconoscimento, venendo ad essere al medesimo tempo interpretante e interpretato nella dimensione dell'intersoggettività: è il tema centrale di *Percorsi del riconoscimento*, l'ultima opera di Ricœur, in cui si vede finalmente compiuta la proposta di uomo come

⁴³¹ P. Ricœur, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, trad. it. di E. Renzi, Il Saggiatore, Milano, 1979, pp. 62-63.

⁴³² P. Ricœur, *Il conflitto delle interpretazioni*, p. 25.

⁴³³ D. Jervolino, *Il cogito e l'ermeneutica*, Marietti, Bologna, 2000, p. 90.

⁴³⁴ P. Ricœur, *Dal testo all'azione*, p. 111.

essere interpretante. Nel testo il filosofo francese si apre alla considerazione del linguaggio come apertura verso il reale, verso gli altri e verso se stessi: una apertura che presenta sentieri da percorrere col rischio di perdersi, implicando il continuo confronto con ciò che può sviarci e opporsi al nostro andare. Percorsi, appunto, e non teoria, non possesso definitivo del senso. È un cammino che segue il progredire del triplice lavoro consistente nell'identificare le cose, nel riconoscere se stessi nel rapporto con gli altri, e nella dialettica del riconoscimento reciproco, dove il senso attivo del verbo si converte in quello passivo dell'essere riconosciuto⁴³⁵. L'uomo così, in ultima istanza, vede legittimata così una nuova definizione di sé, mutevole e dinamica, nel suo essere attività interpretante⁴³⁶.

Sulla base di questi rimandi autorevoli, ritengo di aver adempiuto al compito di legittimare la mia lettura dell'uomo come essere interpretante, e quindi come paradigma fondativo anche per la filosofia dell'educazione. L'essere umano, di fronte al reale e alla sua complessità, si pone come soggetto che compie un atto ermeneutico, di lettura e comprensione, di ri-definizione, o meglio riconoscimento, incessante dei significati che l'alterità relazionale, oggettuale, storica e culturale gli pone davanti. Il lavoro precedentemente compiuto, volto a mostrare le possibili continuità tra differenti impostazioni del discorso filosofico-educativo, conduce quindi a mio avviso a rinvenire come maestro ultimo di tale impostazione, e riferimento per una possibile metodologia rigorosa del discorso filosofico-educativo, proprio il filosofo francese Paul Ricœur: in lui emergono per l'appunto tracce e radici filosofiche rimandabili al personalismo, alla fenomenologia e al rigore dell'analisi linguistica, racchiuse in ultima istanza in quella dimensione interpretativa essenziale dell'essere umano che si è tentato di mostrare con questo paragrafo. Pertanto, se di un orientamento di filosofia dell'educazione si può parlare all'interno di questo elaborato, credo sia piuttosto evidente l'esplicitazione di un paradigma ermeneutico polivalente, che per certi versi ho tentato di recuperare dall'approccio ricoeuriano alla realtà. Ovviamente, rispetto a tali conquiste della contemporaneità più recente in riferimento all'approccio ermeneutico, la riflessione rosminiana non può offrire contributi significativi. Rosmini non aveva, né poteva avere

⁴³⁵ P. Sgroi, *Paul Ricœur. Un filosofo ecumenico*, pp. 23-24

⁴³⁶ Aggiungo, tra i riferimenti che mi hanno condotto in questa direzione, il contributo di Roberto Mancini: in particolare, R. Mancini, *Per una fenomenologia dell'esperienza educativa*, in M. Signore (ed), *Ripensare l'educazione*, pp. 61-78.

un'attenzione al problema ermeneutico, il cui termine ritroviamo nella *Logica*, per definire un metodo di cui poi non viene data rilevante trattazione nel testo⁴³⁷. Eppure, come tenteremo di approfondire nei prossimi capitoli, la lettura e l'individuazione dei tratti essenziali del discorso antropologico e pedagogico del Roveretano può condurre proprio per il tramite della metodologia pluridimensionale delineata a individuare spunti di contemporaneità e attualizzazione della teoresi del Rosmini. In particolare, la proposta di ridefinizione del concetto di persona, utilizzando alcune delle categorie rosminiane, non poteva prescindere da un preliminare ri-conoscimento del carattere interpretante del soggetto umano e dell'esigenza d'inquadrare il metodo della filosofia dell'educazione all'interno di questa dimensione di complessità e poliedricità, richiamante tensioni differenti. Questo si giustifica per due motivi: anzitutto il carattere fenomenologico dell'ermeneutica di Ricœur rappresenta un terreno su cui può ricercarsi la concordanza con quel proto-fenomenologo che ricerche recenti hanno rinvenuto in Rosmini⁴³⁸. In secondo luogo, da un punto di vista strettamente pedagogico⁴³⁹, la riconsiderazione dell'uomo come attività interpretante mantiene una sua legittimità anche all'interno della prospettiva psico-pedagogica che riecheggia nel Rosmini, laddove – come vedremo – il richiamo alla centralità del soggetto educando richiama le formulazioni del concetto d'infante e delle relazioni educative tracciate da Claparède e Decroly⁴⁴⁰, che all'interno

⁴³⁷ Cfr. A. Rosmini, *Logica*, p. 86 e p. 307.

⁴³⁸ Si rimanda a quanto già riferito sulle ricerche effettuate con il Centro Studi e Ricerche “Antonio Rosmini” dell'Università di Trento sui rapporti tra Rosmini e la fenomenologia. In particolare, alla pubblicazione di «Rosmini studies», 2016, n. 3 e 2018, n. 5. In particolare, per il legame con P. Ricoeur, si rimanda a P. Bonafede, *Antonio Rosmini and Paul Ricoeur on will. Similarities, differences, pedagogical implications*, «Rosmini studies», 5, 2018, pp. 277 - 294.

⁴³⁹ Sui rapporti tra fenomenologia ed ermeneutica del sé, si rimanda a V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 183-186.

⁴⁴⁰ P. Bovet, coevo di Decroly e Claparède, sostiene che il movimento per l'Educazione Nuova, la cui lega venne fondata nel 1921 a Calais, invece di fondare la propria impostazione didattico e pedagogica sulle «facoltà ricettive del bambino per imprimere su questa cera molle conoscenze ed abitudini» vedeva «anche e soprattutto, nel bambino, un organismo eminentemente attivo le cui facoltà si sviluppano principalmente attraverso l'azione». D. Hameline, A. Jornot, M. Belkaid, *L'école active. Textes fondateurs*, Puf, Paris 1995. In particolare, Decroly e Claparède mostrano una spiccata attenzione alla centralità della persona in quanto soggetto educabile. Se loro partono, come la Montessori, da una professionalità medica, il loro merito è quello di rimodellare le proprie competenze mediche al servizio della tematica educativa. Focalizzano l'interesse un soggetto e ambiente, in cui il contesto e l'educando diventano coimplicati, e dove i contenuti disciplinari assumono un ruolo marginale. Questo perché, secondo Claparède, «l'attività è sempre suscitata da un

del più vasto e variegato movimento della “Educazione nuova”, hanno saputo ricentrare il processo educativo come *actus* del soggetto. L’azione del soggetto, che dialogando con la realtà a lui circostante fornisce interpretazioni e suggerisce formulazioni di senso, mantiene al contempo i caratteri di unità e di possibilità, di apertura dell’orizzonte e di direzioni da prendere, che pur appartenendo alla riflessione pedagogica rosminiana ben s’integrano con il dinamismo pluralistico del vivere contemporaneo. Pertanto, come vedremo nel capitolo conclusivo, i criteri di lavoro individuati, soggetti a un’impostazione filosofica facente riferimento alla teoresi ricoeuriana, conducono ad attualizzazioni del discorso pedagogico rosminiano. In particolare i tratti di contemporaneità verranno rinvenuti in termini antropologici, effettuando un *focus* sui nuovi significati assunti dal termine “persona”, e in termini assiologici, quindi nell’orizzonte morale. Dopo questo lungo capitolo, necessario per individuare il metodo di ricerca e definire l’orientamento filosofico da cui s’intende osservare i costrutti teoretici rosminiani, non resta ora che passare all’indagine del pensiero educativo del Rosmini.

bisogno. Un atto che non è direttamente o indirettamente collegato ad un bisogno, è una cosa contro natura. E questa cosa contro natura è ciò che la scuola tradizionale si ostina ad ottenere dai suoi disgraziati scolari: far fare loro dalla mattina alla sera e dal gennaio al dicembre, delle cose che non rispondono ad alcun bisogno di questi ragazzi. [...] La scuola tradizionale richiede questa mostruosità psicologica, atti che non rispondono ad alcun bisogno, dunque atti senza causa. La scuola attiva, al contrario, è fondata sul principio del bisogno. Per far agire il vostro scolaro mettetelo nelle circostanze nelle quali venga a provare il bisogno di compiere quell’azione che voi attendete da lui. La scuola attiva non ha altro fondamento psicologico oltre a questo. Questo principio funzionale non è, notiamolo bene, una concezione del pensiero, un’ipotesi metafisica. È l’espressione di un fatto di osservazione di tutti i giorni e di tutti i momenti. È il bisogno che mette in moto gli individui, gli animali gli uomini, che fa vibrare gli stimolanti interiori della loro attività. È ciò che si può notare dappertutto e sempre: salvo, è vero, nelle scuole, perché esse sono al di fuori della vita». É. Claparède, *L’educazione funzionale*, trad. it., Marzocco, Firenze, 1952, p. 38. Anche Decroly sviluppa una vera e propria teoria pedagogica didattica sulla base del principio di globalizzazione e dei centri di interesse: l’apprendimento parte dal contesto e dalla globalità delle cose, poiché la percezione del globale nel bambino è innata e spontanea. Ciò significa che per l’autore l’uomo presenta non solo la facoltà istintiva e quella intellettuale, ma anche una attività globalizzatrice capace di cogliere il reale in modo globale, indifferenziato. Questa è un’attività sincretica, che consente di formare un’idea generale di un insieme. Si veda O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l’insegnamento*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1929.

Capitolo II

Antropologia e animalità

2.1 Alle radici dell'essere umano

Ricognizioni introduttive sull'antropologia rosminiana

L'uomo, nel suo specchiarsi e cercare di comprendersi, è e resta non solo un problema per se stesso, ma rappresenta nel suo complesso la questione centrale del lungo, variopinto e tormentato percorso che la tradizione filosofica occidentale ha affrontato. Il delfiano “γνῶθι σαυτόν, conosci te stesso”¹ rimane ancora oggi monito e crocefisso, ineluttabilmente distante da qualsiasi possibilità di completa risoluzione e svelamento, e per questo tragica lapide sul nostro destino. Quello che succede nella realtà non va d'accordo con l'idea o l'immagine che l'*anthropos* ha di sé, e l'esito scontato di quest'insanabile separazione tra reale ed ideale, è il conflitto, interiore e non solo. Molte volte i desideri e le fantasie superano quello che l'uomo è, senza tuttavia maturare la consapevolezza di questo scarto; è allora che si fa un'inadeguata e maestosa immagine di sé stesso. In altre occasioni l'*anthropos* si sottovaluta, fino al punto d'ignorare quello che è e quello che può arrivare ad essere, cadendo nella desolazione e nel disincanto. In

¹ « ὄρω, Προμηθεῦ, καὶ παραινέσαι γέ σοι θέλω τὰ λῦστα, καίπερ ὄντι ποικίλω. γίγνωσκε σαυτόν καὶ μεθάρμοσαι τρόπους νέους: νέος γὰρ καὶ τύραννος ἐν θεοῖς. εἰ δ' ὅδε τραχεῖς καὶ τεθηγμένους λόγους ῥίψεις, τάχ' ἂν σου καὶ μακρὰν ἀνωτέρω θακῶν κλύοι Ζεὺς, ὥστε σοι τὸν νῦν ὄχλον παρόντα μόχθων παιδιὰν εἶναι δοκεῖν. » La traduzione del passo in Italiano è: « Vedo sì, Prometeo, e voglio darti il consiglio migliore, anche se tu sei già astuto. Devi sempre sapere chi sei (γίγνωσκε σαυτόν) e adattarti alle regole nuove: perché nuovo è questo tiranno che domina tra gli dèi. Se scagli parole così tracotanti e taglienti, subito anche se il suo trono sta molto più in alto, Zeus le può sentire: e allora la mole di pene che ora subisci ti sembrerà un gioco da bambini. » in Eschilo, *Prometeo incatenato*, trad. it. di M. Centanni, Milano, Mondadori, 2007, pp. 320-321.

generale, l'essere umano rimane perennemente intrappolato nella ragnatela di aspettative, sogni, progetti da un lato e l'arida concretezza dall'altro, che si staglia come scarto dai *phantasma* della mente. Non sa a che cosa attenersi: se al suo reale farsi o a quello che idealmente dovrebbe essere.

L'uomo appare così come un abitante di due mondi: del mondo della realtà e del farsi quotidiano da una parte, del mondo dell'ideale, del dovere, del possibile, magari dell'immaginato, non realizzato ma forse realizzabile dall'altra. Proprio per l'intrinseca problematicità dell'umano, l'antropologia filosofica è stata e resta tuttora un campo della speculazione filosofica estremamente complesso, a maggior ragione se la lente prospettiva che s'intende privilegiare è quella della ricostruzione di una riflessività distante circa duecento anni e quindi figlia di un contesto storico, culturale e sociale completamente differente dal presente; è il caso che ora noi veniamo a trattare, analizzando il pensiero antropologico di Antonio Rosmini.

In questo primo paragrafo intendo compiere essenzialmente due operazioni: da un lato mostrare la fecondità della dimensione antropologica all'interno del completo sistema elaborato dal Roveretano, verificandone la coerenza intrinseca con il disegno complessivo della filosofia rosminiana. Sarà questa l'operazione di maggior peso, seppure nella sua modesta originalità scientifica, rispetto al disegno complessivo del paragrafo. Tuttavia – e qui giunge la seconda operazione – occorre mostrare anche come il discorso antropologico del Rosmini, per quanto improntato verso un orizzonte teosofico di libertà e perfezione morale, mantenga nel piano di costruzione dell'“umano” una dimensione fino ad oggi sottovalutata da studiosi e critici², specialmente se messa in rapporto alla

²Gli studi sull'antropologia rosminiana hanno giustamente messo in risalto il felice connubio tra la cosiddetta “scienza dell'uomo” e gli aspetti marcatamente ontologici o morali della riflessione teoretica del Roveretano. Citando i più importanti, si possono ricordare: AA VV, *L'essere ideale e morale in Antonio Rosmini*, «Atti delle riunioni filosofiche di Stresa negli anni 1952 e 1953», Sodalitas, Domodossola-Milano, 1955. E. Severino, *L'innatismo rosminiano*, in «Rivista di Filosofia neo-scolastica», 47, 1955, 4-5, pp. 441-463. M.F. Sciacca, *Interpretazioni rosminiane*, Marzorati, Milano, 1958; Id., *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, Perrella, Napoli 1938; poi ripubblicato con Marzorati, Milano 1968. C. Giaccon, *L'oggettività in Antonio Rosmini*, Silva, Milano, 1960. AA VV, «Atti del Convegno Rosminiano, Stresa 20 e 21 agosto 1963», sul tema: «Fondamenti scientifici e fondamenti metafisici dell'antropologia rosminiana», «Rivista rosminiana di Filosofia e di Cultura», 58, 1964, 3-4. Tra i contributi si ricorda in particolare: M. A. Raschini, *Validità e limiti dell'antropologia rosminiana*, pp. 270-283. G. Beschini, *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1964. R. Nebuloni, *L'oggettivismo etico rosminiano*, in «Rivista di Filosofia neo-scolastica», 82, 1990, 4, pp. 623-635. G. Cristaldi, *Antonio Rosmini e il pensare cristiano*, Vita e Pensiero,

riflessione pedagogica, che sarà oggetto del terzo capitolo. Procediamo quindi secondo il disegno prestabilito.

Tutt'altro che asettica,³ la speculazione filosofica di Rosmini affonda le sue radici in un uomo che cerca di comprendere e formulare delle risposte soddisfacenti alle esigenze

Milano 1977; Id., *Temi rosminiani*, Sodalitas, Stresa 1996. M. Manganelli, *Persona e personalità nell'antropologia di Antonio Rosmini. Linee di una apologetica del Cristianesimo*, Marzorati, Milano, 1967. U. Pellegrino, *L'antropologia teologica in A. Rosmini*, «Rivista rosminiana di Filosofia e di Cultura», 63, 1969, 4, pp 247-267. F. Evain, *Personne et Logos. Médiation de l'anthropologie dans les relations entre philosophie et théologie selon Antonio Rosmini*, in Autori Vari, «Atti del XXIX Convegno del Centro di Studi filosofici tra Professori universitari - Gallarate 1974. Filosofia e teologia contemporanea», Morcelliana, Brescia 1975, pp. 86-93. M.A. Raschini, *Sull'anima in Rosmini*, in «Rivista rosminiana di Filosofia e cultura», 73, 1979, 2. F. Evain, *Etre et personne chez Antonio Rosmini*, Avant-propos d'H. Gouhier, Beauchesne-Università Gregoriana, Paris-Roma, 1981. G. Taverna Patron, *Antropologia e religione in Rosmini*, Edizioni Sodalitas, Stresa 1987. U. Muratore, *Antonio Rosmini e il discorso sull'uomo*, Città Nuova, Roma, 1989. P. Prini, *Rosmini, Gioberti, Gentile. Il divino nell'uomo*, in G. Pellegrino (ed.), *Rosmini: il divino nell'uomo*, «Atti del XXV Corso della "Cattedra Rosmini"» (1991), Sodalitas-Spes, Stresa-Milazzo 1992. G. Morra, *Natura e persona in Rosmini*, in G. Pellegrino (ed.), *Siamo immortali? La riforma rosminiana dell'antropologia*, «Atti del XXVI Corso della "Cattedra Rosmini"» (1992), Sodalitas-Spes, Stresa-Milazzo 1993. G. Beschini (ed.), *Antonio Rosmini, filosofo del cuore? Philosophia e theologia cordis nella cultura occidentale*, «Atti del convegno tenuto a Rovereto il 6-7-8 ottobre 1993», Morcelliana, Brescia 1995. P. De Lucia, *Essere e soggetto. Rosmini e la fondazione dell'antropologia ontologica*, Pavia, Bonomi, 1998. M. Krienke, *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, «Studia Patavina», 53, 2006, pp. 141-157; M. Bennardo, *Uno e Trino: il fondamento dell'antropologia nel pensiero teologico-filosofico di Rosmini* Sodalitas, Stresa, 2007. M. Krienke (ed.), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Il Rubettino, Catanzaro, 2008; M. Krienke, *Rosmini: persona, libertà e legge del minimo mezzo*, in S. Muscolino (ed), *Persona e mercato*, Soveria Mannelli 2010, pp. 109-126, A. Ales Bello, *Complessità e stratificazione dell'essere umano: a proposito di antropologia e psicologia: un confronto tra Antonio Rosmini ed Edith Stein*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 111-126. A. Baggio, G. Gabbi, *Antropologia e cultura; questioni introduttive*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, pp. 189-204.

³ Come faceva notare Gioele Solari già sessant'anni fa, «La rappresentazione di un Rosmini chiuso nella speculazione pura, nel misticismo religioso, insensibile ai tempi, ai destini d'Italia, deve essere definitivamente abbandonata, almeno per questi anni, di fronte all'evidenza di questa opera da cui si rivela che il problema politico italiano era al sommo dei suoi pensieri e informava di sé tutta la sua produzione anche quella filosofica e religiosa. Filosofia e religione erano per lui in quest'epoca i maggiori e più efficaci mezzi politici; e trattavasi di una filosofia e di una religione schiettamente nazionali, capaci come tali di essere strumento di elevazione morale e politica del popolo italiano. Anche per la formazione della coscienza filosofica del Rosmini ha importanza questa prima opera politica in quanto rivela lo sforzo di superare l'empirismo politico e morale, di fondare la politica su saldi principi filosofici» in G. Solari, *Studi Rosminiani*, Giuffrè, Milano 1957, p. 127.

politiche e sociali del suo tempo. Convinto che «il risorgimento dell'uomo dev'essere prima di tutto intellettuale e morale», il filosofo di Rovereto si pone l'obiettivo di «ristorare le rovine della filosofia» causate dai filosofi moderni, tra i quali individua, come principale interlocutore dialettico, il sensismo francese, definito «guazzabuglio di negazioni e d'ignoranze», sorgente di «corruzione profonda della Morale, del Diritto, della Politica, della Pedagogia, della Medicina, della Letteratura...»⁴. Gli effetti negativi e l'inquinamento che il sensismo ha posto sulla cultura e conseguentemente sull'umanità d'inizio Ottocento, che di quella cultura si è nutrita consistono per l'Autore nell'impossibilità costitutiva di ricercare la verità, frammentata e parzialmente omessa; in questa direzione s'impedisce necessariamente all'uomo di essere libero nel discernimento del vero dal falso, e dunque di prospettare una vita umana morale, votata al vero e al bene. Ma non è solo il sensismo ad essere criticato dal Roveretano. Dove non si consideri "l'uomo nella sua integrità" è facile cadere nel riduttivismo, dove, con questo termine, s'intende qualsiasi sistema teoretico che cada nell'errore di prendere una parte per il tutto, assolutizzandola e convertendola nella totalità della questione⁵. È un errore tanto combattuto da Rosmini, e specificatamente proprio del sensismo, che confonde la sensazione o la percezione empirica con la totalità della conoscenza, quindi della verità accessibile.

I riduttivismi, a prescindere dagli specifici contenuti, si caratterizzano per il fatto di postulare di meno o di più di quanto è necessario ad esprimere quello che è l'essere umano. Così facendo, come afferma anche Wiliam R. Daros, studioso di antropologia e di pedagogia rosminiana, gli effetti della concezione dell'umano parzializzata risultano compromettenti per la definizione etica e per i processi di sviluppo e di educazione auspicabili: «Postulato di meno del necessario, l'uomo rimane ridotto ad un livello animale: si studia dunque il comportamento e l'apprendimento dei topi, dei delfini, delle colombe per capire la maniera d'apprendere e l'educazione umana. Postulato più del necessario, si pone l'essenziale dell'uomo in qualche aspetto forse momentaneamente importante, ma spesso accidentale senza l'essenziale: la comunicazione, ad esempio, i messaggi, il tessuto politico, etc. Si è assolutizzato e generalizzato il processo educativo

⁴ A. Rosmini, *Introduzione alla Filosofia*, p. 28.

⁵ Cfr. A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, in *Scritti Pedagogici*, vol. 2, pp. 169-211.

riducendolo soltanto alla prassi fisica, estetica, intellettuale, comunicativa, politica, sociale, etc...»⁶

Una buona spiegazione filosofica dell'essere umano è quella che chiarisce, in termini aperti, le conseguenze a partire da un principio, e tutte le manifestazioni dell'uomo. Sono, invece, insufficienti le filosofie che, partendo da un principio ristretto fanno derivare da questo tutto il resto senza una causa proporzionale, come chi ricava il conoscere dal sentire, o l'aspirazione al religioso da una repressione sociale o psicologica⁷.

Questa condanna però, nel progetto rosminiano di "restaurazione della verità", non si identifica con un acritico ritorno alla filosofia scolastica; al contrario, tutto il lavoro di Rosmini si concentra in uno studio approfondito e competente dei filosofi moderni e, pur denunciandone gli errori⁸, ne rileva da un lato le esigenze speculative – nello specifico la centralità del problema gnoseologico e la rivoluzione antropologica kantiana – dall'altro le lezioni di metodo, analisi e chiarezza espositiva⁹.

⁶ W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini: Per il ritorno all'uomo integrale nella Pedagogia*. Atti del Congresso internazionale (Napoli, 22-25 ottobre 1997), in P. P. Ottonello (ed.), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*, Olshki, Firenze, 1998, pp. 175-198.

⁷ Ivi.

⁸ In Rosmini lo scopo essenziale della ricerca filosofica è l'individuazione del principio unico a fondamento della verità, che lui ritiene essere presente in ogni uomo; un principio oggettivo capace di oggettivare la realtà esterna ed interna del singolo essere umano e, dunque, fondamento stesso dell'esistenza della verità. Per questo motivo Rosmini contesta con vigore il soggettivismo relativista che scaturiva dal sensismo. L'esigenza critica da lui assecondata per tutti gli studi che portò avanti lo convinse che il sensismo radicale null'altro era se non un vano emergere di elementi soggettivi, incapaci di dare al sapere un fondamento di oggettività. Inserendosi nella tradizione culturale ancora dominante nel periodo storico in cui visse, condizionato fortemente dall'empirismo illuministico, in particolare dal sensismo francese e dall'illuminismo italiano, Antonio Rosmini approfondisce le tesi di Galluppi: «Formatosi il Galluppi a questa specie di percezione, non giunse a calcolare tutto quel grado d'attività che è pur necessario alla formazione delle idee. Vide bensì che le idee erano formate dalla meditazione dell'intendimento sui sentimenti, conobbe meglio del Laromiguiere la natura di questa meditazione, perché mentre il francese la restrinse all'analisi, l'italiano provò la necessità d'una sintesi: ma qui ristette». A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4/2, p. 391. D'altro canto, le critiche rosminiane non si esauriscono sul fronte sensista: anche l'idealismo non si presenta immune dal soggettivismo e, di conseguenza, appare lontano da una soluzione gnoseologica valida per tutti gli individui ed univocamente diretta verso l'unico principio. La filosofia idealista, concependo la verità come frutto della mente umana, non poteva disgiungersi dal rischio del soggettivismo radicale: da qui la necessità di una verità oggettiva per essenza, che egli individua nell'Essere in tutta la sua estensione. Si rimanda a V. Zaffino, *Indagine sull'antropologia rosminiana*, online.

⁹ R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, in «Acta Philosophica», II, 15, 2006, pp. 319-328.

D'altronde l'abate trentino, nel 1829 aveva ricevuto una precisa consegna da papa Pio VIII: «È volontà di Dio che voi vi occupiate nello scrivere libri: tale è la vostra vocazione. La Chiesa al presente ha gran bisogno di scrittori: dico, di scrittori solidi, di cui abbiamo somma scarsezza. Per influire utilmente sugli uomini, non rimane oggidi altro mezzo che quello di prenderli con la ragione, e per mezzo di questa condurli alla religione»¹⁰. Tutto quello che egli scrive quindi, è a servizio della Chiesa.

Fatte queste premesse, l'originalità del pensiero filosofico di Rosmini, consiste precisamente nel partire da una visione integrale dell'uomo la cui radice è ontologicamente fondata. Alcuni fanno dell'uomo una bestia, altri un angelo: «Noi vogliamo riunire quest'uomo così miseramente ammezzato»¹¹, afferma Rosmini.

Queste ricerche antropologiche si fondano sui due capisaldi del complesso sistema filosofico: gli studi gnoseologici del *Nuovo Saggio sull'origine delle idee* e quelli ontologici della *Teosofia*. Le conquiste in questi due ambiti sono estremamente interessanti e permettono d'inserire Rosmini nella ristretta cerchia dei grandi pensatori del XIX° secolo.

Col *Nuovo Saggio* il pensatore trentino affronta il problema gnoseologico, tema centrale della modernità, a maggior ragione dopo la ricezione del criticismo kantiano. Rosmini afferma in quest'opera composta di tre volumi l'oggettività della conoscenza, fondata essenzialmente su tre elementi: il sentimento fondamentale, l'intuizione dell'idea dell'essere e la percezione intellettuale. Vale la pena mantenere quest'ordine appena presentato, sulla scorta degli studi effettuati da Filippo Piemontese¹² e da Karl-Heinz Menke¹³. Partire dal sentimento significa riconoscere come la percezione sensibile sia parte integrante della natura costitutiva dell'uomo, anche nella dimensione spirituale.

Il *sentimento*, o reale primitivo, costituisce l'uomo, «soggetto sostanziale e individuale, che riceve modificazioni accidentali e in vario modo attivo»¹⁴. Costituisce

¹⁰ A. Rosmini *Introduzione alla filosofia*, p. 30.

¹¹ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 29.

¹² F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*, Milano, 1966. Si vedano in particolare pp. 81-92, 164-169, 173-178, 221-233.

¹³ K. H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini. Il progetto apologetico di un'enciclopedia cristiana*, trad. it., Morcelliana, Brescia, 1997. Devo in buona parte a Menke la chiarificazione dell'ordine di questi concetti fondamentali nel Rosmini. In particolare, si veda la brillante sintesi di pp. 200-203.

¹⁴ A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 127.

pertanto un dato primitivo, che fonda la soggettività; è tramite l'esperienza del sentimento che lo spirito umano connette l'idea dell'essere a quel sentimento, formando così cognizioni che rendono tale sentimento una percezione intellettuale. Pertanto il sentimento, nella sua accezione più ampia, rappresenta la *pars* materiale della conoscenza, ma non intendendo con esso il substrato dell'intuizione intellettuale dell'essere¹⁵. Non vi è una differenza di ordine o priorità, ma sentimento e intuizione dell'idea dell'essere sono complicati necessariamente nella percezione intellettuale¹⁶. Del resto «l'uomo non può applicare un segno vocale, un nome, se non a quello che conosce. Ora l'uomo non potrebbe conoscere ciò che cade nel suo *sentimento*, se non riferisse il sensibile all'idea, rendendolo così intellegibile. Al contrario l'idea non ha bisogno per essere intesa della presenza della realtà sensibile»¹⁷. Eppure l'idea senza sentimento risulta cieca possibilità, poiché senza la sensazione non si dà modo di accedere al reale, prima forma per lo sviluppo intellettuale e morale del soggetto umano. Come scrive Menke, anche «l'atto di intuizione dell'essere, in quanto atto di un soggetto intuente», si fa «sentimento»¹⁸. Questo perché il sentire, e in particolare il sentimento fondamentale, è per Rosmini un'autopercezione che precede qualsiasi tipo di riflessione, mettendo capo a due diverse declinazioni del medesimo principio costitutivo: da un lato il *sentimento fondamentale corporeo*, che caratterizza ogni essere vivente, e quindi è proprio anche degli animali. Dall'altro si trova il *sentimento fondamentale intellettuale*, vale a dire l'intuizione immediata dell'idea dell'essere, specifico dell'uomo e a fondamento della sua intelligenza. Se nel *Nuovo saggio* questa disposizione non è del tutto chiarita, sono l'*Antropologia in servizio della scienza morale*¹⁹ e la *Psicologia* a consegnarci questa

¹⁵ Piemontese arriva a dire che, «piuttosto che di anima contenuta nel corpo», in Rosmini si parla di «corpo contenuto nell'anima», volendo così indicare un ribaltamento di prospettiva. Per certi versi, il substrato non è tanto la sensazione, quanto l'idea dell'essere intuita dal soggetto umano, a cui si connettono poi le sensazioni, o sentimenti per dirla rosminianamente, che conducono a formare le percezioni intellettive del reale.

¹⁶ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 27; *Psicologia*, vol. 9, p. 35.

¹⁷ A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 142

¹⁸ K. H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini*, p. 200.

¹⁹ Si veda i numeri 138-139, 525, 529 dell'opera di Rosmini. A conferma di ciò, anche François Evain, in *Genèse et structure métaphysique de la personne chez Antonio Rosmini*, scrive: «*Le sentiment fondamental est à la fois corporel et intellectif. Rosmini distingue dans le même sujet humain le sentiment fondamental corporel, commun à l'homme et à la*

unità del sentimento fondamentale come unità intima e non esteriore di principio sensitivo e intellettuale, al punto che si fanno «forma sostanziale»²⁰. Così «il principio intellettuale attua il principio sensitivo del sentimento fondamentale, divenendo insieme ad esso la «forma sostanziale» dell'anima umana»²¹. Se sulla centralità del sentimento si sono dati alcuni significativi riferimenti, più arduo può apparire parlare brevemente dell'idea dell'essere, o a questo punto sentimento fondamentale intellettuale, specie considerato l'ampia trattazione del concetto, effettuata nel *Nuovo saggio* e in testi successivi. Tuttavia si può tentare comunque di lasciarsi condurre dai testi rosminiani, per permettere una più rapida enucleazione dei motivi principali. In particolare, nel 1850, Antonio Rosmini decide di riordinare tutti i suoi scritti editi e inediti, e così progetta una collezione di trenta volumi, mandando alle stampe il primo: *Introduzione alla filosofia*, raccoglie sia scritti già pubblicati che delle pagine nuove, dal sapore autobiografico e insieme teoretico, chiamate: *Degli studi dell'autore*. La terza e ultima parte di esse, porta il titolo: *Dell'Idea di Sapienza*, ed è un piccolo compendio del suo *iter* speculativo²².

Rielaborando la riflessioni di oltre trent'anni, Rosmini afferma con decisione la possibilità, per l'essere umano, di accedere alla verità; l'uomo può farlo perché coniuga alla sensazione esterna quel sentimento fondamentale intellettuale, o “essere in universale”, che è “forma della mente” e denomina *idea dell'essere*. Rosmini parte dal principio e dal fatto che tutti pensiamo l'essere in universale, cioè, l'essere nella sua intelligibilità. L'essere è, in se stesso e per se stesso, intelligibile: l'uomo non lo fa intelligibile²³. Senza l'intuizione intellettuale dell'essere non c'è intelligenza umana²⁴.

bete, qui est le “sentiment de vivre” proprement dit et le sentiment fondamental intellectif ou connaissance vécue de la spiritualité du sujet»: pp. 359-360.

²⁰ «Quindi vi sono due maniere di sostanze, come vi sono due maniere di essenze sostanziali. Certe essenze sostanziali pongono una sola entità indivisibile, certe altre pongono più entità in una congiunte, l'una delle quali è principale e costituente il soggetto. Se l'entità meno principale è separata dalla principale, ella ha perduta la sua identità; allora ella si dice un'altra sostanza, e più propriamente un'altra *forma sostanziale*; per esempio, l'anima umana è un'essenza risultante dal principio intellettuale e supremo e dal principio sensitivo-animale». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 54.

²¹ «In altri termini, l'anima umana è in grado di percepire sensibilmente solo nella misura in cui percepisce anche intellettualmente». K. H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini*, p. 202.

²² Cfr. A. Rosmini, *Introduzione alla filosofia*, pp. 109-193.

²³ W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 178.

²⁴ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 21-22.

Essa costituisce l'unica idea che possa essere pensata senza pensare ad altro ed è il substrato implicitamente incluso in qualsiasi pensiero, concreto o astratto. Sulla base di questa idea si genera la possibilità della pensabilità, ossia per Rosmini non ci può essere pensiero senza idea dell'essere: per questo essa *costituisce* naturalmente il soggetto intelligente²⁵, non è perciò un prodotto del soggetto, ma un suo *dato*, che giustifica l'oggettività del conoscere, essendo un dato universale e necessario, principio assoluto di qualsiasi intelligibilità. Si tratta di una dinamica della razionalità umana stessa: l'intelligenza - da *intus legere* - come ricordava Michele Federico Sciacca²⁶, è tale perché fondata su un'idea, che ne permette lo sviluppo. L'intelletto umano è capace di verità, di pensare il vero, in quanto il suo intrinseco oggetto lo costituisce tale: cioè proprio questa "idea dell'essere", come la chiama Rosmini²⁷, idea universale ed indeterminata che è innata, ma di cui ci si rende conto solo dopo, con un atto di riflessione dell'intelletto²⁸. Il platonismo di Rosmini si esprime così nell'affermazione che quell'idea è «innata» e

²⁵ Faccio in particolare riferimento allo studio di François Evain, dal titolo *Etre et personne chez Antonio Rosmini*. Nell'analisi di Evain il focus si colloca propriamente sul terreno di confine tra antropologia e ontologia. Da questa particolare prospettiva lo studioso francese avverte la profondità speculativa del personalismo rosminiano, giungendo a scorgerne l'autentica cifra, che consiste nella teorizzazione della coappartenenza reciproca di essere e persona.

²⁶ Cfr M.F. Sciacca, *L'interiorità oggettiva*, Marzorati, Milano, 1965, p. 32

²⁷ Cfr. A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, pp.70-90, nel capitolo "Dell'idea dell'essere in quanto è mezzo di conoscere tutte le altre cose".

²⁸ Occorre tuttavia distinguere l'intelletto dall'intelligenza. Se il primo si basa sull'intuizione dell'idea dell'essere, o essere ideale come verrà chiamato nella *Teosofia*, e permette l'effettuarsi della percezione intellettuale, l'intelligenza è ciò che si sviluppa su questa prima operazione intellettuale, componendosi di ragione e volontà come termini fondamentali che caratterizzano, *in toto*, la complessa operatività mentale del soggetto umano. Scrive infatti Rosmini: «L' intelletto è un elemento della natura umana. Noi l' abbiamo veduto, l'uomo in quanto intuisce l'essere dicesi dotato d'intelletto L' intelletto dunque non è meramente una potenza, ma di più egli è un elemento costitutivo dell' umana essenza. Per questo noi abbiamo posto l'intelletto nella definizione dell'uomo. Non vogliamo noi qui investigare in qual modo si produca questa intuizione dell'essere. Egli è un fatto primigenio, e veramente trascendentale. Ciò che possiamo dire si è solamente, che l'intelletto, privato che sia dell' intuizione dell' ente, non esiste più, è perito, annullato». *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 299-300. Per quanto riguarda l'intelligenza: «L'anima è intelligente, perché ha continuamente la visione dell'essere. Quindi l' intelligenza è una facoltà essenzialmente attiva e pensante: ma ciò non già perché ella s' abbia presenti tutte le idee, ma unicamente perché s'ha presente l' idea prima, l' essere; e con questa, che è suo lume, vede e distingue ciò che i sensi le somministrano nel modo spiegato, e intende quando altri enti ragionevoli parlano». *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 115-116.

oggetto di una «intuizione» o «visione» primitiva: ma è platonismo cristiano, perché si tratta di una intuizione il cui termine è offerto da Dio, per decreto *ab aeterno*, alle creature intelligenti, come sottolineò già Giuseppe Morando²⁹.

D'altra parte rimane l'ancoraggio al reale, mediante la sensazione, nel rapporto tra corpi extrasoggettivi e sentimento fondamentale corporeo: quindi Rosmini va oltre l'idealismo platonico: per lui l'uomo non è pura intelligenza perché l'idea dell'essere, anche se è innata, da sola non basta³⁰. Si confronta così con gli autori moderni, per

²⁹ Nel corso della sua vicenda intellettuale, Giuseppe Morando (1866 – 1914) si occupò dello studio assiduo e della difesa del pensiero di Rosmini (*Esame critico delle XL proposizioni rosminiane condannate dalla S.R.U. Inquisizione*, Milano 1905), che rappresenta il fondamento del suo itinerario teorico, sostanziato, inoltre, da un forte senso di appartenenza all'ortodossia cattolica. Muovendo dalla visione della filosofia come metafisica e dall'attenzione al problema del rapporto tra ragione e fede, che rappresentò sempre uno dei cardini del suo pensiero, accreditò all'indagine filosofica la funzione di insostituibile sostegno della fede e della religione, in opposizione a ogni forma di relativismo e di scetticismo. Contro le derive della modernità e, in particolare, contro il suo «grande patriarca», Immanuel Kant, Morando sostenne i diritti dell'oggettivismo in ogni ambito disciplinare, a partire da una salda professione di fede (*Il rosminianismo e l'Enciclica «Pascendi»*, in «*Rivista rosminiana*», V, 1908, p. 8). Questa prospettiva gli consentì di approfondire, oltre al rapporto tra religione e filosofia, anche la relazione intercorrente tra l'indagine filosofica, le scienze e la morale, ritenendo significativo per l'itinerario del sapere «l'ufficio intellettuale» e quello «morale» della filosofia. Quanto al primo, sostenne che «una scienza è tanto più degna di questo nome, quanto più i suoi concetti fondamentali, i principi e i metodi di cui si serve sono stati esaminati e discussi filosoficamente»; quanto al secondo, che «se vogliamo [...] governare razionalmente le nostre azioni e non abbandonare tutto alla cieca sorte, ci convien filosofare» (*Importanza ed uffici della filosofia*, in *Rassegna nazionale*, 1897, pp. 675, 678 s.). Procedendo lungo una direzione teorica che aveva nel platonismo la propria origine, Morando approfondì la critica del soggettivismo e su questa fondò un percorso di ricerca legato a un unico, stabile e duraturo orizzonte di verità, opposto a ogni prospettiva relativistica e salda garanzia di scientificità, non essendo possibile, a suo giudizio, parlare di filosofia fuori dell'ambito della verità. A tale prospettiva venne affiancata l'idea di un «ottimismo vero», di un «ottimismo completo», così come era stato «promesso nel cristianesimo», del tutto opposto al disegno di un imperante (e tutto moderno) soggettivismo, legato, per converso, a un «ineluttabile pessimismo scientifico». Dal *Dizionario Biografico degli Italiani*, Treccani, Vol. 76, voce Giuseppe Morando.

³⁰ Anche se, indubbiamente, la riflessione sull'idea dell'essere assume i tratti di una profondità difficilmente paragonabile ad altre speculazioni e riproposizioni moderne dell'idealismo antico. La fondazione metafisica del soggetto intelligente verrebbe offerta dal Roveretano mediante la sua dottrina dell'essere ideale, contrapposta tanto alla visione empiristica dell'idea come contenuto soggettivo della conoscenza, quanto alla prospettiva kantiana, secondo cui le idee, ridotte a categorie, costituiscono semplici condizioni aprioristiche della conoscenza. Per Rosmini, secondo l'interpretazione di Sciacca, l'essere in forma di idea viene costantemente intuito – in qualità di oggetto - da parte dell'intelletto. Perciò la posizione maturata in ambito gnoseologico e metafisico da parte del Roveretano verrebbe ascritta alla dimensione di «idealismo oggettivo». Cfr. M.F. Sciacca, *Interpretazioni rosminiane*, Marzorati, Milano, 1958. Tale prospettiva, che si fonda sulla

verificare le sue riflessioni. Come afferma nel *Nuovo Saggio*, autori come Locke, Condillac, Reid, Stewart, presero di meno di quello che abbisognavano per spiegare l'essere dell'uomo nella sua dimensione intelligente; basicamente, fecero sorgere le conoscenze delle sensazioni. D'altra parte, Platone, Aristotele, Leibniz, Kant³¹, accettando una quantità di idee o categorie innate, assunsero troppo per spiegare l'essere dell'uomo che partecipa anche dell'infinito dell'essere, nell'oggetto della sua intelligenza³². Non ci

problematizzazione del soggetto, secondo l'impostazione moderna, innesta nell'orizzonte speculativo della modernità gli elementi portanti della tradizione filosofica platonico-cristiana; la concezione dell'idea come oggetto della mente che contempla e conosce, e la visione dell'interiorità come presenza nel soggetto finito, della Verità trascendente, che in Rosmini si mostra, indirettamente, nella presenza dell'idea dell'essere.

³¹ Il punto problematico nella teoria di Kant, che Rosmini intravede perfettamente, è l'impossibilità di «comprendere» l'unità tra sensibilità e intelletto, ossia, in altre parole, la possibilità della sintesi tra elementi eterogenei. Il «progetto» gnoseologico di Rosmini è (1°) di riuscire, riproponendo la dottrina classica dell'intuito a-priori dell'essere, a risolvere le problematiche soggettivistiche stanno alla base di questa *impasse* gnoseologica in Kant; e (2°) di declinare contemporaneamente, attraverso la ricezione positiva di quest'istanza soggettiva di Kant, il momento centrale della gnoseologia di Agostino e di Tommaso con gli strumenti del pensiero moderno ossia di trattarlo in relazione a quel luogo sistematico dove la conoscenza realmente avviene: il soggetto». M. Krienke, *Essere, conoscere agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, «Studia Patavina», 56, 2009, pp. 577-596.

³² Cfr. A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol 3, pp. 127-456. «Come noto, Rosmini distingue nel *Nuovo Saggio* tra teorie che sono «false per difetto» e teorie che sono «false per eccesso». Rifiutando completamente le prime in quanto non presentano alcun approccio per la soluzione del problema della costituzione dell'*a-priori* della conoscenza, il Roveretano analizza dettagliatamente le teorie che sono «false per eccesso»: quelle che si basano su un *a-priori* intellettuale, anche se lo sopravvalutano, e danno di conseguenza troppo poca importanza al lato soggettivo-reale della conoscenza (all'esperienza «sensibile» ossia «fenomenica»). Nel novero di queste teorie si trovano, accanto alle filosofie di Platone e Leibniz, anche quelle di Aristotele e Kant. Degno di nota ci sembra il fatto che Rosmini, per quanto riguarda Aristotele, nota, ma non ritiene decisiva, la sua contrapposizione teorica a Platone. Anche se Aristotele rifiuta il «cielo delle idee» platonico e basa la conoscenza sul rivolgersi primario alla percezione reale (*conversio ad phantasmata*), l'intelletto astrae comunque dalla realtà le forme già staticamente insite negli oggetti reali. Per Rosmini, questa trasposizione del luogo delle «idee» dal «cielo» alle «cose» non cambia niente per il problema sistematico dell'«origine delle idee». Rimane sempre la domanda sul rapporto di queste «determinazioni oggettive» col «contenuto reale» nella percezione sensibile e, quindi, il problema fondamentalmente platonico del «criterio» della *adaequatio rei et intellectus*, o in altre parole la domanda su quale sarebbe l'istanza che ci assicura che la nostra conoscenza sia «vera». Inoltre, per Rosmini, Aristotele non solo non riesce a dare una risposta a questa problematica platonica, ma la aggrava ulteriormente dovendo spiegare non solo la coincidenza tra «contenuto reale» e «determinazione oggettiva» nella nostra mente ma anche nella realtà materiale delle cose: «[i]l comune ne' particolari! che maniera di parlare è cotesta?». Ossia, in altre parole, alla concezione classica della conoscenza - in chiave di «astrazione» e «adeguazione» - manca il momento «sintetico» che Rosmini trova in Kant». M. Krienke, *Essere, conoscere agire*. pp. 577-596.

possono essere troppi *a priori*, così come non ve ne può essere nessuno. L'idea dell'essere è quel principio innato, che non vuol dire immediato: di ogni sapere bisogna diventare *consapevoli* attraverso la *riflessione* e il *ragionamento*; il conoscere è infatti un movimento *riflesso* dell'attività intellettuale, che presuppone anche il *riconoscere* ciò che conosco per come esso è: «se noi chiamiamo *ordine dell'essere* la distribuzione dell'essere stesso ne' diversi enti che cader possono nella cognizione; in tal caso noi diremo, che allora sarà buono l'atto della volontà, quando egli nella sua affezione conserverà l'*ordine dell'essere*»³³. Questa, per Rosmini, la prima obbligazione morale, a cui molti tentano di sottrarsi: riconoscere la verità è l'atto sovranamente libero, necessario di una necessità morale. Questa *idea dell'essere* è dunque di fondamentale importanza come possibilità di base di un conoscere "oggettivo"³⁴: perché si parla della reale possibilità di attingere alla verità universale, trascendente, che diventa legge interiore e cioè impegno morale del soggetto. Con questa riflessione gnoseologica ed il suo conseguente portato sul versante antropologico, Rosmini si oppone a ogni forma di immanentismo. L'essere dell'uomo non è l'uomo; ma ciò che costituisce l'uomo è un elemento che gli viene dato. L'uomo è creato con la donazione della presenza intelligibile dell'essere: quest'essere, dato che è presenza intelligibile, è l'idea dell'essere; non è però per questo meno essere, benché non sia neppure un ente né Dio³⁵, «ma luce sincera che procede dal volto di Dio»³⁶.

Come scrive Daros, in tal modo Rosmini si oppone a tutti gli immanentismi che riducono l'uomo ad essere un creatore dell'intelligibile; che, in altre parole, riducono l'idea dell'essere ad un concetto astratto, opera dell'uomo, ricavato dagli enti e poi generalizzato. Inoltre Rosmini, sempre partendo dall'essere ideale, sinonimo presente

³³ A. Rosmini, *Compendio di etica*, p. 40.

³⁴ Proprio dalla distinzione tra l'oggettività intesa come esistenza reale, «al di fuori» del soggetto pensante, e l'oggettività concepita come pura datità al pensiero, interna al processo conoscitivo, prende le mosse Carlo Giacon nell'approfondito studio concernente *L'oggettività in Antonio Rosmini*. Secondo Giacon, il sistema filosofico rosminiano si configura effettivamente come un «idealismo oggettivo», ma nel senso che, nell'ambito di esso, l'intero essere acquista consistenza soltanto all'interno dell'atto conoscitivo, finendo così per identificarsi con l'essere ideale, oggetto del pensiero; a motivo di ciò, l'oggettività propria dell'idealismo di Rosmini sarebbe quella di stampo gnoseologicistico. Cfr. C. Giacon, *L'oggettività in Antonio Rosmini*, Silva, Milano-Genova, 1960.

³⁵ Cfr. A. Rosmini, *Del divino nella natura*, vol. 20, ECN, Città Nuova, Roma, 1987; A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 13, pp. 16-17. Si rimanda anche allo studio di W. Daròs, "Ser" y "ente" en A. Rosmini en *Sapientia*. Bs. As., 1978, n. 127, p. 54-68.

³⁶ A. Rosmini, *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, vol. 6, p. 279.

nella *Teosofia* per dire idea dell'essere, mostra come esso si configuri secondo i caratteri di oggettività e trascendenza. Ciò permette all'Autore di opporsi anche a tutti i sensismi, soggettivismi, biologicismi, materialismi, come bene può vedersi, in parte, nell'Appendice alla prima parte della sua *Psicologia*³⁷.

È noto che Vincenzo Gioberti, contemporaneo del Rosmini, criticò la teoria rosminiana dell'intuizione dell'essere ideale: secondo l'interpretazione giobertiana, non potrebbe mai dedursi la realtà a partire dalla sola intuizione dell'essere ideale³⁸. Tuttavia focalizzandosi esclusivamente sull'idea dell'essere, l'autore torinese non teneva conto della dottrina della «*percezione intellettuale*» dello stesso Rosmini, che appellandosi ancora una volta all'esperienza, trova che l'uomo è un essere senziente ed intelligente ad un tempo. La realtà è conosciuta in concreto soltanto se irrompe nell'intelligenza umana attraverso la sensazione. Perciò l'atto conoscitivo non è pura sensazione o semplice idea, ma un atto sintetico, caratteristico della costituzione dell'uomo, che Rosmini chiama appunto «*percezione intellettuale*». È tramite la percezione intellettuale che si compie l'atto conoscitivo; pertanto, non basta l'idea dell'essere per dedurre la realtà, come erroneamente aveva interpretato Gioberti, ma occorre l'imprescindibile contributo del sensibile, dell'esperienziale, della datità materiale che viene a contatto con il soggetto, e gli permette anzitutto, nell'atto della percezione intellettuale, di denotare la sensazione con l'idea di esistenza. Sicuramente è questo secondo aspetto che ha acquisito negli ultimi tempi grande interesse per gli studiosi. Anche perché nella riflessione rosminiana si parla del rapporto inerente tra «*sentimento fondamentale*» e sensazione, tra senziente e sentito, dove il primo elemento è quello che permette all'uomo di auto-identificarsi rispetto all'altro da sé, e quindi di riconoscere qualsiasi sensazione o atto mentale come propri.

³⁷ W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 183.

³⁸ Sul rapporto tra Rosmini e Gioberti, scrive Mario Dal Pra: «Anche il principio rosminiano dell'essere ideale appare a Gioberti come inficiato di cartesianesimo; infatti, partire dall'idea dell'essere significa dare preminenza all'idea in quanto forma della mente umana; inutilmente Rosmini tenta poi di raggiungere Dio muovendo dall'idea dell'essere; egli cade così nello psicologismo, cioè sulla pretesa di porre a base del riconoscimento dell'autore stesso dell'universo l'iniziativa della riflessione umana». M. Dal Pra, *Sommario di storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1980, p. 164. Si vedano per approfondimenti il volume di S. Spiri, *Rosmini, Gioberti e Gustavo di Cavour. Cristianesimo, filosofia e politica nel Risorgimento*, Limina Mentis, 2012. Si veda anche P. Piovani, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, Liguori Editore, Napoli, 2006.

Purtroppo non è questo il luogo per approfondire oltre gli elementi individuati alla base della conoscenza umana; ci basti ricordare che «questi postulati dati alla filosofia dalla natura umana come condizione del suo nascimento sono due: la notizia naturale e immediata dell'essere (l'atto che dà notizia si chiama intuizione) e il *sentimento*; [...] il sentimento, come tale, non appartiene all'ordine intellettuale (benché ci sieno de' sentimenti intellettuali, razionale e morali che l'accompagnano e prossimamente lo seguono), ma egli presta materia all'intelligenza»³⁹.

Accanto alla riflessione gnoseologica, elaborata nel *Nuovo Saggio* e ripresa nelle opere successive, troviamo in Rosmini la speculazione ontologica, tracciata nell'incompiuta *Teosofia*, che riveste anch'essa estrema importanza per la comprensione del soggetto umano: infatti è qui che Rosmini esplicita la trinità delle forme dell'essere – ideale, reale e morale – sulla cui base si sviluppa una visione integrale ed integrata della persona, nei suoi molteplici aspetti, specialmente fra la dimensione immanente e trascendente. La «invisibile interrelazione sostanziale», così come la definisce Pavel Florenskij⁴⁰, che unisce l'uomo al mondo, in Rosmini ha la spiegazione logica racchiusa nell'espressione «sintetismo dell'essere»⁴¹. Questo altro non è che «il principio al quale

³⁹ A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 165.

⁴⁰ P.A. Florenskij, *Avtoferat* (Autobiografia) vol. I p. 41, in: *Sočinenija v četyrech tomach [SCT]* (Opere in quattro volumi), a cura di A. Trubacëv, M.S. Trubaceva, P.V. Florenskij, ed. Mysl', Moskva vol. I, 1994; vol. II, 1996; vol. IV, 1998; vol. III/1, 1999. Sul rapporto tra Rosmini e Florenskij, suggeriamo la lettura del saggio di Rosalia Azzaro Pulvirenti, *Sofia e Teosofia*, contenuto nel volume *Ern e Rosmini. Una sorprendente familiarità interiore, Con due inediti di Vladimir F. Ern e un inedito di Pavel A. Florenskij*, Trauben, 2006.

⁴¹ «Rosmini riconosce la più importante correzione della formula boeziano-aristotelica in alcuni esponenti della tradizione filosofico-teologica medievale - massimamente in Agostino e quel filone del pensiero moderno che, in chiave di «*esse morale* e ragione pratica», riflette, anche se non sempre in maniera equilibrata, su quella istanza che costituisce l'apporto filosofico principale del cristianesimo: la persona. Contemporaneamente, Rosmini analizza acutamente i problemi del paradigma moderno e non trasferisce la “competenza metafisica” alla ragione pratica, ma la poggia equilibratamente sulla ragione teoretica e pratica, interpretando “*ratio*” e “*voluntas*” in un *sintetismo ontologico*: essere conoscere agire. Con questa svolta paradigmatica, sia rispetto al modello classico che rispetto a quello moderno, Rosmini riesce a far interagire l'antropologica classica con i momenti centrali della modernità: volontà, libertà e moralità, ossia personalità e soggettività individuale. Secondo la sua interpretazione, proprio in queste dimensioni la modernità realizza un momento autenticamente cristiano che nel paradigma “ellenico” della “filosofia cristiana”, dominante nel medioevo, non si poteva evolvere - se non all'interno del trattato ben definito *De Deo trino* (STh I 27-43) che non

si sorregge tutta la *Teosofia* come discorso totale sull'essere, è *l'essere come pura e assoluta idea*⁴². L'Essere è rosminianamente unità dinamica: ciò costituisce il suo sintesismo. Hegel riconobbe, secondo Rosmini, la circolarità di essere e pensiero, ma arrivò alla loro identificazione. Il circolo sta invece nel *sintesismo* di essere reale e essere ideale, che dischiude il campo all'essere morale. Nella *Teosofia* Rosmini tenta di dimostrare che nessuna forma dell'essere potrebbe esistere di per sé, isolata dalle altre, senza partecipare a tutto l'organismo dell'essere; ognuna è *prima* sotto un particolare aspetto. Questa è la legge del sintesismo e della *circuminsessione* delle tre forme dell'essere. Qui si legittima il nesso tra antropologia e metafisica, nella considerazione interconnessa delle tre forme dell'essere nell'umano:

Nel *morale* in quanto è nell'uomo si ravvisano congiunte le tre forme dell'essere. L'intuizione naturale oggettiva è nell'uomo, e questa oggettivazione prima è in pari tempo una inoggettivazione. Questo è ciò che rende l'uomo un ente morale, quando l'intendimento costituito dall'intuizione si considera in relazione coll'attività volontaria, di cui l'uomo è fornito. L'uomo che giudica ed opera in quanto è nell'essere, come una terza persona, e non in quanto è in se stesso come persona prima, ecco l'uomo morale. Ora, l'uomo intuente abbraccia tutto l'essere e questo lo informa comunicandogli della propria dignità, quasi impresa di sigillo che in lui s'imprime e in lui si ripete. Ogni qual volta dunque l'uomo fa un atto morali, il quale non sarebbe morale se non lo facesse inoggettivato nell'essere, con quest'atto, benchè sia fatto verso un ente singolare e finito, s'ha riguardo a tutto intero l'essere e il suo ordine. Il giudizio morale intorno all'ente singolo consiste nell'apprezzarlo in ragione del quanto di realtà o d'essere che possiede. La sua misura dunque e la regola di un tale giudizio è la totalità dell'essere⁴³.

La forma reale, la forma ideale e la forma morale dell'essere, dello stesso essere umano, sono distinte ma unite in una reciprocità, che rispecchia quel Dio Uno e Trino che a sua immagine e somiglianza lo ha creato. L'esistenza di Dio corrisponde, secondo Rosmini, a un'esigenza non solo dell'*animo* ma della *intelligenza* umana. Infatti l'essere ideale, che è condizione della intelligibilità di tutto, è infinito mentre la mente umana è finita: l'ideale postula quindi un Reale Assoluto, Dio, come proprio corrispondente

incideva sulla teologia razionale (STh I 2-26) o sull'ontologia ». M. Krienke, *Essere, conoscere agire*. pp. 577-596.

⁴² M. A. Raschini, *Studi sulla «Teosofia»*, Marsilio, Venezia 2000, p. 49.

⁴³ A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 13, pp. 209-210.

metafisico. Da questa prospettiva, il sintesi delle tre forme diventa lo strumento per mostrare ad un tempo il rispecchiamento tra divino e umano, nella prospettiva di una costituzione integrale della creatura chiamata uomo.

Nella pluralità degli approcci antropologici, l'ottica privilegiata da Rosmini è quella *morale*: pur essendo limitata, racchiude ed ingloba gli ambiti dell'ideale e del reale nella circolarità delle forme dell'essere e come abbiamo accennato, è considerata l'aspetto supremo dell'uomo. Pertanto, pur nella priorità prospettica della dimensione morale, Rosmini intende indagare l'uomo nella sua "integrità", o come diremmo noi, globalità; scopo della ricerca antropologica rosminiana è lo studio dell'uomo complessivo e reale per rispondere alle domande di quali siano le condizioni morali dell'umanità e di quali siano gli aiuti necessari affinché l'uomo possa conseguire il proprio bene.

L'Antropologia in generale si limita a considerare la natura di questo essere tanto meraviglioso a se stesso: ma la nostra antropologia si limita ancor di più: non isguarda l'uomo che dal lato morale [...]. Tuttavia si avverte, che la perfezione morale è quel punto sopr'eminente, a cui tutte le forze e tutte le facoltà umane sono volte di lor natura: di che il morale è punto più elevato da cui si possa risguardar l'uomo, è quest'aspetto che abbraccia tutti gli altri aspetti parziali e a sé li assuddita⁴⁴.

È la visione integrale della persona l'obiettivo dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*: in quest'opera Rosmini - pur compiendo particolareggiate disamine sui singoli aspetti dell'uomo riguardanti l'*animalità*, la *spiritualità* e la *soggettività* - è molto attento a presentarli all'interno di una unità sostanziale in cui ogni parte, pur con caratteristiche proprie e specifiche, è inscindibilmente legata alle altre.

La componente animale, ad esempio, non si esaurisce nella pura materialità della corporeità, esprimendosi con procedimenti fisiologici - meccanicistici, ma comprende anche un principio spirituale superiore fonte delle sensazioni: *il principio senziente*. Analogamente la componente intellettuale, che per Rosmini è parte insieme alla componente volitiva della più ampia dimensione spirituale, non si riduce all'esecuzione di procedimenti logici, ma ha anch'essa un principio superiore che la trascende: *il principio intellettuale*. Sia il principio senziente che il principio intellettuale soggiacciono ad un unico principio semplicissimo: lo *spirito umano*, espressione dell'integralità della

⁴⁴ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 18.

persona. L'acquisizione dello *spirito umano* come unico «principio senziente-intellettivo», sede virtuale di tutte le potenze, è fondamentale perché espressione dell'unione della componente animale con quella spirituale e quindi della consapevolezza che «il soggetto umano [...] non si può sviluppare nell'ordine dell'intelligenza, se non a condizione ch'egli sia identico col soggetto animale»⁴⁵.

Come scrive Zama, l'integralità degli aspetti della persona per il roveretano non è sinonimo di uguaglianza ma è l'espressione soprattutto di ordine gerarchico, e ciò significa che la priorità viene data incontestabilmente alla componente spirituale: l'essere umano è persona per la sua spiritualità; e questa non la si acquisisce nel tempo ma è costitutiva della persona fin dai primi istanti di vita, qualunque siano le condizioni psicofisiche e sociali⁴⁶.

Pertanto l'uomo non è soltanto un soggetto umano, inteso come unico principio dell'animalità e dell'intelligenza. L'uomo non è soltanto un principio che sente il suo corpo - e, per mezzo di esso, sente e si relaziona col mondo che lo circonda -, lo immagina, lo fantastica, lo necessita materialmente e biologicamente. Neppure è soltanto un principio che conosce e, di conseguenza, che può percepire, astrarre, generalizzare, riflettere, avere coscienza di sé, ipotizzare, pensare e vagliare criticamente, volere quello che conosce, e riconoscerlo. Pertanto, come scrive Daròs, la persona si costituisce come principio attivo irripetibile; il termine, però, della sua attività è molteplice: il sentito, l'intuito, il percepito; il percepito spontaneamente; il voluto spontaneamente con la volontà e il voluto liberamente⁴⁷. In altri termini, e recuperando quanto affermato acutamente da Markus Krienke, «l'elaborazione della teoria della conoscenza e della filosofia morale nel periodo suddetto sfocia in una prima sintesi nell'*Antropologia morale* del 1838, che si basa sui concetti teorici elaborati nel 1830/31 e declina il concetto di uomo ontologicamente come sintesi tra essere (sussistenza), conoscere (idealità) e agire (moralità) sotto quel «principio supremo» che è la persona»⁴⁸. L'attività della persona umana implica ed integra il sentire, il conoscere ed il volere. Il volere però suppone come condizione, il conoscere. E il conoscere percettivo implica un oggetto sentito. Per questo Rosmini dice che la persona

⁴⁵ R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, p. 321.

⁴⁶ Ivi.

⁴⁷ W. R. Daròs, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 182.

⁴⁸ M. Krienke, *Essere, conoscere agire*, pp. 577-596.

umana, oltre ad essere, da una parte, un principio unico, attivo, supremo, incomunicabile, integrato, è anche un principio misto per i termini della sua attività: la persona dunque è un principio razionale, che sente il corpo - e attraverso di esso, gli altri oggetti sensibili - e intuisce l'idea dell'essere - e attraverso essa i concetti⁴⁹.

Questo porta a stabilire il concetto di natura umana, che sarà la guida della condotta morale della persona. È nella cornice teorica della natura che si può comprendere la persona.

Tutte le potenze adunque che entrano in un individuo costituiscono la natura dell'individuo; ma la più sublime delle potenze s'ella è razionale, il più elevato dei principj attivi, costituisce la personalità dell'individuo⁵⁰.

L'uomo è quindi, principalmente, persona, cioè, «un soggetto intellettuale in quanto contiene un principio attivo supremo»⁵¹. Quindi, il principio attivo supremo non si trova negli istinti, neppure nella volontà spontanea, ma principalmente, nella sua libertà: persona è il soggetto che conosce coscientemente e decide liberamente, soggetto morale responsabile⁵². La persona esiste, come possibilità ontologica, fin dalla nascita. Al contempo si fa, si realizza, si individualizza con sfumature proprie. Indubbiamente questa realizzazione può essere corretta od errata, se raggiunge la sua finalità naturale - che è morale, o non la raggiunge.

È questo il principale compito dell'uomo: la sua realizzazione come persona, che in ultima istanza è una realizzazione morale. Essa, come già detto, comincia dal riconoscimento della presenza dell'Idea dell'essere, "elemento divino", che dà alla persona un prezzo intrinseco ed assoluto⁵³.

⁴⁹ W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 182.

⁵⁰ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 467.

⁵¹ Ivi, p. 427.

⁵² «La persona umana è un principio attivo con diversi gradi d'attività gerarchizzata e integrata: primariamente l'attività in lui suscitata dagli oggetti sensibili; poi l'attività suscitata da ciò che percepisce; infine l'attività spirituale suscitata dalle idee». W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 183.

⁵³ «Avere un prezzo in sé stesso, un prezzo assoluto e finale è lo stesso che dire, aver in sé qualcosa d'infinito», A. Rosmini, *Compendio di etica*, p. 57.

Rosmini, nell'affermare l'unità d'intenti della persona, votato alla realizzazione morale, non nega la molteplicità degli aspetti che assume la natura nella quale si attua la persona umana:

L'uomo è molteplice nelle sue azioni, molteplice nelle attitudini, negli aspetti, nelle forme diverse che prende la sua natura. Non si può a meno di stupire considerando come l'unità di questa natura si ponga sì ineguale, e quasi infinita nelle sue variazioni, quante prenda nuove fisionomie, quanti nuovi caratteri ne' diversi individui, nelle diverse società, in tempi e luoghi diversi, nelle diverse stirpi, climi, gradi di sviluppo, in tanti accidenti, in tante vicissitudini⁵⁴.

La molteplicità delle forme di vita suppone la molteplicità dei principi d'azione della natura umana, diversamente impiegati dalla persona, ed assunti dal principio supremo. Secondo la riflessione proposta da Daros, Rosmini trova cinque principi d'azione nella natura umana, così declinati nell'*Antropologia in servizio della scienza morale*: l'istinto vitale, l'istinto sensuale, l'istinto umano, la volontà, la libertà.

Questi principi hanno una subordinazione ed una gerarchia integrata per mezzo di un nesso dinamico⁵⁵. L'uomo può essere cosciente di questa subordinazione: la persona cosciente sa che può dominarsi solo dominando armonicamente (non sopprimendo) questi principi dell'attività⁵⁶.

Ci sono dunque nell'uomo due modi d'operare: uno in cui i principi d'azione operano per se stessi (l'uomo, per esempio, sente, indipendentemente del voler sentire). Un altro modo consiste nell'operare mosso dall'intervento (o consenso) del principio supremo delle sue azioni: queste azioni sono dunque personali, laddove quelle sono naturali⁵⁷. È in questo secondo operare, che l'uomo può definire il suo percorso verso la

⁵⁴ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 463.

⁵⁵ «L'istinto sensitivo ha il potere di modificare l'istinto vitale; l'istinto umano ha il potere di modificare l'istinto sensitivo; la volontà domina l'istinto umano, e la libertà necessita, conduce e determina la volontà ad una delle due possibili volizioni contrarie». W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 186.

⁵⁶ «La persona umana non può muovere o dominare direttamente le sue potenze inferiori; se non conservando la gerarchia di subordinazione ed integrazione dei principi d'azione. E ciò è dovuto al fatto che questi principi d'azione, anche se si subordinano gli uni agli altri, ciononostante conservano un certo margine d'attività propria». Ivi, p. 184.

⁵⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 464.

moralità. La moralità risiede allora nell'atto volitivo (d'amore) del riconoscimento pratico del bene-essere, da cui la nota formula dei *Principi della scienza morale*: «Vuogli, o sia ama l'essere ovunque lo conosci, in quell'ordine ch'egli presenta alla tua intelligenza»⁵⁸, espressa precedentemente nel saggio *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al Principio della Morale*: «Riconosci colla tua forza pratica il tale o il tale altro ente, secondo il quanto di sua entità da te direttamente in esso concepito»⁵⁹.

Nell'azione del riconoscere si esprime la «riflessione volitiva», vale a dire il ritorno della volontà su quanto si è conosciuto per aderirvi; l'adesione che viene richiesta non è tanto quella speculativa, ininfluenza ai fini morali, ma quella pratica, che implica un'energia personale, un atto d'amore: l'assenso, così come viene sostenuto anche nella *Logica*⁶⁰, deve essere di tutta la persona, che nella volontà (in cui sta la proprietà delle azioni e in cui si compie la personalità) deve amare, aderire totalmente e senza riserve (ovunque) all'essere nel suo ordine, nell'equilibrio presentato dall'intelletto. Ancorando la morale all'essere, il bene al vero, Rosmini si pone sul solco della «ecclesiastica tradizione» e, in modo particolare, fa esplicito riferimento all'autorevolezza di San Tommaso; questo a conferma, come sostiene Umberto Galeazzi commentando l'etica filosofica del Dottore Angelico, che il Roveretano «ha fatto tesoro, più di quanto comunemente si creda, della lezione tommasiana»⁶¹.

In questo modo Rosmini delinea il suo progetto antropologico, in cui appare evidente la visione *integrale della persona* che sussiste nella sua riflessione. Gli echi di

⁵⁸ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, p. 110.

⁵⁹ A. Rosmini, *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in *Principi della scienza morale*, p. 181.

⁶⁰ La teoria dell'assenso si fonda su un'adesione "totale" del soggetto che riconosce l'unione della sensazione con l'idea dell'essere. Cfr. A. Rosmini, *Logica*, Libro I.

⁶¹ U. Galeazzi, *L'etica filosofica in Tommaso d'Aquino*, Città Nuova, Roma 1989, p. 37. Lezione evidente soprattutto nell'elaborazione del sistema morale in cui ripropone il suo stesso itinerario: bene-appetibilità-perfezione-atto dell'essere: «Così adunque parla egli [S. Tommaso] al nostro uopo: "Il bene e l'ente sono il medesimo in quanto alla cosa, ma differiscono in quanto al concetto: poiché il concetto del bene consiste in questo, che la cosa sia appetibile: – ora egli è chiaro, che qualsiasi cosa è appetibile in quanto è perfetta: imperciocché tutte le cose appetiscono la propria perfezione. In tanto poi ogni cosa è perfetta, in quanto ha l'atto dell'essere. Laonde egli è manifesto, che in tanto una cosa è bene, in quanto ella è un ente: conciossiaché l'essere è l'attualità di ogni cosa"». A. Rosmini, *Principi della Scienza Morale*, p. 83.

questa visione sono ancora oggi documentabili; basti pensare che Zama scriveva così non più di dieci anni fa:

oggi l'*integralità della persona* è sempre più minata dalla duplice scissione materialista-fisiologista e spiritualista-intellettualista. La prima si evidenzia soprattutto in relazione al delicato campo scientifico, in particolare quello dell'ingegneria genetica, che spesso riduce la persona al corpo e ai suoi meccanismi, sostenendo la coincidenza tra il tecnicamente possibile e il moralmente giusto. La seconda, l'esaltazione della componente intellettualista, favorisce il primato dell'ideologia conducendo l'uomo alla perdita del senso complessivo della realtà. L'antropologia rosminiana risponde a questa scissione mostrando l'incomprensibilità dell'uomo fuori da una visione complessa ed integrata: il corpo non è semplice meccanismo, è *corpo personale* espressione della ricchezza spirituale e la persona non è puro intelletto, ma è *persona corporale* inserita concretamente in una realtà fisica e sociale⁶².

Zama prosegue poi nell'attualizzazione del messaggio antropologico del Rosmini, affermando come vi sia un'altra concezione riduttiva della persona, riguardante l'annullamento della *natura relazionale*; la persona tende sempre più a limitare l'esercizio della libertà all'inappagabile soddisfacimento egoistico dei suoi desideri, restando indifferente agli effetti sociali, all'integrazione tra il bene della libertà personale e il bene della società. Il rapporto interpersonale è spesso inteso in senso utilitaristico, con la conseguente perdita del valore intrinseco della persona da amare in se stessa e per se stessa. Di fronte a questa concezione, Rosmini oppone l'idea che la persona abbia sempre dignità di fine e mai di mezzo, quindi secondo la formula della *Filosofia del Diritto*, rappresenti «il diritto umano sussistente»⁶³; ed è la costitutiva relazionalità umana⁶⁴ a somministrare il *substrato* necessario per il compimento del bene e la realizzazione

⁶² R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, p. 324.

⁶³ A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, vol. 27/a, p. 25. «Solo per Rosmini il diritto è libertà, la vita dell'individuo liberamente e spontaneamente vissuta nella sua sinfoniale e infinita complessità, nel suo bisogno di felicità, e nel suo bisogno di assoluto. A Kant Rosmini contrappone l'amore come essenza dell'individuo anzi della ragione, a Hegel la individualità personale come essenza e fonte della storia» G. Capograssi, *Il diritto secondo Rosmini*, in *Opere*, Giuffrè, Milano 1959, p. 350.

⁶⁴ La persona risulta essere "relazione sostanziale" e nello stesso tempo «un individuo sostanziale, intelligente, in quanto contiene un principio attivo, supremo, incomunicabile» A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 460.

morale⁶⁵. Infatti, la relazione con gli esseri, ma soprattutto quella interpersonale è posta da Rosmini all'origine della formazione dell'idea astratta del bene oggettivo⁶⁶, grazie alla quale si riconosce l'ordine oggettivo degli esseri. Nel rapporto con gli altri esseri intelligenti, l'uomo, grazie alla facoltà raziocinante dell'*integrazione*⁶⁷, riesce a valutare la contingenza e la limitatezza degli enti reali e quindi a riconoscere l'esistenza di un primo essere personale, necessario e illimitato, principio ed ordine di tutto. È all'interno della relazione tra persone che ci si apre alla relazione con la Persona Originante.

Il principio della morale: «ama l'essere ovunque lo conosci, in quell'ordine ch'egli presenta alla tua intelligenza»,⁶⁸ ha quindi alla base il fondamento teistico: «l'ordine dell'essere non è compiuto se non ascendendo al principio dell'ordine stesso, ascendendo a quell'essere, nel quale e pel quale sono e stanno tutti gli esseri».⁶⁹ L'ordine d'amore che ne consegue è: «ama per sé quell'essere che è sé, ed ama relativamente all'essere per sé,

⁶⁵ A conferma di ciò, Krienke sostiene che «Rosmini propone un concetto di personalità piena che è sintesi tra «soggettività», «oggettività» e «moralità», sintesi ontologico che concepisce un'«antropologia trinitaria», capace di valorizzare allo stesso momento e con lo stesso diritto «sostanzialità» e «relazionalità» della persona. Questa sintesi si concretizza soprattutto al livello della moralità». M. Krienke, *Essere, conoscere agire*, pp. 577-596. È ciò che afferma Rosmini in questo passo: «il dire: opera secondo una norma che possa rendersi *universale*, involge una relazione cogli altri uomini; né può essere primo principio, poiché non è evidente, potendosi rendere questa ragione di quel principio, che la personalità è rispettabile per se stessa, e potendosi di questa stessa ragione trovarsi una ragion superiore ne' costitutivi della personalità: l'analisi poi della personalità ci conduce a trovare quell'elemento *infinito*, che solo è la base immobile dell'assoluta obbligazione morale»; *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in *Principi della scienza morale*, p. 315.

⁶⁶ Come afferma Zama in *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, l'obbligazione morale risiede per Rosmini nella verità dell'essere che dev'essere riconosciuta praticamente, nella *relazione concreta* con gli esseri da cui non si può prescindere. È un'obbligazione quindi ben diversa da quella astratta e soggettiva proposta da Kant, che Rosmini ben conosce e critica in modo puntuale. Scrive a proposito Rosmini: «Il postulato morale di Kant manca fin anco de' caratteri necessari perchè si dimostri possibile la morale, giacché il costituire in legge la volontà umana, sembra identificare la volontà, e la legge che limita la volontà, cose manifestamente opposte. [...] L'origine dell'errore nella morale kantiana sta nel confondere la *ricettività* che ha l'uomo della legge con la legge stessa; la *ricettività* è soggettiva, essa è l'uomo; la legge è oggettiva; essa non è l'uomo, ma la luce dell'uomo». A. Rosmini, *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in *Principi della scienza morale*, pp. 245-247.

⁶⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 304.

⁶⁸ A. Rosmini, *Principi della Scienza Morale*, p. 316.

⁶⁹ *Ivi*, p. 115.

tutti gli altri esseri che non sono per sé, ma per l'essere primo ed essenziale»⁷⁰. Quindi amare Dio come fine assoluto, le persone come fini relativi, le cose come mezzi. Scrive Krienke al riguardo: «la moralità non si lascia risolvere in razionalità. Anzi, è un atteggiamento originariamente pratico-universale che Rosmini declina come amore morale, per cui può formulare l'imperativo morale pure nella formula: “ama gli esseri tutti”⁷¹. Ossia, in altre parole, il criterio deve comprendere necessariamente anche la concretezza dell'ordine oggettivo - e non solo formale -, per poter avanzare la pretesa di imparzialità»⁷².

Dalla relazione con Dio l'uomo acquista una «specie di eccellenza divina», che lo fa innalzare su tutto l'universo senza renderlo un assoluto. Quindi «non è l'uomo fine a se stesso, ma bensì è nell'uomo delineato, e per dir meglio iniziato il fine dell'uomo»; la natura umana contiene il «principio in sé del supremo fine», ed è allora, quando l'amore dell'uomo si rivolge a questo «migliore dell'uomo, a questa ultima altezza»⁷³, che tale amore è perfettamente buono e morale.

Tutt'altro che razionalmente angusta, la morale rosminiana si apre all'orizzonte illimitato dell'essere, con un respiro di *amore universale* non privo di toni mistici, come annota giustamente Michele Federico Sciacca:

Amare tutte le creature nel loro essere ordinato, questo l'imperativo categorico della morale rosminiana, che è l'essenza etica del Cristianesimo [...]. La formula suprema della morale è l'amore universale, che [...] si estende all'infinito. 'Segui il lume della ragione', è lo stesso che dire: 'Ama gli esseri tutti'. In questo amore si realizza la perfezione delle creature e soprattutto quella dell'uomo, il fine dell'universo⁷⁴.

⁷⁰ Ivi, p. 117.

⁷¹ «Vale adunque un medesimo il dire “Segui il lume della ragione”, e il dire “Ama gli esseri tutti”; giacché ciò che il lume della ragione ci mostra e ci presenta sono gli esseri, e ce li presenta acciocché noi gli amiamo, essendo il lume della ragione quello che ci mostra in ogni essere un bene, in ogni essere un ordine interiore». A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, p. 107.

⁷² M. Krienke, *Essere, conoscere agire*, pp. 577-596.

⁷³ Ivi, p. 115.

⁷⁴ M. F. Sciacca, *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, pp. 170-171 .

Tuttavia, e qui torniamo alle considerazioni svolte da Zama, questa dignità oggi è intrinsecamente negata, e con essa si è venuto annullando la relazione tra persona e trascendenza.

L'orgoglio di liberare l'uomo da qualsiasi riferimento al trascendente lo conduce ad una identificazione - annullamento con quanto presenta la realtà mondana: la società, lo stato, la natura... Ma soprattutto esprime un'abiura verso la propria essenza costituzionalmente tesa al soprannaturale, grazie alla componente spirituale intellettuale e volitiva, sede della libertà. La dimensione trascendente dell'intelligenza è inibita dall'impossibilità di effettuare la ricerca sulla verità, di esprimere chiari giudizi sul bene e sul male oggettivamente fondati sulla conoscenza dell'essere, di poter conoscere la vera essenza dell'uomo e in essa essere pienamente liberi. Espressione chiara di questa situazione è il relativismo dilagante sia in ambito culturale che etico il quale, conducendo alla perdita del bene condiviso, apre la strada a prevaricazioni di parte⁷⁵.

Del resto, l'attualità del pensiero rosminiano era già stata evidenziata da tempo da Augusto Del Noce che ne aveva riconosciuto la lungimiranza, sia nel prevedere l'odierna crisi di valori, insita nelle filosofie sensiste che lui aspramente critica, sia nel fornire gli elementi del suo superamento: «Questa previsione della massima crisi di valori, quella appunto che noi abbiamo sotto gli occhi, e il fornire insieme gli elementi del suo superamento, non soltanto mostrano l'attualità presente della morale rosminiana, ma fanno forse dei *Principi* la più grande opera etica di tutti i tempi, o certamente la più grande dei secoli moderni»⁷⁶.

⁷⁵ R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, p. 328. Vale quanto ha affermato Giovanni Paolo II: «la verità è il migliore antidoto contro i fanatismi ideologici, in ambito scientifico, politico, o anche religioso». *Messaggio alle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani*, Bologna 7-10 ottobre 2004.

⁷⁶ «L'etica del Rosmini è [...] una delle più perfette definizioni di quella verità fondamentale del pensiero cristiano per cui l'uomo è realmente con creatore senza essere creatore. Il compito odierno si determina a mio giudizio nel senso che si tratta oggi di continuare questa ricerca col dimostrare che nella morale rosminiana, e soltanto in essa, si possono trovare gli elementi per una sua estensione che porti ad una critica veramente rigorosa dell'amoralismo contemporaneo. Naturalmente sottolineo soltanto in essa, perchè a mio giudizio, nessuna delle forme di quello spiritualismo francese che aveva una certa freschezza nel decennio tra il '30 e il '40, e ora non l'ha più, è atta a questo compito» in A. Del Noce, *Significato presente dell'etica rosminiana*, in Id. (ed.), *L'epoca della secolarizzazione*, Giuffrè, Milano 1970, pp. 216-217.

L'opera a cui Del Noce fa riferimento è: *Principi della scienza morale*, che Rosmini pubblica nel 1831, a cui fa seguito nel 1837 l'imponente *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in cui sono analizzate ben cinquanta teorie morali, e, dopo un anno, l'*Antropologia in servizio della scienza morale*. Insieme costituiscono un trittico fondamentale della sezione antropologica-morale del sistema rosminiano, a cui si vanno ad aggiungere la non pubblicata *Antropologia Soprannaturale* e il *Trattato della coscienza morale*, composti sempre negli anni '30 del XIX° secolo⁷⁷. Di fatto, è lungo questo decennio che Rosmini, dopo aver affrontato la questione gnoseologica, si ritrova a declinare gli aspetti antropologici e morali del suo sistema. E con essi, organicamente e coerentemente, tenta di definire e sistematizzare la riflessione pedagogica, ad esse ovviamente connessa. La genesi dell'opera *Del principio supremo della metodica* va rintracciata proprio sulla linea di continuità tematica che investe la riflessione rosminiana lungo questi anni. Del resto, la tematica educativa è consequenziale alle due sopracitate; dove c'è l'essere umano, la persona e la realizzazione morale di un'esistenza, c'è la necessità di educazione, di progettualità e processi volti allo sviluppo e al raggiungimento di perfezione delineato dalle riflessioni antropologiche. In questo senso, non commetteremmo certamente un errore nell'affermare come la ricerca e gli studi sulla pedagogia rosminiana, da Billia a Cantillo, passando per Casotti, Morando, Bonafede e Prenna, abbia costantemente e giustamente messo in risalto la coerenza e l'organicità sistemica della riflessione pedagogica rosminiana, in continuità con le due sopracitate. La pedagogia rosminiana poggia indubbiamente sull'antropologia filosofica.

⁷⁷ Rosmini informa dei suoi piani di pubblicazione nel suo *Piano di Etica*, inserito nella *Prefazione alle opere di filosofia morale*, in *Principi della scienza morale*, pp. 44-45. I *Principi* vennero composti e pubblicati nel 1831, e ad essi è associata la *Storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*, scritta nel 1836 e pubblicata l'anno seguente. In essi si trova esposta la teoria della legge morale. Dalla teoria deriva sia la necessità di vedere applicata tale legge, sia l'esigenza di conoscere il soggetto della moralità, vale a dire l'uomo. La logica della morale, ossia la scienza che dovrebbe fornire le indicazioni per l'applicazione, si ritrova nel *Trattato della coscienza morale*, composto nel 1830, quindi contemporaneamente ai *Principi*, viene infine pubblicato solo nel 1839. Di conseguenza, le tre scienze che costituiscono l'Etica pura, sono per Rosmini la *nomologia pura*, l'*antropologia morale* e la *Logica morale*. Pubblicando l'*Antropologia in servizio della scienza morale* nel 1838, dopo averne composta buona parte nel 1832 (verrà completata solo nel 1837), Rosmini non fa altro che rispettare il piano logico delle sue opere. L'antropologia difatti svolge una funzione mediatrice tra la teoria e la scienza d'applicazione della legge. L'impostazione metafisica del discorso considera la perfezione morale come il punto più elevato nel quale convergono le facoltà umane, poiché nella morale si abbracciano e uniscono anche la forma reale e quella ideale.

Quest'antropologia, come visto, deriva a sua volta da una concezione gnoseologica aperta all'essere, per mezzo dell'essere Ideale; per cui, tanto l'antropologia come la gnoseologia, non si esauriscono nel tempo storico o culturale, ma si aprono al mondo metafisico⁷⁸. In una prospettiva odierna di filosofia dell'educazione, si può affermare che nel pensiero di Rosmini esista pertanto un unico principio assolutamente oggettivo, divino, trascendente: e questo principio sia l'Idea dell'essere, innata immagine della presenza dell'Essere assoluto, senza essere né Dio né qualunque ente limitato. Inoltre esiste un unico principio soggettivo: il soggetto umano che sente con un sentimento fondamentale, corporeo ed intellettuale, e che è persona libera⁷⁹.

È qui che si apre non solo l'integralità dell'essere umano ma un'intrinseca dicotomia: per Rosmini l'educazione inerisce ad esseri umani che sono persone, ossia soggetti aperti, per un lato all'esser ideale e trascendente e, per l'altro, al mondo sensibile e storico, tramite il proprio corpo. In altri termini, e riprendendo le analisi antropologiche rosminiane, considerare nella sua *integralità* l'essere umano significa accettare il fatto che esistano *dimensioni plurime e ineliminabili* tra loro; perché se è vero che l'uomo ha intelletto e spirito, capaci di orientarlo verso la libertà e la volontà morale, è altrettanto incontrovertibile la presenza di una dimensione animale, che non si limita alla ricezione passiva delle sensazioni, ma consta di importanti principi d'attività come sono, nella terminologia rosminiana, gli istinti, la forza unitiva e l'immaginazione. E se è pur vero che la direzione auspicata e auspicabile, nella formazione della persona adulta e pienamente compiuta, si delinea nell'armonica gerarchia dei principi che prevede la pacifica sottomissione della parte animale alle altre più nobili, è pur vero che tutta la questione educativa si affaccia sulla problematicità intrinseca al processo di sviluppo e armonizzazione delle parti di cui consta l'essere umano. Manca cioè la descrizione di come questa armonizzazione delle parti possa compiersi, e questo è il tema e la questione per eccellenza del discorso educativo. Particolarmente preziose in tal senso appaiono le seguenti annotazioni conclusive del lavoro di Maria Manganelli:

⁷⁸ La filosofia dell'uomo di Rosmini è caratterizzata in sé da una forte valenza metafisica, in quanto risulta incentrata attorno alla dottrina della coappartenenza reciproca di essere e persona. «Prima di meditare sul significato dei pensieri e delle azioni dell'individuo, dei suoi rapporti col mondo e la società, egli si preoccupa di capire e mostrare chi è l'uomo, regalandoci un'antropologia ontologica preziosa perché alquanto rara oggi». U. Muratore, *Antonio Rosmini e il discorso sull'uomo*, Città Nuova, Roma, 1989, p. 74.

⁷⁹ Cfr. A. Rosmini, *Psicologia.*, Vol. 9, pp. 77-81.

nella dottrina rosminiana [...], l'aspetto negativo della natura umana o, meglio, il suo limite in ordine all'adempimento integrale della legge morale, è fatto consistere non tanto [...] nell'essere, tale natura, decaduta e corrotta a causa del peccato originale; ma, ben più radicalmente, il limite è indicato nell'essere stesso dell'uomo, strutturalmente impotente perché finito, ad adeguare, senza il soccorso divino, l'infinito cui partecipa e, pertanto, cui è aperto e volto in quanto intelligente. In altri termini, a differenza ad esempio di Pascal [...], per Rosmini non è l'esperienza del conflitto che l'uomo – “re scoronato” - vive e soffre in sé, a rimandare la ragione alla religione e alla religione cristiana come a quella che può spiegare l'uomo a sé stesso e rendergli quindi possibile l'esercizio e l'adempimento della moralità, bensì è la struttura stessa della persona umana che, analizzata nelle sue componenti, rivela – col limite essenziale, indeponibile della creatura – la capacità e l'attesa del soprannaturale⁸⁰.

Se la pedagogia si costituisce e si regge sul principio dell'educabilità, cioè, sulla possibilità di realizzare l'ideale al quale può ambire l'essere dell'uomo⁸¹, d'altra parte non si può ignorare quello che l'uomo, o meglio il bambino “che deve diventare uomo”, è da un punto di vista meramente descrittivo, quindi fenomenologico. Come si presentano e combinano tra di loro gli aspetti dell'animalità, dell'intelletto e della spiritualità nell'infanzia, e come avvenga lo sviluppo verso la formazione della persona adulta, sono interrogativi delicati e fondamentali all'interno di tutto il discorso antropologico condotto da Rosmini. Perché se è indubitabile che la stretta connessione tra la tematica morale e la questione antropologica abbia condotto le riflessioni del pensatore trentino a considerare esclusivamente l'uomo nella sua compiutezza, nel suo essere persona fatta e finita, è pur vero che con l'avvio della composizione di *Del principio supremo della metodica*, avvenuta proprio tra il 1838 e il 1839, Rosmini comprenda la necessità di tornare sul fronte pedagogico e affrontarlo con maggiore chiarezza alla luce delle conquiste antropologiche e morali ottenute negli anni precedenti. Del resto, i testi pedagogici precedentemente elaborati dal Nostro risalgono addirittura ad anni antecedenti la pubblicazione del *Nuovo Saggio*, e pur nella loro grande importanza non possono presentare traccia di tutta la riflessione antropologica e morale tracciata da Rosmini. Occorre quindi ritornare sul discorso educativo, ed è quello che l'Autore compie con l'opera già citata *Del principio supremo della metodica*. Eppure, come vedremo, il testo rimane incompiuto e pertanto

⁸⁰ M. Manganelli, *Persona e personalità nell'antropologia di Antonio Rosmini. Linee di una apologetica del Cristianesimo*, Marzorati, Milano 1967, pp. 109 – 110.

⁸¹ A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, Vol. 39, pp. 277-279.

non pubblicato se non dopo la morte del Rosmini, da parte di Francesco Paoli, e questo pare tra l'altro essere un ulteriore problema di cui tratteremo nel prossimo capitolo. Quel che è certo, è che la riflessione elaborata in *Del principio supremo della metodica* viene influenzata dalla complessa e plurima composizione dell'essere umano.

In particolare, risulta fondamentale al nostro scopo analizzare con cura il secondo libro dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, che tratta dell'animalità, parte essenziale dell'essere umano. Qui, nella metodologia riflessiva e nei risultati elaborati dal Rosmini, troviamo i prodromi di quegli elementi che risultano centrali all'interno del discorso educativo, e che ne fanno un Autore fondamentale per la profondità e l'originalità delle sue elaborazioni, specie se comparate ad autori del suo tempo. In questo senso, per analizzare le riflessioni in ambito antropologico e pedagogico del Rosmini verrà in nostro aiuto, come termine di paragone, la riflessione proposta da un esponente della cultura laica e materialista del primo Ottocento italiano come Gian Domenico Romagnosi⁸²: nella disamina offerta l'acutezza della riflessione rosminiana credo possa emergere sia nei punti di distanza che di peculiare convergenza con il giurista emiliano, che affronta la questione umana in senso di sviluppo educativo nel testo *Che cosa è la menta sana?*, scritto nel 1827, quindi nei medesimi anni in cui il pensiero rosminiano giunge a maturazione. L'opera, da considerare tra i suoi scritti «più organici e sintetici e anche di maggiore originalità» fa emergere, come scrive Ambrosoli, «nel pensiero pedagogico del Romagnosi spunti di straordinaria modernità»⁸³ che si ritiene utile comparare alle ricerche del Rosmini, visto il rapporto critico e dialettico che accompagna le ricerche dei due

⁸² Di formazione illuministica, Romagnosi fu tra i fautori dell'unità italiana, idea che non vide realizzarsi vista la morte nel 1835 e che gli costò varie traversie (tra cui, a partire dal 1821, il divieto di insegnare). Come giurista è considerato uno dei fondatori del diritto penale moderno (*Genesi del diritto penale*, 1791). Come filosofo fu un convinto assertore della 'filosofia civile', ossia di una riflessione che studia l'uomo nella sua concreta evoluzione storico-sociale, unendo la dimensione morale a quella giuridico-politica ed economica. A tale impostazione si rifece il suo allievo Carlo Cattaneo. Vissuto tra due secoli, (1761-1835) indirizzò il sapere del XVIII° secolo ai fini di riforma e di organizzazione politica e sociale del secolo nuovo. Educato al sensismo di Condillac, lo superò con lo studio di Bonnet e con questo pose la riflessione attiva come mezzo di conoscenza. Ma la finalità ultima e più profonda dell'attività di fu la traduzione della dottrina in arte di governo e d'incivilimento. In questo senso anche la dimensione pedagogica, specificatamente nella direzione di un'educazione dell'individuo e del popolo verso la civiltà, fu da lui compiuta, specie nello scritto preso in esame in questa trattazione *Che cosa è la mente sana?* (1827).

⁸³ L. Ambrosoli, *Introduzione*, in G.D. Romagnosi, *Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, pp. XVI, XXI.

autori. Un confronto dunque non estrinseco, né d'altro conto progettato come aspetto centrale del testo (per questo motivo confinato nelle note), ma utile a mostrare l'originalità e la ricchezza – in termini di riflessioni – proposte dal Roveretano sia nella dimensione antropologica che in quella pedagogica.

Quanto ipotizzato di compiere, è frutto anche del convincimento maturato sulla base di analisi operate da una delle massime studiose del Roveretano. Nel 1963 Maria Adelaide Raschini esprimeva la persuasione «che il problema della costituzione ontologica dell'ente finito e dell'uomo in particolare non sia stato condotto a sufficiente fondazione da parte del Rosmini»⁸⁴. Circa un quindicennio più tardi, la stessa studiosa si esprimeva nei seguenti termini:

Si può dire che con singolare modernità Antonio Rosmini afferma la necessità che l'uomo - alla cui conoscenza, data la sua complessità, non bastano molte scienze - debba essere scandagliato convenientemente nella sua natura prima che si entri nella zona ove si verifica l'incontro con tutto ciò che, non inerendo immediatamente alla natura umana medesima, può essere da essa acquisito per esperienza o per raziocinio; e in ogni modo, afferma Rosmini, essa natura non può essere convenientemente conosciuta ove si prescindano da quel complesso di forze, di facoltà, di potenze, che possono riunirsi sotto le due, sia pur genericamente definite, dimensioni della "animalità" e della "spiritualità", inscindibilmente connesse nella unità articolata del concetto e della realtà del "soggetto uomo"⁸⁵.

Se dunque lo studio dell'antropologia e di quel novero di scienze che indagano l'essere umano è stato marcatamente sbilanciato verso la dimensione spirituale, ritengo di compiere un'operazione scientifica importante nel ridare, come sostiene la Raschini, giusta dignità e preciso valore alla parte animale che ineluttabilmente è presente nell'essere umano.

⁸⁴ M. A. Raschini, *Validità e limiti dell'antropologia rosminiana*, in AA. VV., «Atti del Convegno Rosminiano tenuto a Stresa il 20 e 21 agosto 1963», sul tema: «Fondamenti scientifici e fondamenti metafisici dell'antropologia rosminiana», «Rivista rosminiana di Filosofia e di Cultura», 58, 1964, 3-4, pp. 270-283.

⁸⁵ Cfr. M.A. Raschini, *Sull'anima in Rosmini*, «Rivista rosminiana di Filosofia e cultura», 73, 1979, 2, pp. 141-154 (poi, con il titolo *Nota sul problema dell'anima in Rosmini*, in AA VV, *L'anima*, Dehoniane, Napoli 1979, pp. 281-298; quindi in M. A. Raschini, *Prospettive Rosminiane*, Japadre, L'Aquila-Roma 1987, pp. 221-24). Qui consultato nella prima versione, cit., p. 141.

2.2 L'animale nell'umano

Questioni di metodo, fonti e definizioni

Abbiamo già affrontato nel capitolo precedente la questione della metodologia utilizzata da Rosmini nella ricerca teoretica, antropologica, pedagogica da cui è emersa la straordinaria raccolta delle sue opere. Brevemente, si può rammentare, per riannodare il filo del discorso, come il metodo proposto da Rosmini mostrasse in alcuni aspetti essenziali una vicinanza con riflessioni contemporanee⁸⁶. Anzitutto il metodo si struttura come percorso e processo, in cui l'orizzonte finale è il raggiungimento di un grado di certezza o verità⁸⁷ tale da poter fare annoverare le scoperte e definizioni raccolte verso una duplice dimensione, gnoseologica e pratica. Altra dimensione essenziale è costituita dall'universalità del metodo, e dunque dalla sua polivalenza e funzionalità, che a livello generale permette di riconoscere nella struttura metodologica una gerarchia ordinata di passaggi⁸⁸, e quindi una consequenzialità che fa sfociare il metodo di ricerca in "arte", o "tecnica", delineando pertanto nella ricerca quella dimensione artigianale da preservare ancora oggi. Inoltre non si può dimenticare come le riflessioni rosminiane contengano quei moniti verso un'etica della ricerca, da mantenere nella preziosa alternanza equilibrata che deve porsi tra lo spirito propositivo del coraggio e la necessaria prudenza racchiuso nella virtù dell'umiltà. Infine, dal punto di vista delle direzioni contenutistiche racchiuse nei consigli rosminiani, emergono con vigore la necessaria co-dipendenza che si deve instaurare tra lo sguardo attento e metodologicamente fondato, insito

⁸⁶ Tra tutte, si erano preso in esame le considerazioni tracciate da Gennari e Sola, per la loro attinenza alla problematica pedagogica.

⁸⁷ «In ogni ragionamento, la prima cosa da ricercarsi si è in che consista l'essenza di ciò di cui si ragiona. In altre parole: è da cominciarci dalla definizione». A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, in *Scritti Pedagogici*, p. 170.

⁸⁸ «Si ricordano nuovamente, in questa sede, le regole del metodo filosofico, tracciate secondo una priorità d'intenti e di rigore, nonostante rappresentino uno schizzo che l'Autore non ha avuto modo di riconsiderare nel tempo». Ivi.

nell'osservazione⁸⁹, e l'attività speculativa racchiusa nel processo circolare di analisi e sintesi⁹⁰. Ripartendo da qui, cerchiamo di approfondire ulteriormente l'analisi del metodo di ricerca utilizzato dall'Autore, addentrandoci con l'ausilio delle fonti in quelle pieghe della riflessività metodologica rosminiana che risultano ai nostri occhi essenziali per comprendere la conseguente riflessione in campo antropologico e pedagogico.

La circolarità tra analisi e sintesi è e resta un tema essenziale all'interno della prospettiva rosminiana, che così afferma all'interno della *Logica*, opera centrale per la comprensione del "retto ragionare"⁹¹: «ora, poiché non c'è un solo ragionamento, che proceda in un modo del tutto analitico, o del tutto sintetico, di maniera che la sintesi e l'analisi, s'adoperano mescolate ugualmente nel metodo Dimostrativo, nell' Inventivo e nel Didascalico; perciò noi faremo parola dell'Analisi e della Sintesi prima di trattare di que' tre speciali metodi. [...] Alcuni logici attribuiscono l'invenzione della verità all'analisi, chiamandola *metodo inventivo*, e l'insegnamento della verità alla sintesi, chiamandola *metodo d'insegnare*. Ma questi assegnamenti non interamente reggono alla prova, ché, come dicemmo, l'analisi e la sintesi s'adoperano mescolatamente ambedue sì nel trovare, come nell'insegnare la verità»⁹². Metodo di ricerca e metodo didattico, scoperta e insegnamento, non possono quindi escludere indistintamente l'analisi o la sintesi, processi co-implicati e necessari nella riflessività secondo Rosmini. Una riflessività umana, che va guidata e sorretta secondo i passi di un procedere razionale, che va studiato, osservando –

⁸⁹ *Prima regola* del metodo filosofico. - Che l'osservazione preceda il ragionamento. [...] *Quarta regola*. - Dappertutto, dove si tratta di cose percettibili contingenti, è uopo partire dall'osservazione percettiva del fatto, prima di stabilire un ragionamento. - In altra forma: «Si deve cercare di conoscere come la cosa è, e quindi dedurre come può o deve essere, e non partire dal come la cosa deve essere per conoscere come la cosa è». A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, p. 169.

⁹⁰ «*Decimasettima regola*. - Si hanno due specie di definizioni, coll'una delle quali si esprime l'essenza della cosa per via d'una sintesi senza analisi, ed è con questa che il ragionamento incomincia; coll'altra si esprime l'essenza della cosa per via d'una sintesi che raccoglie nel suo seno l'analisi della sintesi precedente; con questa il ragionamento si finisce [...] *Decimanona regola*. - Dopo le definizioni si deve procedere alla divisione dell'argomento, cioè all'analisi, che è media fra le due sintesi abbracciate dalle due specie di definizioni indicate». Ivi, p. 179.

⁹¹ Del resto, la *Logica* è posta – nel sistema enciclopedico delle scienze del Roveretano - fra l'ideologia e la metafisica, intesa come *la dottrina della luce dell'intelletto*. La necessità della logica è data dal fatto che l'uomo, condizionato dalle passioni, ha bisogno di criteri per giungere alla verità e riconoscerla come tale. Oggetto centrale è quindi la dimensione metodologica.

⁹² A. Rosmini, *Logica*, pp. 306-307.

diremmo oggi – metariflessivamente, gli elementi strutturanti la razionalità stessa. Così afferma lo stesso Rosmini, sostenendo che «la *facoltà del metodo* nasce dalla riflessione, allorché ella si eleva su tutti gli ordini speciali di riflessione per ordinarli convenientemente fra loro; e però è una cotal riflessione universale, che abbraccia con uno sguardo tutte le possibili riflessioni, cioè un numero di riflessioni indefinito»⁹³.

Una riflessività e un ordinamento procedurale, quello del metodo di ricerca filosofica, che non si mette in contrasto con la dimensione naturale dell'uomo e dell'umana mente, come afferma il Roveretano. Infatti ecco la definizione più completa di metodo data dall'Autore:

Indi la formola universale e necessaria: “Il metodo dee essere un'industria, colla quale si guidi la mente a conseguire con celerità e con sicurezza l'intento pel quale opera facendole fare prima quelle operazioni che naturalmente precedono, e averne quelle notizie ch' esse posson dare, e in appresso quelle operazioni che naturalmente susseguono e averne le notizie corrispondenti, di modo che e le operazioni e le notizie sieno distribuite da chi usa del metodo, *nella serie di successione che è preordinata dalla natura*”⁹⁴.

Secondo il principio di passività⁹⁵, che sorregge tutta la riflessione rosminiana, l'Autore quindi non fa che “osservare” e registrare le dinamiche naturali della razionalità umana, definendo un prontuario di norme che, prima di tutto, rispecchia l'ineludibile appartenenza dell'umano alla dimensione creaturale, dunque segnata dal legame con la natura, vera madre che lo plasma secondo passi ben precisi: il metodo pertanto rispecchia la necessaria struttura naturale della riflessività: «quindi è che l'arte di muovere la mente umana, si riduce a un aiutarla, acciocché speditamente e sicuramente faccia quei passi che le sono prestabiliti dalla sua natura, secondo un ordine fisso». Alle considerazioni precedenti, si aggiunge quindi un elemento significativo; l'ordinamento dei processi metodologici che compongono la razionalità e investono la dimensione della ricerca conoscitiva, secondo Rosmini, appartiene alla dimensione naturale. L'essere umano

⁹³ A. Rosmini, *Psicologia*, vol 9/a, p. 262.

⁹⁴ A. Rosmini, *Logica*, p. 311.

⁹⁵ Una “passività” che, nella prospettiva rosminiana, non significa assenza di attività. Al contrario, per Rosmini il riconoscimento dell'ordine dell'Essere a cui si deve conformare, nella forma morale, l'uomo, costituisce un'azione di scoperta e di adesione a tale ordine, e in quanto tale vera e propria attività di ricerca e scoperta della Verità.

quindi deve limitarsi a seguire una processualità a lui consegnata in quanto creatura razionale. Da ciò segue necessariamente che:

qualora dunque l'uomo trova una maniera acconcia a stimolare e aiutare la sua mente a fare con celerità e sicurezza i suoi passi naturali, egli ha il metodo. Se poi stimola od eccita la sua mente ad un ordine d'operazioni diverso da quello della natura, questa ricalcitra, essendole impossibile ubbidire all'arbitrio e all'ignoranza di chi pretende guidarla, e quell'uomo s'affatica col pensiero indarno, s'avviluppa, e incespica in errori e trova tenebre in vece di luce. Non è metodo questo, quantunque l'uomo possa crederlo e nominarlo tale. E questo sinistro effetto dipende dal principio universale, che in ogni genere di cose l'uomo si consuma nella propria impotenza ogni qual volta presume dettar leggi alla natura, invece di seguir quelle che ad essa impose il Creatore⁹⁶.

L'errore, e quindi l'applicazione inesatta del metodo, consiste primariamente in una disposizione - interna all'uomo - di dominio, di sovrastima delle proprie capacità, che rende ciechi di fronte alla propria natura creaturale. In altri termini, si consuma qui l'eterna battaglia, psicologica ed etica ad un tempo, tra l'accettazione della propria natura e l'esigenza di autodeterminazione e di affermazione sciolta da vincoli e legami nell'umano. Può apparire quantomeno singolare ricondurre tale dicotomia, ben sottolineata a più riprese da Rosmini, all'interno della questione del metodo d'indagine filosofica, eppure ad un'attenta analisi il bivio prospettato dall'Autore non risulta così stravagante; la natura rappresenta sia il campo d'indagine della riflessione e della ricerca conoscitiva, sia il linguaggio razionale atto a decifrarla. Calpestare e disconoscere la dimensione naturale dei processi razionali, e quindi del metodo, significa dare spazio a ipotetiche speculazioni che anzitutto precludono, nella mancata adesione alla dimensione naturale, la possibilità d'osservare e comprendere compiutamente il reale. Proprio per questo motivo Rosmini stabilisce fin dall'inizio due principi per il suo filosofare: «nella spiegazione dei fatti non si deve assumere meno di quanto c'è bisogno per spiegarli. Come secondo principio, non si deve assumere più di quello che è necessario per dare ragione dei fatti»⁹⁷. L'omissione, così come l'aggiunta di elementi non attinenti al reale, e quindi alla percezione – che nell'interpretazione rosminiana è coesistente all'intuizione dell'idea dell'essere – rappresentano i rischi fondamentali di un'errata applicazione del metodo. Pertanto vanno

⁹⁶ A. Rosmini, *Logica*, pp. 308-309.

⁹⁷ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, p. 115.

osservate altre norme, che trovano spazio nella riflessione rosminiana nuovamente all'interno della *Logica*, con l'accezione di regole speciali⁹⁸, riassumibili nella riaffermazione della necessaria funzione essenziale svolta dalla percezione e nella rigorosa consequenzialità del processo conoscitivo, che in altra sede, nel testo *Del principio supremo della metodica*, Rosmini aveva già definito come legge della "gradazione". Queste regole contengono e spiegano infatti il principio per cui «si dee procedere dal noto all'ignoto». Se mantenuto in questa formulazione – dal noto all'ignoto – il principio risulta essere ancora vago, con le regole speciali indicate l'Autore ritiene di aver mostrato «che cosa sia l'*elemento noto da cui convien partire*, cioè il *sentimento*, che somministra la materia, e l'*essere* che somministra la forma del conoscere»⁹⁹. Tali norme metodologiche

dichiarano altresì in che consista il *passaggio* dal noto all'ignoto, cioè in un'operazione della mente, che applica l'essere ai primi sentiti e ai conosciuti per via di quest'applicazione, la quale si può ripetere indefinitamente a' sempre novi risultati delle applicazioni precedenti. Non osservandosi dunque le due regole sovrapposte si cade nel vizio che fu detto *ignotum per ignotum*; e questa pretensione di far conoscere una cosa ignota per un'altra ignota, è frequente ne' semidotti, che al ragionamento sostituiscono un gergo, che sorprende gl' inesperti; una delle tante arti della vanità umana¹⁰⁰.

In altri termini, Rosmini dal punto di vista metodologico sente la necessità di partire dall'induzione dei fenomeni osservabili, mostrando così il legame imprescindibile con quel mondo del sensibile, del reale, del naturale, che rappresenta la fonte primaria per

⁹⁸ Dal qual principio derivano le seguenti regole speciali. § 1- *Regola I speciale del Metodo in comune*. «Come tutti i ragionamenti hanno per loro primordiale elemento, oltre l'intuizione dell' essere, la percezione, perciò ogniqualvolta essi sono diretti a conoscere o far conoscere ciò che non si può in alcun modo derivare dalle percezioni, perché queste mancano o a tutti gli uomini, o a colui che parla, o a coloro a cui si parla, essi si perdono in nulla, e danno nel falso, o finiscono in giochi astrusi di parole, che non hanno senso». [...]. § 2 - *Regola speciale II del Metodo in comune*. «Allorquando la notizia che si cerca non si può avere, fuorché mediante l' applicazione dell' essere ad altre notizie che sieno il risultato d'una applicazione precedente, egli è chiaro che l'uomo si sforza invano di pervenirvi, o di condurvi la mente altrui, s'egli non fa precedere quelle applicazioni che producono la notizia, a cui poi l'essere dee novamente venire applicato per aver quella che si cerca». A. Rosmini, *Logica*, pp. 311-312.

⁹⁹ Ivi, p. 313.

¹⁰⁰ Ivi.

l'acquisizione della conoscenza. Non a caso, nei *Regolamenti Scolastici*, ribadisce nuovamente che «il principio del metodo induttivo è “l'esperienza e il susseguente ragionamento”»¹⁰¹, posti rigorosamente in quest'ordine, di modo che l'attività riflessiva venga a svolgersi solamente a partire dall'osservazione fenomenica del reale. · Nuovamente, il *focus* della riflessione metodologica del Rosmini si orienta verso l'analisi della percezione, e anche qui emerge la distinzione tra due tipologie di percezione; la prima, chiamata *naturale*, assume questa connotazione perché nell'ottica rosminiana rappresenta il contatto diretto con il reale, puramente descrittivo e scevro da preconcetti, quindi non inquinato da capziosità umane e pensieri già intenzionalmente direzionanti, quindi oscuranti parti del fenomeno percettivo. A differenza di questa prima tipologia, possono tuttavia sussistere percezioni *artificialmente* connotate, con quanto di problematico ne segue a livello di ricerca:

ci sono due classi di percezioni, le *naturali* e le *artificiali*. Cominciamo dalle prime. Sono innumerevoli le percezioni naturali d'ogni uomo; pure la maggior parte restano inutili pel sapere, perché non vi si dà attenzione, non si raccolgono e mettono a profitto con una vigilante e sagace osservazione. Quest'è la differenza tra il filosofo e l'uomo volgare: tutti e due percepiscono ugualmente il mondo, ma l'uno *osserva* con diligenza ciò che *percepisce* e lo sottomette alla *riflessione*, l'altro non l'osserva, e per mancanza di riflessione non ne cava illazioni¹⁰².

Il problema della formazione di percezioni artificiosamente deviate sta nell'inclinazione dell'essere umano ad un ragionamento svuotato di riferimenti reali; il richiamo alla purezza naturale della percezione, nel realismo rosminiano, denota quindi un problema di uso delle facoltà da parte dell'uomo, quindi nuovamente si mette in luce la problematica metodologica all'interno della complessa visione antropologica dell'Autore: «l'esperienza dimostra che tutti gli uomini sanno più o meno ragionare, ma non sanno osservare: e la maggior parte de' ragionamenti non sono sbagliati per la forma logica, ma perché l'osservazione accurata non li sorregge, e quando dovrebbero mover da

¹⁰¹ A. Rosmini, *Regolamenti scolastici*, III. Per le Scuole Licali, II. Tesi di logica, p.245. Ma anche nel già citato *Metodo filosofico* l'Autore scriveva allo stesso modo: «Stato della questione - Ella è una questione di fatto: perciò si debbono applicare le regole di metodo che riguardano la verificazione dei fatti - La prima regola si è, che l'osservazione preceda il ragionamento». A. Rosmini, *Del Metodo filosofico*, p.198.

¹⁰² A. Rosmini, *Logica*, p. 397.

questa, movono in quella vece da supposizioni, o principi astratti, che malamente si surrogano ai dati mancanti dell'esperienza»¹⁰³.

Proprio per questo motivo, la percezione diventa oggetto di studio rigoroso, nelle sue dinamiche interne, portando Rosmini a definire il concetto di

scienze di percezione, il punto di partenza delle quali sono le cose percepite: se dunque manca a queste l'*osservazione*, manca il loro principio. Nello studio dunque di queste scienze è necessario, “non istituire alcun ragionamento, che non mova da un'accurata osservazione della percezione e della cosa percepita; e però porre la prima e principal cura in questa osservazione medesima, sulla quale dee erigersi la scienza”. Dal qual principio deriva il criterio, con cui si possono mettere alla prova le dottrine che a tali scienze appartengono, per conoscere se sono vere o false, solide o insussistenti, e questo si è “ricondere tutti i ragionamenti alla percezione della cosa e riconoscere se da questa legittimamente derivano”¹⁰⁴.

Lo strumento metodologico capace di dare scientificità alla percezione risiede pertanto nell'osservazione, di cui già precedentemente si è trattato. Tuttavia occorre ancora una volta, vista la profondità delle osservazioni rosminiane, soffermarci sul significato dell'atto osservativo, evidenziando come esso non vada a confluire banalmente nel *vedere*, atto sensitivo: questo perché «il semplice *sentire* non è *osservare*»¹⁰⁵. La percezione, fondata sull'esperienza sensibile, si fa osservazione esclusivamente nel momento in cui, oltrepassando l'immediatezza della sensazione, si applica l'idea dell'essere, quindi dell'esistenza, all'oggetto sensibilmente percepito: l'osservare comporta

un atto della mente, che toglie a proprio oggetto un sentimento e si risolve in un giudizio. Questo atto della mente, giudizio o raziocinio, non è in fine che l'applicazione dell'essere ideale al sentimento su cui ella colloca la sua attenzione. Ogni ragionamento adunque racchiude necessariamente due elementi: l'essere ideale, e il sentimento a cui si applica. La notizia dunque che s'ha per via di ragionamento di una di quelle due cose non si può

¹⁰³ Scrive Rosmini: «E qui si noti un errore di metodo, nel quale cadono spesso anche quegli, che coltivano le scienze. L'uomo naturalmente inclina più al *ragionare* che all' *osservare*: e volendo arrivar subito al più dilettevole esercizio di sue facoltà e raccoglierne i frutti, trascura l' *osservazione*.» Ivi.

¹⁰⁴ Ivi, p. 398.

¹⁰⁵ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 47.

avere senza la notizia dell'altra; le due notizie dunque si pongono in noi contemporaneamente: questo è quello che noi chiamiamo *sintetismo*¹⁰⁶.

Rosmini non si limita a definire l'osservazione come il primo atto mentale da cui si delineano le altre funzioni razionali, ma compie ulteriori approfondimenti sul medesimo concetto, distinguendo anzitutto tra osservazione interna ed osservazione esterna: «L'osservazione interna ha per sua materia l'intuizione, e gli oggetti intuiti, i sentimenti, le percezioni e tutto ciò che l'uomo percepisce in se medesimo. Quindi l'osservazione interna è il fonte delle prime scienze filosofiche, quali sono l'Ideologia e la Psicologia. L'osservazione esterna è il punto di partenza di tutte le scienze fisiche»¹⁰⁷. Come nel caso della co-implicazione di sintesi e analisi nel processo conoscitivo, per Rosmini appare evidente la necessaria codipendenza e il mutuo ausilio che si viene a creare tra le due tipologie di modalità osservative: proprio per questo motivo le critiche al sensismo e a tutti gli approcci filosofici e scientifici escludenti la dimensione interna dell'osservazione, sono - da parte dell'Autore - più volte presentate nelle varie opere da lui redatte¹⁰⁸. Rosmini è infatti ben conscio della difficoltà insita nella formulazione e nel riconoscimento dell'osservazione interna, ma proprio per questo motivo insiste sulla sua considerevole importanza per le potenzialità conoscitive dell'essere umano. Le criticità principali risiedono nella difficile accessibilità, che non permette modalità dirette

¹⁰⁶ Ivi.

¹⁰⁷ A. Rosmini, *Logica*, p. 398

¹⁰⁸ Scrive Rosmini nella *Logica*: «A un tal principio messo fedelmente in pratica si devono ascrivere i mirabili progressi delle fisiche e delle meccaniche ne' tempi moderni: per lo contrario fu trascurata l'osservazione interna, onde accade che le scienze che a quella si appoggiano non progredirono del pari. E quello che più dee far meraviglia si è il vedere che tali scienze furono anzi immiserite e riempite di superficialissimi pregiudizi da quegli stessi, che proclamavano con più d'ostentazione il metodo osservativo e sperimentale. La ragione fu, ch'essi pregiavano l'*osservazione esterna*, ma non conoscevano l'*osservazione interna*. Predicavano e celebravano l'osservazione in generale, ignorando quella specie di osservazione che sarebbe stata loro opportuna. Non avendo dunque posto l'animo che all'osservazione esterna, che vale per le sole cose materiali, non per lo spirito, accadde loro: 1° d'isterilire le scienze metafisiche rigettando alcune cose che l'osservazione esterna non dava; 2° di materializzarle, e guastarle, trasferendo nella sfera delle cose spirituali quello che era lor dato dall'osservazione esterna e non poteva appartenere che alle materiali. I filosofi di cui parliamo si limitarono talmente all'osservazione esterna, che alcuni di essi giunsero a negare l'interna, e fu bisogno affaticarsi a dimostrare che anche questa ci potea essere». Ivi.

d'individuazione di tale fenomeno osservativo¹⁰⁹; questo problema è strettamente connesso alla difficoltosa operazione di spoliatura da effettuare, rimuovendo gli elementi aggiuntivi e non necessari per l'osservazione interna¹¹⁰. Infine, il mondo interiore, ivi compreso tutto ciò che sorge dall'osservazione, resta problematico per la mancanza di un vocabolario condiviso che permetta una comprensione dei fenomeni osservati¹¹¹. Ciononostante, è per merito dell'osservazione interna operata dal Rosmini che l'Autore ha potuto comprendere, e quindi presentare, la sua teoria dell'idea dell'essere così come appare nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*¹¹². L'osservazione interna, con gli effetti

¹⁰⁹ Ivi, p. 398. Prosegue: «L'osservazione interna è più difficile e delicata dell'esterna: l'uomo ha bisogno di grande vigilanza su di sé per cogliere gli sfuggibili fenomeni del suo spirito: talora non può coglierli direttamente o deve condurli per via indiretta: solo con questo *modo indiretto* d'osservazione o piuttosto d'induzione egli trova la natura della materia e quella del sentimento animale, spogliando l'uno e l'altro degli elementi intellettivi ch'egli v'aggiunse nel percepirli».

¹¹⁰ «E qui convien notare che la difficoltà dell'osservazione interna e dell'arte di farla servire alla scienza non nasce solo dalla qualità de' fatti, talora *tenui*, talora *sfuggibili*, talora *complessivi* (i quali non si possono semplificare senza distruggere) come sarebbero le funzioni dell'animalità; ma ancora da questo, che le stesse facoltà intellettive, che s'adoprano nell'osservare aggiungono del proprio alla cosa osservata, onde, per conoscer questo nella sua purità, dee sopravvenire una *riflessione critica*, che spogli la cosa osservata di tutto ciò che ci ha messo la stessa osservazione; allora la cosa rimane inosservata e inosservabile, e pure il pensiero intende che così ella dee essere e così è». Ivi.

¹¹¹ «Finalmente il filosofo che tratta delle scienze fondate sull'osservazione interna trova gran difficoltà a farsi intendere per quanto procuri di parlare esattamente; perché il mondo interno non ha un vocabolario così fisso e ricco come il mondo esterno; e però gli riesce sommamente malagevole trovare il modo di dirigere l'attenzione a quelli a cui parla sui fenomeni interni de' quali parla. Coloro che l'ascoltano per intenderlo, devono rientrare in se medesimi e trovare in sé que' fatti o que' fenomeni osservati ed espressi dal filosofo; ma in quella vece credendo essi di porre l'attenzione su quelli, ne osservano degli altri; e così chi parla e chi ascolta non s'intendono. Il che nasce dall'inefficacia delle parole e dalla difficoltà di rilevare con sicurezza quali sieno i fatti che esse esprimono; ché l'uomo non può legarli alle parole se non facendo uso della stessa osservazione interna; laddove i fatti esterni s'intendono legati ai vocaboli in più modi, cioè in tanti, in quanti si percepiscono co' varî organi sensorî». Ivi, p. 399.

¹¹² Scrive Rosmini in un passo fondamentale del *Nuovo saggio*, a conferma di quanto sopraesposto: «*Sulle due vie, d'osservazione e di ragionamento*. - Nel meditare sulla maniera di dar ordine a tutte le cognizioni umane secondo il principio di metodo toccato di sopra, «che si anteponga ciò che non ha bisogno delle dottrine susseguenti per essere inteso o dimostrato», si offre al pensiero questa difficoltà. Io dimostro l'ultima proposizione per la penultima, la penultima per la precedente, la precedente per l'altra che le sta innanzi, e così fino alla prima. Ottimamente. Ma venuto ch'io sono alla *prima proposizione*, come dimostrerò io questa? E se non la dimostro, non riescono gratuite, e di nessun valore le dimostrazioni che su di essa si sono fatte? Un tale ragionamento suppone quello che non è, vale a dire che ogni proposizione deva essere dimostrata per un'altra a lei precedente. All'incontro bisogna considerare, che la prima proposizione ha cotal natura, che racchiude

di tale scoperta, diventa quindi funzione fondamentale nelle ricerche metafisiche del Roveretano¹¹³.

Tuttavia qui c'è da fare un ulteriore distinguo, l'ultimo, per comprendere la portata metodologica delle differenti modalità di osservazione e proiettarci conseguentemente verso l'esame delle considerazioni antropologiche. Per quanto l'osservazione interna rappresenti come abbiamo visto lo strumento fondamentale per il riconoscimento di quel principio della possibilità gnoseologica che è l'idea dell'essere, Rosmini non disconosce la fondamentale importanza di quel novero di osservazioni che, come abbiamo precedentemente delineato, rientrano nel complesso mondo della percezione. Da qui emerge un'ulteriore riflessione sul significato di osservazione interna che, distinguendo tra i risultati dell'Ideologia e il contributo psicologico, chiarisce in modo estremamente utile per il nostro discorso la diversa funzione delle modalità osservative utilizzate dall'Autore nella sua ricerca. È proprio nella sua opera più spiccatamente ontologica, l'incompiuta *Teosofia*, che Rosmini ricorda che

l'osservazione fu già divisa da filosofi in *esterna* ed *interna*. Queste appellazioni, benché non al tutto esatte (che l'osservazione è sempre un'azione del soggetto, e però non è mai nulla di esterno), tuttavia sono abbastanza comode fino che il ragionamento non s'eleva alle più sottili questioni metafisiche. Sollevandosi a queste il filosofo, egli sente il bisogno di classificare altramente i vari modi di osservare; riconosce che vi ha un'osservazione di quanto è, e di quanto accade. L'osservazione di quanto è, dicesi *osservazione ontologica*: l'osservazione di quanto accade, *osservazione prassilogica*. L'osservazione di quanto accade si può dividere, per non allontanarsi dal comune parlare,

la dimostrazione in sé medesima, cioè è evidente ed irrepugnabile, è vera, per sé, perché è la verità stessa. Ma ove troveremo noi questa proposizione? Come la discerneremo da tutte l'altre? La troveremo in noi medesimi, ché ci sta sempre presente; non abbiamo bisogno di cercarla col ragionamento, ma d'*osservarla* quale è da noi naturalmente intuita: e lo scettico stesso la vedrà, e la concepirà anche riflessivamente, purché si raccolga dentro a sé medesimo; volgendo sulle cognizioni il guardo della sua mente, vedrà in quelle *l'idea dell'essere*, e figgendo l'attenzione via più in essa a contemplarla ed analizzarla e notarne i caratteri essenziali, non potrà a meno d'appercepirne la luce, la necessità, l'evidenza, l'immutabilità. Con una tale *osservazione*, e non con altro mezzo ha cominciato la scienza dotta degli uomini, e il riavviamento sul buon sentiero degli scettici». A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, pp. 321-322.

¹¹³ Al punto che l'Ideologia, da Rosmini considerata «prima scienza, dunque è una scienza d'*osservazione*, e non di *ragionamento*; e in tal modo rimane evitato quel circolo, nel quale agevolmente si entra in facendo la divisione delle scienze, ché la *dimostrazione* termina e s' inanna nella *osservazione*, e questa non è che la intellesione della verità per sé nota, e fonte di tutte dimostrazioni». Ivi.

in *interna*, che ha per oggetto quanto accade dentro di noi, nel soggetto, ed *esterna*, che ha per oggetto quanto accade fuori di noi, e soggiace alla nostra esperienza, e questa è l'osservazione de' corpi. I sensisti non riconoscono che quest' ultima maniera di osservazioni, e si privano delle altre: quindi possono dire assai poco innanzi colle loro ricerche¹¹⁴.

Nella prospettiva di ricerca qui utilizzata, la dimensione dell'osservazione ontologica, per quanto necessaria e fondante la speculazione teoretica rosminiana, riveste un ruolo secondario rispetto a quella che l'Autore definisce con il termine di osservazione *prassilogica*. Sul ruolo dell'essenza e della costituzione ontologica dell'umano si è brevemente tentato di dare esposizione nel paragrafo iniziale di questo capitolo. Si aggiunge che, proprio per quanto riguarda lo *sguardo* ontologico, la definizione rigorosa della processualità di ricerca inerente tale funzione appare maggiormente complicata rispetto ad altri, proprio per la complessità inerente la modalità osservativa ontologica, come già precedentemente sottolineato¹¹⁵.

In ogni caso, la prospettiva metodologica delineata dal Roveretano acquista pregnanza all'interno di questo lavoro per il novero delle considerazioni inerenti l'osservazione esterna, che vengono applicate con rigore nell'indagine sull'essere umano. Ciononostante vanno chiaramente fatte delle distinzioni, contestualizzando la proposta metodologica rosminiana all'interno del contesto storico di appartenenza, la prima metà del XIX° secolo, e alla luce dell'orizzonte spiritualista a cui, in maniera forse troppo

¹¹⁴A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, p. 176, nota.

¹¹⁵ Anche se Rosmini, come detto, ritiene che l'osservazione interna, meglio definita nella Teosofia con il termine ontologica, sottostia a criteri già presentati, come scrive in questo passo: «La natura o essenza che si ricerca è certo la natura o essenza conoscibile; che se conoscibil non fosse, né si cercherebbe, né si spererebbe conoscere. Se dunque ella deve cadere nella nostra cognizione, in qual cognizione cadrà se non in quella, per la quale abbiamo imposto alla cosa un nome? Or questa è quella prima, che ce n'ebbe dato il concetto. E poscia che il nostro ragionare fa uso delle parole, certo non possiamo intendere di parlare, se non di ciò che queste parole significano; ed elle significano appunto quel concetto delle cose, che primo ci rifulse nella mente. Se i ragionamenti bene rispondono a questo concetto, sono veraci; se definiscono la cose diversamente da quel primo concetto, che solo è significato dal vocabolo, vanno forviando. Così ancora gli antichi logici sapientemente definivano l' essenza della cosa, ciò per cui da prima la si conosce. Or questo è il buon metodo, il *metodo d' osservazione accomodato alle cose spirituali*, osservare ciò che cade nella nostra cognizione, e come vi cade: osservare come le cose da noi si conoscono. Ed ogni qualvolta trovassimo d'aver un concetto della cosa diverso da quello che s'è formato in noi nell'atto del conoscerla, potremo dire sicuramente che quel concetto è falso, effetto dell' opinione non della ragione». Ivi, p. 27.

riduzionista, è annoverabile il sistema filosofico dell'Autore. Non si può pertanto parlare di metodo sperimentale applicato direttamente all'essere umano¹¹⁶, né considerare l'antropologia rosminiana alla stregua delle novecentesche scienze umane; non pare neppure ammissibile ascrivere l'analisi delineata dall'Autore alla stregua di ricerche sensiste o materialiste, nemici giurati del Roveretano. Va tuttavia riconosciuto a Rosmini il merito di aver saputo coniugare la sua ricerca filosofica sull'essere umano con le ricerche scientifiche del suo tempo, tentando così di mostrare, sul piano filosofico, come la conoscenza approfondita degli sviluppi più recenti di alcune scienze fisiche potesse permettere una maggiore comprensione delle funzioni e delle caratteristiche specifiche dell'umano.

Del resto, anche Dante Morando, in uno dei suoi ultimi contributi sulla pedagogia rosminiana, osserva il carattere 'sperimentale' dell'indagine rosminiana, rinvenibile in particolare nel metodo osservativo¹¹⁷ che pone alla base dell'analisi infantile, e nelle riflessioni antropologiche di cui ora ci occupiamo:

sebbene la metodologia psicologica, per il periodo in cui vissero sul, abbia ricevuto in lui un più largo sviluppo, e sebbene la metodologia sperimentale sia sorta, propriamente parlando, alla fine dell'ottocento, E sebbene la metodologia didattica contemporanea sia in argomento ben più ricche di informazioni di esperienza, è notevole rilevare che il Rosmini ha compiuto abbastanza chiaramente anche il passo decisivo verso la metodologia sperimentale. L'educatore, egli afferma, deve, osservare e sperimentale. Questa è anzi l'unico modo per evitare il pericolo di un metodismo astratto che contrasti con le esigenze naturali e reali dell'insegnamento. Chi non si vale dell'introspezione, dell'osservazione diretta, dei dati statistici e delle esperienze proprie ed altrui per conoscere esattamente le condizioni fisiopsicologiche dell'educando, rischia di far cadere

¹¹⁶ Non è un'osservazione scientifica perché non si fonda sull'*operazionalizzazione*, cioè sui metodi di *misurazione* del reale. Su questo si rimanda a M. Jahoda, M. Deutsch, S.W. Cook, *Research methods in social relations*, Dryden, New York, 1951.

¹¹⁷ Gli studi sullo sviluppo umano hanno la caratteristica di avere una connotazione di tipo psicosociale, e quindi il metodo osservativo si rivela il più adatto. « L'intervento del giudizio umano, che fa da mediatore nell'arco di questo tipo di dati, assume una rilevanza fondamentale, poiché la realtà psicosociale è per definizione determinata da diversi fattori di difficile individuazione. La realtà psicosociale va quindi decifrata e interpretata alla luce delle conoscenze precedenti, più che semplicemente registrata. È per questo motivo che l'osservazione si rivela uno strumento prezioso per lo studio dello sviluppo umano. La capacità di inferire da parte di chi osserva è la qualità che rende questo metodo così utile nello studio del comportamento». S. Bonichini, G. Axia, *L'osservazione dello sviluppo umano*, Carocci, Roma, 2001.

la propria azione fuori del ritmo educativo, di ubbidire all'arbitrio dell'immaginazione intellettuale e di causare più danni che vantaggi¹¹⁸.

Un simile merito, che come abbiamo cercato di mostrare affonda le sue radici nel metodo di ricerca osservativo, non può essere taciuto, specie considerando lo stato dell'arte dell'antropologia contemporanea¹¹⁹. Se l'antropologia sorge come sapere autonomo a partire dalla questione cinquecentesca, sollevata dalla scoperta del Nuovo Mondo, dell'alterità antropologica¹²⁰, e si sviluppa nella prima modernità seicentesca a partire da ipotesi dedotte sulla base delle considerazioni raccolte nella cosiddetta letteratura di viaggio¹²¹, è solo a partire dalla prima metà del XVI° secolo che si comincia

¹¹⁸ D. Morando, in *Convegno Nazionale di Pedagogia, Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, pp. 81-82. Il Morando prosegue: «In *Del principio supremo della metodica* il rosone chiaramente approva il metodo fondamentale dell'osservazione diretta delle cose applicato all'insegnamento». Una delle prime norme dell'istruzione consiste per lui «nel fare *osservare* al fanciullo con i propri sensi di oggetti esterni, e nel fargliene prendere degli *sperimenti*. Ecco un grande scopo, secondo la stessa natura, formare del fanciullo un osservatore e uno sperimentatore [...] È la natura che conduce il bambino ad osservare tutto, a far prove di esperimenti su tutto ma tutte queste prove le percezioni che ne riceve sono tra loro slegate, disordinate. Il primo ufficio dunque dell'arte dell'educare consiste nel *regolare le osservazioni e gli esperimenti fanciulleschi*». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, in *Scritti pedagogici*, pp. 30-32.

¹¹⁹ La breve ricostruzione che qui segue di storia dell'antropologia ha il solo intento di mostrare il posizionamento del Rosmini all'interno del flusso del pensiero antropologico. Non vi è dunque alcuna pretesa di completezza.

¹²⁰ L'allargamento dello spazio geografico europeo, dovuto alle sistematiche navigazioni della fine del '400 e dei primi decenni del '500, porta con sé, oltre a profonde modificazioni – per lo meno in prospettiva – dell'assetto socioeconomico, anche una inedita discussione all'interno delle classi colte circa il problema delle origini e dello *statuto antropologico* degli abitanti del Nuovo Mondo. Teologi, filosofi, scrittori, uomini di cultura in genere si interrogano sulla *genesì* del mondo americano e su come il vecchio continente si debba porre di fronte alla sua radicale novità. Ad una prima scorsa dei vari autori che si sono occupati di tale questione – si pensi ad Acosta, a Càlanca, a Victoria, fino a Bacone, Grozio, La Mothe Le Vayer, William Petty, per citarne solo alcuni – non può non nascere un'impressione di generale *estraneità* all'oggetto della ricerca: Giuliano Gliozzi nota giustamente che «il loro oggetto non è in alcun modo la conoscenza degli abitanti del Nuovo Mondo: la comparsa di questi ultimi è per così dire momentanea, essi compaiono per scomparire» G. Gliozzi, *Adamo e il Nuovo Mondo. La nascita dell'antropologia come ideologia coloniale: dalle genealogie bibliche alle teorie razziali (1500-1700)*, La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 47. Cfr. E. Nuzzo, M. Sanna, L. Simonutti (eds.), *Anomalie dell'ordine. L'altro, lo straordinario, l'eccezionale nella modernità*, Aracne editrice, Roma, 2013, pp. 17-57.

¹²¹ In Hobbes lo sguardo sul *selvaggio* non ha più alcuna connotazione *mitica* o *nostalgica*, né tanto meno critico-morale o psicologica. Egli accenna alla sua figura in un passo del capitolo XIII del *Leviathan*, a supporto empirico della deduzione che dello stato di natura viene compiendo a partire dai caratteri passionali (universali) dell'uomo: «Si può forse

a sistematizzare il discorso antropologico. Con Hume viene infatti a configurarsi il discorso antropologico secondo la definizione concettuale di “scienza dell’uomo”¹²². Con Karl von Linnée si comincia a ragionare di classificazioni degli esseri viventi, nelle quali evidentemente va inserito l’essere umano¹²³. Si sviluppa la disciplina che prenderà in tempi più recenti il nome di anatomia comparata¹²⁴. Emerge il dibattito tra monogenisti e

pensare che non vi sia mai stato un tempo e uno stato di guerra come questo, ed io credo che nel mondo non sia mai stato così in generale; ma vi sono molti luoghi ove attualmente si vive in tal modo. Infatti, in molti luoghi d’America, i selvaggi, se si esclude il governo di piccole famiglie la cui concordia dipende dalla concupiscenza naturale, non hanno affatto un governo e vivono attualmente in quella maniera animalesca di cui ho prima parlato» T. Hobbes, *Leviatano*, a cura di A. Pacchi, Laterza, Bari 1992, pp. 102-03. Hobbes si riferisce qui agli esempi tratti dalla letteratura di viaggio. John Locke utilizza più diffusamente di quanto non faccia Hobbes la letteratura di viaggio per delineare teoreticamente la figura del selvaggio, identificandolo più precisamente con l’*indiano d’America*. Il suo secondo *Trattato sul governo*, vera e propria teoria dell’origine della società politica, da intendersi come trasformazione di «un semplice aggregato di individui naturali in un solo e solidale corpo politico», è ricco di esemplificazioni e di riferimenti agli Americani in qualità di popoli *prepolitici*. Cfr. *Introduzione*, in J. Locke, *Trattato sul governo*, a cura di L. Formigari, Editori Riuniti, Roma 1992, p. XXXIII.

¹²² Anche se, a ben vedere, la proposta di Hume, racchiusa nel suo *Trattato sulla natura umana*, rappresenta più che altro un appello e un invito alla formalizzazione di tale scienza, che tuttavia si pone ancora, nell’ipotesi del filosofo scozzese, sulla base di un metodo deduttivistico escludente forzatamente la dimensione delle osservazioni scientificamente ravvisabili. Si vede questo nella riflessione acritica sulle razze: coloro che vivono presso le zone polari o ai tropici si trovano in una condizione di *inferiorità* rispetto al resto dell’umanità – cosa comunque spiegabile con la povertà e l’indolenza, senza dover ricorrere a cause *fisiche*. Anzi, se differenze radicali esistono esse sono *razzialmente* determinate: «Sono propenso a sospettare che i negri – confessa Hume candidamente –, e in generale tutte le altre specie di uomini (ve ne sono infatti quattro o cinque tipi diversi), siano per natura inferiori ai bianchi. Non c’è mai stata una nazione civile di carnagione diversa da quella bianca, e neppure qualche singolo individuo non bianco che abbia eccelso nell’azione o nel pensiero. [...] Una differenza tanto uniforme e costante non potrebbe verificarsi in così numerosi paesi ed epoche diverse, se la natura umana non avesse operato una distinzione originaria fra queste razze» D. Hume, *I caratteri nazionali*, in *Opere filosofiche*, a cura di E. Lecaldano, Laterza, Roma-Bari 1987, vol. III, p. 220.

Ironicamente, sarà proprio dal fallimento di questa “scienza dell’uomo” che nascerà l’esigenza di applicare il metodo scientifico all’oggetto “uomo”, facendo così sorgere, nelle sue sfaccettature, l’Antropologia. Cfr. S. Landucci, *I filosofi e i selvaggi*, Torino, Einaudi, 2014; Id., *I filosofi e i selvaggi 1580-1780*, Bari, Laterza, 1972.

¹²³ Karl von Linnée (1701-1778), cattedratico di fisica anatomica e di botanica dell’Università di Uppsala dal 1738 (dopo aver studiato in Olanda e aver compiuto ricerche in Inghilterra e a Parigi), viene considerato, grazie alla sua opera più celebre, il *Systema Naturae*, che rielaborò nel corso degli anni in ben dodici edizioni a partire dalla prima pubblicazione del 1735, il fondatore della botanica sistematica; a lui si deve la classificazione dell’uomo come *sapiens*.

¹²⁴ Cfr. E. Tyson, *Orang-Outang, sive Homo Sylvestris, or the Anatomy of a Pygmie. Compared with that of a Monkey, an Ape, and a Man. To which is added a Philological*

poligenisti sull'origine dell'essere umano¹²⁵, a cui si collega l'esigenza di ricostruire una storia naturale teoreticamente e scientificamente fondata¹²⁶. Accanto a queste dimensioni, si aggiunge la lettura filosofica, avviata da Herder, e proseguita sempre in Germania da Kant, con la sua *Antropologia pragmatica*, e le riflessioni di Humboldt e Fichte¹²⁷. È questo variegato e frazionato panorama il retroterra del discorso antropologico da cui prende avvio la riflessione rosminiana. In base a questi brevi accenni, emerge con chiarezza l'originalità della prospettiva antropologica rosminiana, che è stata capace di coniugare con efficacia la prospettiva filosofica e quella più marcatamente scientifica, in

Essay Concerning the Pygmies, the Cynocephali, the Satyrs, and Sphinges of the Ancients. Wherein it will appear that they are all either Apes or Monkeys, and not Men, as formerly pretended, London, Bennet; facsimile ed., Introduction di A. Montagu (pp. 1-12), London, Pall Mall, 1966.

¹²⁵ Dibattito che proseguirà per tutto il secolo e oltre, giungendo fino ad interessare Charles Darwin nella seconda metà del diciannovesimo secolo. Cfr. R. Martinelli, *Gli storici e i selvaggi*, in *Ethics and politics*, XIX, 2017, n.2, pp. 471-487.

¹²⁶ George-Louis Lecler Buffon (1707-1788) originario della Borgogna, frequentò l'Università di Angers ed entrò nella *Académie des Sciences* di Parigi venendo poi nominato *Intendant du Jardin du Roy*. Incaricato di iniziare una descrizione del Cabinet du Roy - che diventerà il celebre *Muséum d'Histoire Naturelle* - concepì il disegno (simile a quello di Linneo) di un'opera monumentale, alla quale dedicò l'intera vita, avvalendosi di diverse collaborazioni: la descrizione dei tre regni della natura: *Histoire naturelle générale et particulière avec la description du Cabinet du Roy*. Il lavoro, uscito in 36 volumi e pubblicato a Parigi tra il 1749 e il 1788, riscosse enorme successo e alcune affermazioni (soprattutto in materia di origine dell'universo) provocarono la reazione della Facoltà di Teologia della Sorbona, perché Buffon proponeva spiegazioni in contrasto con la dottrina biblica della creazione.

¹²⁷ Senza entrare nel merito e nella specificità delle riflessioni degli autori sopracitati, «la considerazione che i filosofi ebbero dei selvaggi americani in non pochi casi fu mediata e filtrata da schemi di tipo biologico e razziale, riguardanti sia la suddivisione e articolazione interna alla specie umana, sia la questione a ciò strettamente connessa dell'origine di tali selvaggi. E' bensì vero che le prime ricerche di anatomia comparata (Tyson), o di craniologia su basi estetico-pittoriche (Camper) e poi craniometria comparata (Sömmerring, Blumenbach) erano indirizzate alla determinazione delle differenze tra gli europei e i negri d'Africa (prima che il termine assumesse connotazione spregiativa), mentre oggetto della ricerca di Landucci è il selvaggio americano, la cui immagine in Europa ebbe senza dubbio una sua propria specificità. E tuttavia, non ci volle poi troppo perché le considerazioni biologiche di cui sopra iniziassero a confluire in una sistematica delle "razze umane" nelle quali il ruolo degli amerindi veniva ad assumere una fisionomia diversa a seconda che il contesto scientifico complessivo prevedesse di considerare la stirpe umana come unica, oppure di catalogarla in tre, o in cinque razze, e che prevedesse di spiegarne la presenza in senso poligenista oppure secondo la cosiddetta teoria della de-generazione, ma intesa alla lettera (*Ent-artung*) come differenziazione all'interno di un genus». R. Martinelli, *Gli storici e i selvaggi*, pp. 481-482.

un felice connubio che prende forma, specialmente, nella disamina della dimensione dell'animalità. Difatti, come afferma Giuseppe Bonvegna:

non si comprenderebbe [...] fino in fondo la complessità degli aspetti implicati nell'antropologia rosminiana se non si tenesse conto del fatto che [...] nel suo momento di antropologia morale (*l'Antropologia in servizio della scienza morale*, appunto) essa risulta fortemente influenzata dalle scienze naturali, e in particolare (come emerge da un esame delle fonti scientifiche presenti nell'antropologia morale stessa) da quelle mediche e biologiche¹²⁸.

È grazie ai contributi forniti dalle discipline scientifiche che si sviluppa la riflessione sulla sensibilità e sulla facoltà del sentire, caratteristica fondamentale dell'essere umano. Come vedremo, è sempre tramite le ricerche di fisiologi, biologi e medici che Rosmini declina, sostenuto da prove scientifiche del suo tempo, la teoria del sentimento fondamentale corporeo. E se s'intende rimanere fedeli al progetto rosminiano di costituzione dell'essere umano, non possiamo fare a meno di annoverare come dimensione essenziale dell'*anthropos* l'animalità, che fa da substrato irrinunciabile per le più nobili – e storiograficamente più studiate – facoltà spirituali della ragione, della volontà e della libertà. Sull'inclinazione e l'orientamento marcatamente scientifico dell'opera, si pronuncia lo stesso Autore. Emblematica al riguardo è la lettera inviata alla Regia Accademia delle Scienze di Torino in data 27 Luglio 1846, tramite cui Rosmini dichiara:

io bramo di richiamare l'attenzione dei dotti [...] sopra le ricerche psicologiche e fisiologiche che formano l'oggetto del libro. Del quale mio desiderio è cagione l'importanza di tali ricerche al progresso della scienza dell'uomo e al bene dell'umanità.¹²⁹

D'altronde, per quanto l'interesse indubitabile del Roveretano sia quello di focalizzare l'attenzione sul soggetto dell'obbligazione morale così come declinato, a livello nomologico, nei *Principi*, la necessità rimane quella di compiere il più possibile

¹²⁸ G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vita e Pensiero, vol. 105, n. 1 (Gennaio-Marzo 2013), pp. 131-150.

¹²⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 15.

un'analisi descrittiva, che eviti astrazioni e guardi *integralmente* all'umano. Per far questo, se i riferimenti scientifici sono rintracciabili in autori moderni, il richiamo di tipo filosofico va invece ai grandi autori dell'antichità – su tutti Platone, Aristotele e Cicerone – che, secondo Rosmini, hanno avuto il merito di considerare all'interno delle loro riflessioni l'uomo in tutti i suoi fattori¹³⁰. Il legame con i classici però, se implicitamente si accompagna all'accusa d'inadeguatezza delle riflessioni dei filosofi moderni, non è il solo rimando a una visione *integrale* dell'umano. Sul versante scientifico infatti, nelle pagine introduttive dell'opera si rimanda ad alcuni studiosi di medicina del Settecento di area germanica¹³¹: stiamo parlando di Georg-Ernst Stahl, Lorenz Heister e Johann-Peter Frank¹³². Come scrive Bonvegna, nell'economia complessiva del discorso rosminiano, pur non trovando ulteriori riferimenti a due dei tre autori nel resto dell'opera, il riferimento ai tre studiosi tedeschi è concepito «non tanto nell'ottica di irrobustire con esempi tratti dal mondo della medicina una visione antropologica già predeterminata e compiuta sul piano filosofico, quanto nell'ottica di una vera e propria elaborazione di una visione teorica nuova che dovrebbe trarre linfa proprio da quegli esempi»¹³³. A sostegno di questa tesi si trovano ulteriori riferimenti in altri studi critici¹³⁴, tra i quali spiccano i contributi

¹³⁰ Ivi, p. 21.

¹³¹ Ivi, p. 23.

¹³² I contributi di questi tre autori in campo medico nel corso del Settecento sono significativi. Johann-Peter Frank (1745-1821) merita di essere menzionato non solo per aver insegnato a Pavia dal 1786 al 1795, ma anche per aver affermato, nel *Sistema di polizia medica* (opera composta tra il 1799 e il 1819) una prima abbozzata definizione di *welfare state* in ambito sanitario, dichiarando che tra i compiti dello Stato deve preoccuparsi della salvaguardia della salute pubblica. Stahl e Heister, appartengono alla generazione precedente, e vanno menzionati per contributi differenti: il primo ha proposto un'ipotesi teorica nel rapporto mente – corpo che si distanziava dal pensiero dominante cartesiano, per il quale la distinzione tra *res extensa* e *res cogitans* metteva capo a un vero e proprio dualismo anima-corpo. Criticando questa concezione, Stahl propone una visione organicista e simbiotica tra anima e corpo, in cui l'anima viene intesa come unità di tutto l'organismo. A partire da questa concezione teorica, Rosmini svilupperà la teoria del sentimento fondamentale. Per quanto riguarda Heister, il contributo centrale consiste nella fondazione della chirurgia tedesca. Per altre brevi informazioni biografiche dei tre autori, si rimanda a G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, p. 133.

¹³³ Ivi.

¹³⁴ Il Roveretano non rimane estraneo alla sensibilità sperimentale, specialmente nel trattato preso in esame, e questo permette già sul finire dell'Ottocento, il fiorire di alcuni studi sul rapporto scienze naturali – Rosmini. Ricordiamo in particolare F.S. De Dominicis, *Rosminianesimo e positivismo*, «Rivista di Filosofia scientifica», 8, 1889, pp. 414-430; F. De Sarlo, *Le basi della psicologia e della biologia secondo il Rosmini, considerate in*

rapporto ai risultati della scienza moderna, Tip. Terme Diocleziane di Giovanni Balbi, Roma 1893; P. De Nardi, *La gnoseologia del positivismo confutata colle dottrine di Antonio Rosmini-Serbati, Prete Roveretano*, in *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, Cogliati, Milano 1897, vol. I, pp. 295-336; G. Zanchi, *L'uomo nella natura secondo la filosofia di A. Rosmini di fronte alle dottrine de' moderni positivisti*, in *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, vol. II, pp. 75-130; A. Solimani, *O Rosminianesimo o materialismo*, in *ivi*, pp. 297-356; G. Vidari, *Rosmini e Spencer. Studio espositivo-critico di filosofia morale*, Hoepli, Milano 1899. Questi testi hanno come obiettivo comune di separare Rosmini e il suo approccio scientifico dall'egemonia imperante del positivismo, erede diretto del sensismo settecentesco. Se ancora a inizio Novecento la riflessione scientifica rosminiana viene presentata dal Nicotra sulla «Rivista rosminiana» in veste, per dir così, apologetica, con il contributo *A. Rosmini medico e naturalista* del 1907, il ventesimo secolo vede un nuovo approccio negli studi sull'argomento e una maggiore attenzione alla comprensione del ruolo delle scienze in Rosmini, anche nella direzione dell'approfondimento di aspetti e di fonti inedite. In particolare dopo il secondo conflitto mondiale escono gli studi di Elio Perini, dal titolo *Antonio Rosmini e la medicina*, Sodalitas, 1955; Eugenio Medea, *Antonio Rosmini e la medicina*, Istituto lombardo di scienze e lettere, 1963; Mario Sancipriano, *Il Collegio medico di San Raffaele nel progetto di A. Rosmini*, in «Humanitas», 10, 1955, pp. 67-79. Successivamente viene pubblicato lo studio di G. Pryszlak Grzegorz, *Rosmini e la medicina*, Città Nuova, Roma, 1979, testo fondamentale, che riporta in auge il tema tra anni Ottanta e Novanta con le pubblicazioni di P.P. Ottonello, *Gli interessi scientifici di Rosmini*, in «Rivista rosminiana di filosofia e cultura», 79, 1985, pp. 32-47; M. Sancipriano, *Psicologia e vita umana nel pensiero di Rosmini*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaca Book, Milano, 1989; L. Bulferetti, *Concezione e utilizzazione rosminiana della scienza*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 227-242; U. Baldini, *Le scienze nella formazione di Rosmini*, in P.P. Ottonello (ed.), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*; nello stesso volume appaiono i contributi di T. Germinale, *Rosmini e la medicina*. Tra gli ultimi contributi usciti, segnaliamo C.F. Marcolungo, *Principio e termine: il problema dell'anima in Antonio Rosmini*, in S. Poggi (ed.), *Natura umana e individualità psichica. Scienza, filosofia e religione in Italia e Germania tra Ottocento e Novecento*, Unicopli, Milano, 2004; G.L. Sanna, *La corporeità in Rosmini tra storia della medicina e Teosofia*, in G. Picenardi (a cura di), *Rosmini e la Teosofia. Dialogo tra i classici del pensiero sulle radici dell'essere*, Edizioni rosminiane, Stresa, 2013; G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», I, 2013. C. Brentari, *Between instinct and imagination: Antonio Rosmini's discussion of animal behaviour in the "Anthropology in Aid of the Moral Science"*, in «Rosmini Studies», 2017, n. 4; G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, in «Rosmini Studies», 2017, n. 4.

offerti da Mario Sancipriano¹³⁵, Luigi Bulferetti¹³⁶, Umberto Muratore¹³⁷ e Prysłak Grzegorz¹³⁸. In ultima analisi, «il contributo che egli vuole dare alle antropologie del passato e del suo tempo consiste quindi nell'affermare non solo (in funzione sia antimaterialista sia antispiritualista) che l'uomo, oltre al corpo, possiede pure un'anima, ma anche (e soprattutto) che l'uomo, già a livello animale, possiede tracce di soggettività cosciente»¹³⁹, poiché il principio senziente, o anima, tramite cui si attiva la complessa operazione del sentire, già si trova in questa primordiale dimensione dell'umano. In questo senso, riteniamo che parlare di “animalità”, nell’accezione rosminiana, non significhi considerare esclusivamente la dimensione bestiale¹⁴⁰; per animalità Rosmini intende quella prima dimensione “animata” dell’esistenza che, essendo comune anche agli altri esseri viventi, concentra le sue funzioni in un’anima primitiva, che non per questo è disumana. Al contrario, in questa prima anima, l’anima animale¹⁴¹, si trovano le prime operazioni dell’esistenza, e quindi l’analisi delle caratteristiche antropologiche presenti in questa sezione *dell’Antropologia* di Rosmini riveste implicitamente importanza anche nella prospettiva pedagogica, specialmente per la comprensione di quegli aspetti

¹³⁵ Lo studioso infatti afferma che l’antropologia rosminiana «contiene una parte descrittiva e sperimentale, a proposito di quella che oggi consideriamo come vita psico-fisica». M. Sancipriano, *Psicologia e vita umana nel pensiero di Rosmini*, p. 200.

¹³⁶ Il quale afferma la centralità dell’interesse per le *scienze tecniche*, da parte del Roveretano, sin dall’adolescenza. Cfr. L. Bulferetti, *Concezione e utilizzazione rosminiana della scienza*, p. 229.

¹³⁷ La mente scientifica del Rosmini è oggetto del contributo del Muratore, che rileva come a livello metodologico e secondo uno spirito di aggiornamento continuo l’Autore ricercasse minuziosamente di conoscere gli ultimi portati scientifici. Lo provano, scrive, «la costante attenzione ai fatti, la grande curiosità di aggiornarsi puntigliosamente su quanto i contemporanei venivano pubblicando a proposito, la serena e critica accoglienza delle nuove teorie e dei nuovi esperimenti, il continuo sforzo di verificare e modificare sulle recenti scoperte le ipotesi e leggi che egli andava formulando». U. Muratore, *Conoscere Rosmini. Vita, pensiero, spiritualità*, Edizioni rosminiane, Stresa 1999, p. 6.

¹³⁸ Scrive Prysłak Grzegorz: «effettivamente fu un divulgatore appassionato di tutte le scienze che avessero attinenza con l’arte medica: dalla chimica alla fisica, dall’anatomia comparata alla fisiologia, dalla biologia alla zoologia, ecc.». *Rosmini e la medicina*, p.6.

¹³⁹ G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell’antropologia filosofica rosminiana*, p. 136.

¹⁴⁰ Altrimenti, i moltissimi esempi e esperimenti mentali e scientifici che l’autore propone in queste pagine avrebbero come protagonisti esclusivi gli animali. Invece la maggior parte delle esemplificazioni non vengono dalla zoologia, ma dalla sensorialità umana.

¹⁴¹ La chiamiamo così per dare giustificazione della sua appartenenza a tutto il regno animale.

dell'infante che, comuni all'animale, si mostrano nelle primissime tappe dell'esistenza umana. Pertanto, come giustamente scriveva Raschini, considerare la complessità dell'umano teoreticamente e scientificamente descritto dal Rosmini prescindendo dalla dimensione animale – vincolando quindi l'analisi alla sola spiritualità – risulta a maggior ragione un'operazione non solo parziale, ma errata. Del resto è lo stesso Rosmini, che in un passo famoso della *Psicologia*, ricorda la necessità di osservare l'uomo *integralmente*: «I fisiologi ed i psicologi si sono bipartito l'uomo senza pietà; ed ognuno credette d'averlo tutto; quindi i primi l'hanno sovente fatto un bruto; i secondi un angelo. Noi vogliamo riunire quest'uomo così miseramente ammezzato»¹⁴².

All'interno di questa operazione di “riunificazione” dell'umano, troppo spesso la letteratura critica ha taciuto l'importanza, nel discorso antropologico, dei riferimenti alla dimensione animale, meglio dire creaturale in senso naturalistico, ineludibili per l'uomo. A tal proposito, inserendomi sulla scia dei contributi precedentemente citati, intendo compiere per esigenza scientifica una rilettura e rivalutazione del Libro II dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, intitolato *Dell'animalità*. In questo testo l'attenzione alla dimensione animale si mostra nella stretta connessione tra le considerazioni filosofiche propriamente rosminiane e il rispettivo riscontro che Rosmini va a cercare in quelle che lui stesso definirebbe “scienze di percezione fisiche”, a partire dai riferimenti alla fisiologia del Sette-Ottocento, momento cruciale per l'affermazione di quest'ultima nel panorama delle scienze mediche¹⁴³. Il metodo delineato dall'Autore si concretizza nella stesura di questo testo e viene esemplificato dalla riflessione fisiologica e biologica presente nell'opera. Come afferma Gian Luca Sanna, «emerge in diversi momenti l'adozione di un principio epistemologico che fonda l'organizzazione del corpo umano in chiave funzionalista, in cui – accanto a stimoli esterni (per la precisione, «intra-materiali») provenienti da aria, luce, elettricità e nutrimento – operano forze meccaniche, chimiche e neurologiche»¹⁴⁴. Rosmini prende le mosse dalle riflessioni del biologo

¹⁴² A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 53.

¹⁴³ Cfr. G.L. Sanna, *La corporeità in Rosmini tra storia della medicina e Teosofia*, pp. 65-68.

¹⁴⁴ G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, p. 217.

francese Georges Cuvier¹⁴⁵, che per primo ha affermato il principio, che «ogni essere vivente forma un tutt'insieme, di cui le parti si corrispondono mutuamente, e concorrono alla medesima azione definitiva col mezzo di una azione reciproca»¹⁴⁶.

La condivisione del principio fisiologico – d'origine antica¹⁴⁷ e reso moderno dalle riflessioni del Cuvier – del *consensus unus, conspiratio una, consentientia omnia*, è pertanto alla base della riflessione rosminiana; tuttavia se la matrice funzionalista dell'organizzazione corporea rappresenta un primo elemento per la costituzione umana, occorre anche stabilire in virtù di quali indicatori la scienza fisiologica possa rilevare l'accendersi di processi di natura patologica; ossia Rosmini si pone il problema della malattia, del sorgere di quelle alterazioni o modificazioni di talune funzionalità organiche che comportano il venir meno dello «stato normale» dei fenomeni corporei, «o sia la buona salute».

In altri termini, per Rosmini l'assunto fisiologico non spiega quale sia la forza che 'fa funzionare' i diversi fenomeni corporei, giacché l'organizzazione chimico-meccanica osservata nel corpo «che ci darebbe ancora? Un cadavere; mirabil cosa certo anche un cadavere! [...] ma sempre un cadavere»¹⁴⁸. A partire da questa questione, risulta necessario ricorrere a un principio «essenzialmente interno», ossia di natura soggettiva, attraverso cui comprendere l'azione vitale in grado di mettere in funzione i fenomeni esternamente osservati dallo scienziato fisiologo, la cui esistenza non può unicamente essere fatta ricadere nella sola «esperienza extra-soggettiva».

Come si vede nelle pagine del testo rosminiano, il principio si rintraccia nella legge di corrispondenza tra 'senziente soggettivo' e 'sentito corporeo', corrispondenti dal punto di vista metodologico alla sopracitata divisione tra osservazione interna ed esterna, poiché la soggettività cosciente elaborata dal principio senziente si differenzia dai fatti

¹⁴⁵ Georges-Léopold-Chrétien Cuvier (1769-1832), fondatore dell'anatomia comparata, vide nella disciplina la chiave dell'organizzazione animale e lo strumento attraverso cui la zoologia sarebbe potuta divenire una scienza razionale al pari delle altre scienze fisiche.

¹⁴⁶ G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, p. 218.

¹⁴⁷ Come afferma Sanna, «l'adesione a tale modello fisiologico moderno non esclude in Rosmini il riferimento alla medicina antica, dato che "egli è certo [...] che un tal principio fu ben conosciuto molto innanzi Cuvier". Lampante è il debito riconosciuto nei confronti della concezione 'organicistica' di Ippocrate, per la quale tutti i fenomeni del corpo umano sono costituiti secondo "un'unità, cioè a dire, dimostr[a]no di essere tutti accordati e armoneggiati insieme"». Ivi.

¹⁴⁸ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 170.

sensibilmente provabili, che in Rosmini vengono chiamati con il termine di ‘extra-soggettivi’:

dire adunque che un corpo ha vita, vien quanto a dire che ha una tal virtù in sé, che il rende atto a cagionare un determinato sistema di sensazioni in un oggetto sensitivo che o lo osserva da fuori, o ne prova l’azione da dentro, senza la qual virtù quel corpo direbbesi morto. Egli è ben vero, che questa virtù fa due distinte maniere di effetti, ma tutti però ugualmente soggettivi: l’una, quelli che essa cagiona in un soggetto che di fuori osserva il corpo vivente; l’altra, quelli che cagiona nel soggetto che da dentro cioè in se stesso sperimenta l’azione del corpo. I primi effetti non son che *segni*, come dicemmo dai quali argomentiamo che un corpo vive, notando in lui effetti della vita, che rispetto a noi osservatori si riducono a certi sistemi di sensazioni in noi eccitate; i secondi effetti, cioè le azioni interne che il corpo vivo fa in sul soggetto sensitivo, che lo inhabita, per così dire, non sono meri segni di vita, ma il lor complesso o per dir meglio la virtù operativa di quelli costituisce *la vita stessa del corpo animato*: i primi effetti si rilevano e notano coll’ *osservazione esterna*: i secondi si rilevano solamente coll’ *esperienza ed osservazione interna*¹⁴⁹.

La ricerca fisiologica viene così messa in condizione di scoprire in che modo avvengano le alterazioni organiche nel corpo umano, alla luce dell’«infallibile concomitanza» verificabile nei sintomi soggettivi a tali alterazioni correlati. Per Rosmini è proprio l’osservanza di questa legge che costituisce il requisito necessario su cui fondare il giusto ufficio della scienza medica¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Ivi, pp.76-77.

¹⁵⁰ La questione della medicina e dei compiti di cura vanno letti proprio in continuità e sulla base del principio epistemologico funzionalista e della prospettiva organicista che coordina il senziente e sentito, il soggettivo e l’extra-soggettivo, mantenendo la dizione rosminiana. A tal proposito Sanna scrive: «Il principale problema medico su cui intendiamo soffermare l’attenzione si riferisce alla ricorrente difficoltà di diagnosticare quale fenomeno extra-soggettivo patogeno determini la modificazione di tutti gli altri fenomeni a esso fisiologicamente interconnessi. Non sempre infatti i sintomi soggettivi fanno riferimento al principale segno extra-soggettivo alterato – non di rado infatti questo rimane occulto – rimandando invece l’accusazione ai fenomeni clinici di secondo o terz’ordine soltanto conseguenti, per i quali risulta inefficace qualsiasi tipo di prognosi terapeutica. Proprio alla luce di questo dramma diagnostico, emerge in Rosmini quello che intendiamo definire come il principale problema della scienza medica, ovvero sia quello di pregnanza etico-terapeutica. Si tratta di dirigere l’indagine verso la proposta metodologica attraverso cui il Roveretano sceglie di fondare la buona cura “dei morbi del corpo umano”». G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, pp. 217 – 228.. Del resto lo stesso Rosmini scriveva: «Se noi argomentiamo la vita o la morte di un corpo solamente da’ segni o fenomeni esteriori, possiamo talora ingannarci in giudicare vivo o morto quel

Come scrive Sanna, l'impianto fisiologico della dimensione extrasoggettiva è per Rosmini alla base di ogni sensazione corporea¹⁵¹. Per comprenderlo meglio, entriamo nello specifico della riflessione rosminiana sul sentire¹⁵². Il sentimento, per Rosmini, è un atto che inizia dentro e con un soggetto e finisce in ciò che sente, senza arrivare a sapere ciò che sente - altrimenti questo significherebbe identificare l'atto del sentire con l'atto del conoscere, quindi con la percezione intellettuale. Ciò vale sia per il sentimento fondamentale corporeo, sia per il sentimento fondamentale intellettuale: infatti il sentimento, nella sua semplicità, si compone di un principio che sente e di un termine sentito, e questo vale sia per che il termine sentito sia un corpo extrasoggettivo, sia una

corpo, come avviene nelle asfissie o morti apparenti; là dove se la vita del corpo noi la conosciamo per interna esperienza, non possiamo ingannarci, perché in tal caso sentiamo immediatamente l'azione del corpo vivente, e non i meri effetti o segni di questa azione.» A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 60. Viene messo così in risalto un metodo etico-terapeutico «caratterizzato da prove, controprove e verifiche, guidato passo dopo passo dalla direttrice di ricerca fisio-patologica preposta a scovare il fenomeno extrasoggettivo scatenante la malattia; direttrice considerata da Rosmini quel solo «principio rettore» capace di portare a compimento lo sforzo terapeutico operato dalla scienza medica, quella *mission* finalizzata a ripristinare la buona salute del paziente. Si tratta di uno sforzo arduo e secondo Rosmini suscettibile del rischio del fallimento, ma che finalmente mette in grado la medicina di trovare un orientamento con cui muoversi in modo meno confuso e smarrito, evitando approcci epistemologici poco fondati e interventi terapeutici inefficaci e ad ogni modo non buoni, come quelli che attraversano la scienza medica moderna sia nell'ingessato ippocraticismo dell'«espettativismo» sia soprattutto nell'irrazionale galenismo del «barbaro costume». Non era riuscito ad aggirare tali approcci neanche il metodo medico perseguito dallo scozzese John Brown (1735-1788), al quale Rosmini rimprovera di essersi limitato ad adozioni terapeutiche aggressive e oltremodo dannose per la stessa salute del paziente, proprio in quanto non giustificate da un principio epistemologico di tipo sistemico». G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, pp. 217 – 228.

¹⁵¹ Come afferma Wiliam Daros, «*Uno de los méritos de la filosofía de Antonio Rosmini (1797-1855) ha consistido en reivindicar, tanto ante el racionalismo cartesiano, como ante el empirismo inglés y el idealismo alemán, el sentimiento como constitutivo fundamental del ser humano. Muchas definiciones o delimitaciones se han hecho del ser humano. Pero desde una perspectiva rosminiana, el hombre no es una caña pensante (Pascal), ni una cosa pensante (Descartes); ni un manojo de percepciones atado por la imaginación (Hume), ni una pura razón (Kant); ni un cuerpo con instintos que se vuelven hacia adentro y que generan un alma o un yo (Nietzsche); ni su propia interpretación conscientemente distorsionada de modo que el hombre sabe que es un soñador, pero que —sin drama ni angustia— debe seguir soñando (Vattimo); ni su propia, pragmática e irónica interpretación en función de sus intereses, como un conjunto de contingencias sin «un yo nuclear» (Rorty)»». In W. R. Darós, *Importancia del cuerpo y del sentimiento en A. Rosmini*, in «Pensamiento», 63, 2007, pp. 145-163.*

¹⁵² Per una rilettura originale e più approfondita del concetto di sentire in Rosmini si rimanda al capitolo *Sentire è essere* del volume di G.P. Soliani, *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthoses, Napoli, 2018, pp. 185-221.

sensazione interna. Quando l'atto del sentimento termina in qualcosa di esteso, allora tale estensione è chiamata da Rosmini, corpo. Ma il corpo non basta, esso è concausa del sentimento: il sentimento è prodotto dal principio che sente, data la presenza del corpo che sente. Dunque nel momento in cui sentiamo, qualunque cosa sentiamo, è chiamato da Rosmini *vita*. La vita è definita da Rosmini come «l'atto di un sentimento sostanziale»¹⁵³. È la produzione incessante del sentimento, l'atto di produrre sentimenti, l'attitudine o capacità di produrlo. In questo senso, l'uomo e tutti gli esseri animati, poiché viventi, sono sentimenti sostanziali, perché in essi la prima e fondamentale essenza è quella di soggetti capaci di sentire permanentemente, fino al momento in cui il principio senziente, o anima sussiste; perché vivere è, almeno, sentire per mezzo del principio senziente.

Nel sentire prende forma la vita soggettiva irriflessa¹⁵⁴, sulla base del proprio sentimento permanente, che in Rosmini prende il nome di 'sentimento fondamentale corporeo', o delle modificazioni che tale sentimento avverte sulla base dei termini che sente. Di questi termini, Rosmini fornisce una classificazione, distinguendo due serie di fenomeni: quelli extrasoggettivi e quelli soggettivi. I primi provocano sensazioni esterne, al di fuori del soggetto - e Rosmini le chiama 'sensoriali' - e sono definiti sensazioni extrasoggettive; la loro causa è esterna, meglio dire 'estesa', e si chiama corpo. Il corpo è quindi la causa materiale che consente di sentire questi fenomeni. I secondi sono, per utilizzare un linguaggio comune, quei sentimenti che «sono nati e consumati nel soggetto sensibile». Questo è quanto afferma lo stesso Rosmini:

riassumendo ciò che abbiám detto. 1° Vi hanno due serie di *fenomeni* nella natura, gli uni che *producono* le sensazioni, e perciò si possono chiamare sensiferi, e il loro principio si appella *corpo* o materia, gli altri che *sono* le sensazioni stesse, e il lor principio si dice *anima*; questi sono soggettivi, perocché nascono e si consumano nel soggetto sensitivo, quelli *extra-soggettivi*, perocché nascono e si consumano fuori del soggetto sensitivo. 2° Esaminando il corpo, principio de' fenomeni extra-soggettivi, esso si ravvisa in due stati diversi, nel primo de' quali dicesi che egli è *vivo*, nel secondo, che egli è *morto*. Il corpo tanto nello stato di vita quanto nello stato di morte è sempre principio di fenomeni solamente extra-soggettivi; ma questi stessi fenomeni extra-soggettivi differiscono

¹⁵³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 43.

¹⁵⁴ «Nel sentimento consiste l'essenza della vita» A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 13, p. 343.

secondo lo stato di vita o di morte del corpo, e secondo la diversa maniera di questi fenomeni si dice che il corpo è vivo, o pure che egli è morto¹⁵⁵.

A partire da queste considerazioni, Rosmini può affermare che «finalmente da tutto ciò risulta, che la *vita* si riferisce sempre alla sensazione, e risiede propriamente nell'*anima*, dove solo è la sensazione: che tuttavia si dà la vita anco al corpo, intendendosi per vita del corpo, l'unione sua coll'anima sensitiva: in una parola, vita dicesi il *sentimento*, vita dicesi *il termine e la cagione prossima del sentimento*»¹⁵⁶. L'anima è, quindi, un semplice principio di vita, pensato senza il termine - o il corpo - che vivifica¹⁵⁷. L'anima animale vivifica, perché in essa, citando Rosmini, risiede la vita. L'anima altro non è che il principio senziente, ovvero quel principio che permette di sentire, attivandosi nel sentimento fondamentale¹⁵⁸. In questo senso Rosmini può «definire la vita in genere

¹⁵⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 59.

¹⁵⁶ Ivi, p. 60.

¹⁵⁷ In questo senso, l'anima è un concetto astratto, vale a dire un'elaborazione mentale che non trova in sé riscontro nella dimensione reale; nella concretezza dell'esistenza non ci sono anime separate dal proprio termine significativo, il corpo.

¹⁵⁸ «Nella psicologia tutta l'*Io* pensante studia se stesso onde conoscere se stesso. Egli è reso spettacolo e contemplatore ad un sol tratto di se medesimo. Nello studiare il suo *me* intelligente [...] egli è obbligato a studiare se stesso [...], sì perché le leggi del raziocinio sono identiche, sì perché i fenomeni esterni sono a guisa di camera ottica da noi veduti in noi e mai fuor di noi, e sì perché finalmente una parte di noi stessi è formata da un ché non intelligente, senza del quale l'uomo non esisterebbe. Qui voglio indicare il corpo. La unione di queste due parti forma l'*umana persona*. L'uomo in fatti non è né una cert'anima, né un certo corpo, ma il concetto suo essenziale importa l'unione d'una cert'anima con un certo corpo. Da ciò dicesi che l'uomo è un *essere misto*». G. D. Romagnosi, *Che cosa è la mente?*, in *Scritti sull'educazione*, p.119. Romagnosi mostra in questo passaggio una limitata riflessione, rispetto alla ricerca compiuta dal Rosmini, sul tema della natura umana. Nonostante le influenze sensiste sul pensiero del giurista e filosofo di origine emiliana, appare al di là del velo la distinzione e il dualismo cartesiano tra *res cogitans* e *res extensa*. Lo si nota bene andando ad analizzare le brevi riflessioni – contenute in poco più di una pagina – sul significato di anima, da Romagnosi anche definita “io pensante”, centro soggettivo unificatore capace di pensare, volere e operare. Mancano, in questo senso, tutta la serie di riflessioni e indagini sulle diverse e possibili modalità dell'anima, che vengono racchiuse esclusivamente nella capacità di sentire le funzioni e operazioni del pensare, volere e operare: «tu definisci l'anima non in conseguenza della cognizione della di lei intima realtà, ma bensì dalla cognizione delle di lui costanti e certe operazioni». La dimostrazione del *Cogito* resta, anche in maniera primitiva, l'ancoraggio riflessivo di una forma di dualismo antropologico che Romagnosi mantiene, facendo del corpo l'elemento di sola ricettività, come vedremo più avanti. Rosmini da questo punto di vista ha un'ineguagliabile ricchezza di approccio e di riflessione, non solo per la riflessione di natura psicologica sulle diverse manifestazioni di anima presenti nell'uomo, ma anche per la reale unificazione dell'essere umano per il tramite del riferimento concettuale al “principio

*un'incessante produzione di sentimento, ovvero anche un'incessante attualità di sentimento»*¹⁵⁹. La vita pertanto si fa manifestazione del sentire ed espressione di quel sentimento fondamentale che procede dal principio senziente, anima sensitiva o animale che dir si voglia, e che resta intimamente unito al corpo, principio sensifero. Proprio per questo Rosmini sostiene che

il sentimento viene producendosi incessantemente dall'unione di due elementi, cioè dalla cosa senziente, principio del sentire, e dalla cosa sentita, termine del sentire. Questi due elementi, cioè la cosa senziente e la cosa sentita, il principio e il termine del sentimento, sebbene distinti fra loro e in un totale rapporto di opposizione, tuttavia non si possono realmente dividere e separare senza che periscano entrambi. Perocché supponendo che manchi interamente la cosa sentita, non si può concepire che rimanga un principio senziente; conciossiaché non è più senziente ciò che nulla affatto più sente: da quell'ora, ogni principio che sente è svanito, perché è svanito il sentimento, sottrattogli l'uno de' due elementi essenziali¹⁶⁰.

Ciò che noi chiamiamo morte altro non è che la separazione del principio senziente, l'anima sensitiva, dal suo termine corporale organizzato. Il sentimento fondamentale corporeo altro non è che il primo e continuo sentimento con cui s'instaura quel legame fisico, sostanziale, permanente tra l'anima sensibile e il corpo stesso. Infatti il principio senziente, con quell'attività che le è propria che è il sentire e si manifesta vita, sente il proprio corpo in modo permanente; pertanto il sentimento fondamentale è l'attività del principio senziente sul proprio corpo. D'altro canto il corpo si fa vivificare a sua volta dall'anima sensibile permettendo così la manifestazione del sentimento fondamentale¹⁶¹. Il sentimento fondamentale è così attività sostanziale dell'anima, primo atto di un soggetto che si costituisce soggettività proprio in quell'atto¹⁶². Così, Rosmini fornisce la propria

senziente", cardine indiviso dell'apertura all'esperienza materiale e spirituale dell'esistenza.

¹⁵⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 167.

¹⁶⁰ Ivi, p. 166.

¹⁶¹ Cfr. V. Brugiarelli, *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini*, in «Rivista Rosminiana» 1, 2000, p. 39.

¹⁶² Cfr. M.F. Sciacca, *Interpretazioni rosminiane*, Milano, Marzorati, 1958, p. 110.

spiegazione del *mind-body problem*, secondo le categorie concettuali e terminologiche della sua epoca¹⁶³.

In conclusione, quindi, Rosmini distingue effettivamente, nel sentire dell'uomo, tre differenti forme: il sentimento fondamentale, la forma soggettiva del sentire, e la forma extrasoggettiva:

quindi l'ordine *cronologico* de' sentimenti è inverso dell'ordine dell'*avvertenze* sopra i medesimi. Primo, abbiamo il sentimento nostro; secondo, abbia le sensazioni esteriori. All'incontro, primo avvertiamo le sensazioni esteriori; secondo, il sentimento nostro. Di più, acciocchè noi avvertiamo il sentimento nostro proprio [...] è necessario che abbiamo 1° *avvertite* coll'intendimento nostro le sensazioni esterne e *percepiti* i corpi; 2° da queste *percezioni* cavate le *idee*; 3° e da queste idee cavati gli *astratti* (generici). Sviluppato con questi tre passi lo spirito nostro, e mediante quest'ultimo, che solo coll'aiuto del linguaggio si suol fare, acquistata la signoria de' nostri pensieri, noi siamo in caso di dirigere il nostro pensiero sopra il *sentimento* interiore e fondamentale¹⁶⁴.

La sensazione è quindi quella modificazione soggettiva del sentimento del proprio corpo, con cui viene avvertito lo stato particolare in cui si trova l'organo sensitivo che ha subito l'azione dall'esterno. In questo senso essa è sempre repentina, perché sorge improvvisamente nel soggetto che sente. Notiamo inoltre che, secondo queste riflessioni, il soggetto che sente, nell'azione del sentire, non si pone come agente, in quanto con la sensazione si avverte l'organo modificato da un'altra realtà. Sulla base di ciò, il *proprium* della sensazione si ritrova nella passività; l'agente esterno esercita un'azione «e la

¹⁶³ Come scrive W. Daròs, «*Según Rosmini, en cada ente viviente, se da un solo sujeto sustancial permanente y ese sujeto es el sujeto que inicia el acto de sentir con un sentimiento fundamental cuyo término es llamado, por este filósofo, cuerpo. El viviente es pues un ser simple como el sentimiento, pero en el cual se pueden distinguir (no separar) dos elementos: el inicio (llamado alma) y el término (llamado cuerpo). El cuerpo y el alma están unidos por el camino del sentimiento» fundamental. El alma no es una cosa pensante (como afirmaba Descartes); sino, ante todo, un sujeto o principio de actividad vivificadora. Como tal, el alma solo puede unirse al cuerpo vivificándolo al sentirlo. En este sentido, Rosmini no acepta la expresión de Aristóteles, según el cual el alma sería un acto de cuerpo, como si el cuerpo produjese al alma. Los actos son actos del principio o alma; y es ésta la que humaniza un cuerpo organizado, sintiéndolo como subjetivamente extenso. El hombre es un sentimiento fundamental que, en cuanto principio del sentir es sujeto; y que termina en un cuerpo sentido en el espacio (sentimiento fundamental corpóreo) y en la idea del ser (sentimiento espiritual)». W. R. Darós, *Importancia del cuerpo y del sentimiento en A. Rosmini*, pp. 145-163.*

¹⁶⁴ A. Rosmini, *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 250, nota.

percezione della realtà altra da noi, consiste in questo che nella passività nostra sentiamo l'attività sua»¹⁶⁵. Tale riflessione sugli elementi fondamentali del sentire, e la conseguente legge di corrispondenza tra 'senziente soggettivo' e 'sentito corporeo' che si pone alla base della riflessione fisiologica e dell'impostazione medica del Rosmini, poggia su riflessioni di carattere scientifico.

Non è un caso, del resto, che per descrivere il sentimento fondamentale corporeo, snodo centrale del "sentire" e della riflessione teoretica sulla dimensione animale proposta dal Roveretano, Rosmini utilizzi come fonti del proprio discorso le analisi di due scienziati di fine Settecento, come Giovanni Battista-Venturi e Michele Araldi¹⁶⁶, i cui risultati vengono discussi in una nota del volume dell'*Antropologia*¹⁶⁷. Sostenendo una stretta parentela tra empirismo e kantismo, gli autori considerano come la lettura delle qualità secondarie svincolata dalla relazione con quello che Rosmini chiama sentimento fondamentale corporeo possa costituire la premessa per la loro negazione soggettivistica; così l'assunto lockeano - per cui esiste solo l'estensione percepibile dai sensi - spianerebbe la strada al trascendentalismo kantiano che riduce lo spazio a una forma a priori della sensibilità¹⁶⁸.

¹⁶⁵ S. Spiri, *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma, 2004, p. 144. Tuttavia, senza entrare nello specifico, va puntualizzata la distinzione tra la sensazione, che è una modificazione del sentimento fondamentale, e la percezione dell'agente, così come la definisce Rosmini: «Intanto ritengasi bene la distinzione tra modificazione del sentimento fondamentale, che chiamasi propriamente *sensazione* e la *percezione* dell'agente esterno, che consiste tutta nella violenza che soffre il nostro sentimento fondamentale quando viene modificato, nel qual atto di violenza si palesa la forza modificante straniera al soggetto sensitivo. Noi ancora chiamammo *fenomeni soggettivi* le sensazioni, e *fenomeni extra-soggettivi* le percezioni degli agenti esteriori, o si considerino essi nelle loro genuine qualità, o quai corpi volgari». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 133.

¹⁶⁶ Giovanni Battista Venturi (1746-1822) fu filosofo, fisico e matematico, celebre per aver prestato attenzione in un opuscolo del 1797 alle opere fisico-matematiche di Leonardo da Vinci. Michele Araldi (1740-1813) fu professore di Istituzioni all'Università di Modena, sua città natale, medico della principessa Matilde d'Este e iniziatore dell'Istituto nazionale italiano di scienze, lettere e arti (1803): la sua riflessione si sviluppò nei campi della fisica, della matematica, della chimica, della biologia, della fisiologia e dell'anatomia. Come sostiene Giuseppe Bonvegna, i due «proposero una visione alternativa sia all'empirismo di Locke e di Berkeley (seguito poi anche dal Romagnosi), consistente la riduzione della sostanza corporea a ciò che possono percepire i sensi, sia alla riduzione kantiana dello spazio a un *a priori* trascendentale». *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, p. 141.

¹⁶⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, nota alle pp. 107-109

¹⁶⁸ *Ivi*.

Sulle “prove” del sentimento fondamentale, risulta inoltre interessante mostrare l’assunto proposto nel *Nuovo Saggio* e ripreso nell’*Antropologia*: «se il sentire avventizio presuppone il sentire primitivo e costante, allora è vero che il sentire un certo grado di calore (e di raffreddamento) nel proprio corpo, o una certa accelerazione o rallentamento nella circolazione sanguigna comporta che queste cose già si sentissero prima nella loro condizione abituale»¹⁶⁹. Ecco allora che l’accorgersi della sensazione non risulta, in Rosmini, l’atto stesso del sentire. Per questo motivo già nel *Nuovo Saggio* adduceva come prove di scientificità dell’esistenza di un sentimento primitivo la pressione atmosferica, la circolazione del sangue, l’attrazione gravitazionale e il calore¹⁷⁰.

Pertanto, la sensazione può essere percepita solo da un principio senziente di natura soggettiva, il quale – benché si trovi «in una condizione di paziente rispetto al *sensibile*»¹⁷¹ – funge da necessario presupposto per rendere manifesti tutti i fenomeni vitali: «Osservandosi oltracciò, che dato il principio de’ fenomeni extrasoggettivi, eran dati questi fenomeni nel corpo già opportunamente preparato, ed era dato anco insieme il sentimento; si dedusse, che il principio senziente non potea non essere il principio stesso, onde partivano anche i fenomeni extra-soggettivi»¹⁷².

Come afferma Sanna, ‘senziente’ e ‘sentito’ si configurano pertanto come i diversi principi di un medesimo processo fisiologico¹⁷³, nonostante non possano mai risultare sovrapponibili in virtù del loro differente statuto ontologico. Si tratta di un processo unitario che rivela una duplicità alla cui base si trova, come più volte ribadito, quel sentimento che costituisce l’unico indicatore attraverso cui un osservatore esterno diviene in grado di essere informato che «un soggetto sente la sua sensazione di sentire qualcosa»¹⁷⁴: «Certo è che parlando egli cogli altri uomini, e gli altri uomini con lui, non

¹⁶⁹ F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di Antonio Rosmini*, Marzorati, Milano, 1966, p. 144.

¹⁷⁰ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull’origine delle idee*, vol. 4, pp. 253-256.

¹⁷¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 170.

¹⁷² Ivi.

¹⁷³ G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, p. 220.

¹⁷⁴ Un contemporaneo del Roveretano descriveva nel modo più chiaro questo principio rosmينiano: «Perciò il sentimento fondamentale corporeo, considerato in relazione coi modi speciali di sentire il corpo, si chiama *potenza di sentire*. [...] Dunque l’atto primo del sentire è la potenza di tutti gli atti secondi di sentire». Cfr. A. Pestalozza, *La mente di Antonio Rosmini*, coi tipi di G. Redaelli, Milano 1855, p. 107 [riedito online da ReInk Books, Pittsford NY 2015].

s'intenderebbero insieme. E la ragione di ciò è assai chiara. Egli non aggiunge altro valore alla parola *corpo*, che quel solo di esprimere la causa prossima dell'unico sentimento che prova, sentimento che si può dire, in certo modo, muto e sordo e cieco, e del tutto ottuso»¹⁷⁵.

La presa d'atto di un tale parallelismo psico-fisico¹⁷⁶, afferma Sanna, porta Rosmini ad avanzare la tesi per la quale, ogni arte medica che meriti di essere definita come scienza, deve necessariamente far poggiare il suo ufficio su un principio epistemologico di natura fisio-patologica, una «legge fermissima», per la quale «dati certi fenomeni extra-soggettivi in un corpo, vi ha la vita e la salute; ella [la legge] si adopera a produrvi, a ristabilirvi questi fenomeni, ai quali tien dietro per infallibile concomitanza il sentimento della vita e l'ottimo stato di questo sentimento»¹⁷⁷.

La riflessione sul sentimento fondamentale corporeo permette d'inserire ulteriori considerazioni, proponendo in particolare l'esigenza di un'anima già al livello animale dell'umano. Secondo Rosmini, infatti, l'anima non è l'aristotelico atto del corpo organico, ma il tommasiano primo principio di vita, poiché viene definito «principio d'un sentimento sostanziale-attivo che ha per suo termine lo spazio ed un corpo»¹⁷⁸. Ciò significa che il sentimento del corpo, inteso propriamente nel senso di “sentimento del mio corpo”, costituisce l'elemento più personale dell'uomo; come visto, si fa sentimento del vivere, «corpo soggettivo»¹⁷⁹: così il sentimento fondamentale corporeo riveste in Rosmini quel ruolo di unificatore della sensazione, che vivifica e fornisce animazione al corpo nel

¹⁷⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 104.

¹⁷⁶ «Quindi è che vi ha un complesso di fenomeni extra-soggettivi, dati i quali, vi ha il sentimento soggettivo, di maniera che quelli diventano sicuri indizi di vita» A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 168.

¹⁷⁷ Le citazioni sono proposte da Sanna, che afferma: «Estendendo tali presupposti su un piano specificatamente clinico-sanitario, Rosmini perviene a considerare come la medicina non sia una scienza atta a rilevare modificazioni di tipo patologico con il tramite della sola osservazione fisiologica esterna, «giacché lo stato di salute o sia di pienezza di vita non è conosciuto dall'uomo, se non pel testimonio della coscienza, la quale accusa il sentimento della vita in uno stato [o meno] soddisfacente». D'altro canto, siccome la medicina non è in grado di conoscere il formarsi di un sentimento soggettivo di alterazione patologica – ‘il sentirsi male’ – può soltanto operare sull'extrasoggettivo per ripristinare «lo stato normale de' fenomeni soggettivi». G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, pp. 221-222.

¹⁷⁸ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 53.

¹⁷⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 103.

dinamismo delle sensazioni¹⁸⁰. Se il Carabellese aveva individuato in tale sentimento, l'elemento *a priori* della sensitività umana¹⁸¹, va tuttavia evidenziato il "coraggio filosofico" del Rosmini, che si assume il rischio di critiche per la presenza postulata dell'anima già in questo primordiale livello dell'umano. Eppure, se è vero che l'anima attiva con il sentimento fondamentale corporeo quel sentire che è dimensione essenziale e manifestazione del vivere, ciò permette di constatare come l'uomo, in qualsiasi dimensione, si faccia unità di spirito e materia proprio in virtù di «quel sentimento guardato nel suo aspetto di legame fra l'anima e il corpo»¹⁸². Così facendo, Rosmini evita semplificazioni e riduzionismi, affermando con forza la propria una visione organicista e unificata dell'essere umano, che già nell'introduzione era stata sostenuta sulla scorta delle considerazioni scientifiche dello Stahl. Il sentimento fondamentale, per quanto principio

¹⁸⁰ «Ma quale sarà il carattere veramente distintivo dei corpi, o sia della materia a fronte dello spirito o del non materiale? *La pluralità di sostanze compresa in un sol concetto*. Ciò che distingue l'uno dal numero, distingue pure il semplice dal composto», e così «le qualità apparenti dei corpi non costituiscono propriamente l'ultima e vera essenza logica dei medesimi. Queste qualità agli occhi della filosofia non sono che altrettante vesti esterne sotto le quali sta la nozione generale della materia [...]. Noi vogliamo sapere quale sia l'ultimo carattere *essenziale logico* di questa materia, e noi non possiamo trovarne altro fuorché quello della pluralità di sostanze incognite compresa in un sol concetto cui noi chiamiamo *aggregato*». G. D. Romagnosi, *Che cosa è la mente sana?*, p. 121. Si vede qui, in maniera del tutto inaspettata, un maggiore approfondimento sul tema della corporeità da parte del Rosmini rispetto a un autore come Romagnosi. Per quest'ultimo infatti la deduzione del concetto di corpo viene effettuata esclusivamente sul terreno della logica, facendo rientrare l'analisi sulla dimensione corporale a una definizione figlia dell'influenza sensista, individuando quindi nell'aggregazione di più sostanze il carattere essenziale della corporeità. Rosmini invece tratta la materia affidandosi ai risultati scientifici del tempo, quindi compiendo un discorso sulla base di riferimenti fisiologici, e questo conduce a un discorso molto più sofisticato sul tema della dimensione corporea e dell'animalità.

¹⁸¹ Per Carabellese il sentimento fondamentale corporeo costituisce un «sentimento innato, giacché non costituisce la pura potenzialità psichica del sentire, la quale si esplica nell'esperienza, ma una vera e propria sensazione generale di tutto il nostro corpo sensitivo, la quale precede ogni esperienza e può dirsi *a priori*», P. Carabellese, *La teoria della percezione intellettuale di A. Rosmini* C.E. Alighieri, Bari 1907, p. 88. Come scrive Bonvegna, «qualcuno ha voluto anche affermare nella teoria del sentimento fondamentale (che non si identifica esclusivamente con quello corporeo, avendo anche un aspetto spirituale) quasi una anticipazione della dottrina freudiana dell'inconscio». Cfr. S. Contri, *Possibilità di un accordo tra la dottrina rosminiana del sentimento fondamentale e le concezioni moderne sull'inconscio*, in «Rivista rosminiana» 62, 1968, pp. 218-223. Sulla dottrina del sentimento fondamentale corporeo, a partire dalle riflessioni rosminiane nella *Psicologia*, cfr. M. Krienke, *Metafisica dell'uomo interiore. Analisi del concetto di unità tra anima e corpo nella "Psicologia" di Rosmini*, «Rivista rosminiana di filosofia e cultura», 103, 2009, 4, pp. 273-301.

¹⁸² F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di Antonio Rosmini*, p. 25.

teoretico, va dunque difeso strenuamente nell'ordine della scientificità, e per questo Rosmini si avvale di contributi da parte di esponenti internazionali di molte discipline scientifiche; tra le pagine dell'*Antropologia* troviamo infatti come fonti il biologo svedese Karl von Linné, il naturalista francese George-Louis Lecler Buffon, l'inglese Erasmus Darwin¹⁸³ e l'italiano Paolo Ruffini, oltre ai contemporanei Charles Wheastone e Lorenzo Martini¹⁸⁴. Sulla base dei riferimenti a questi autori, e ai già citati Araldi e Venturi, Rosmini può inoltre evitare di ricadere nel materialismo riscontrabile nelle supposizioni di alcuni studiosi che vengono citati nella stessa *Antropologia*¹⁸⁵. Le critiche al

¹⁸³ Erasmus Darwin (1731-1802), nonno del più famoso Charles, rimane invece nella storia della scienza per lo studio sistematico del fenomeno della compressione ed espansione dell'aria e a un'opera sulla generazione, pubblicata a Londra tra il 1794 e il 1796 e citata da Rosmini, nella quale sono presenti spunti evoluzionistici: *Zoonomia or the Laws of Organic*, Johnson, London, 1794-96.

¹⁸⁴ Bonvegna osserva come «Rosmini si premuri di fare riferimento a due opere non di carattere matematico (*Della immaterialità dell'anima e Memoria sulla definizione della vita di Brown* pubblicate a Modena rispettivamente nel 1806 e nel 1821) di Paolo Ruffini (1765-1822) e agli *Elementa physiologiae*, pubblicati a Torino nel 1822 da Lorenzo Martini (1785-1844): rimasto famoso nel campo dell'algebra, Ruffini fu per alcuni anni professore di matematica a Modena ed esercitò anche la professione di medico; Lorenzo Martini, torinese, fu anche lui medico e autore di trattati di medicina».

¹⁸⁵ Ricordiamo, in questa sede, i principali scienziati con cui Rosmini attua un confronto critico. Albrecht von Haller (1707-1777), nonno del filosofo politico Carl Luwig (tra gli ispiratori della *Politica prima* di Rosmini) si laureò in medicina a Berna, dedicandosi poi alla pratica medica. Fu professore di medicina a Gottinga dal 1736 al 1753, uno dei primi storici della scienza e autore di numerosi scritti, fra i quali merita di essere ricordato *Elementa physiologiae* del 1766, in virtù del quale viene considerato il fondatore della fisiologia. John Brown (1735-1788), studioso di medicina formatosi a Edimburgo, scrisse gli *Elementa medicinae* (1780) sostenendo la teoria per cui vita è uno stato che richiede sempre di essere sollecitato da stimoli, e dunque vi deve essere un livello medio di eccitazione, per poter dire di essere in salute. Sulla critica della teoria di Brown da parte di Rosmini si consiglia G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*. Pierre-George Cabanis (1757-1808), professore all'*Ecole de Medicine* di Parigi, compose una serie di lavori pubblicati col titolo *Rapports du physique et du moral de l'homme* a Parigi tra il 1796 e il 1808, propose la fisiologia come base e accesso al piano del morale. François-Xavier Bichat (1771-1802) scrisse una *Anatomie générale appliquée à la physiologie et à la médecine* (1801) che sta alla base della moderna anatomia patologica e introdusse come causa delle operazioni degli organi. Sulla critica rosminiana a Bichat, cfr. Prysłak Grzegorz, *Rosmini e la medicina*. Claude-Nicolas Le-Cat (1700-1768), uno dei principali esponenti della iatromeccanica, in un'opera del 1744 descrisse il progetto di costruzione di un automa dotato di tutte le funzioni di un essere umano, dando così un contributo al modello teorico dell'uomo macchina, di grande fascino a metà del diciottesimo secolo. Felice Fontana (1730- 1805) si occupò principalmente di anatomia, focalizzando le sue ricerche sul funzionamento del cuore e sul sistema nervoso). Per la critica rosminiana a Felice Fontana; cfr. Prysłak Grzegorz, *Rosmini e la medicina*, G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, p. 138.

materialismo, tuttavia, non implicano una considerazione negativa della dimensione materiale all'interno dell'animalità concepita dal Nostro. Al contrario, tentando di tenere conto, con la teoria del sentimento fondamentale, sia dell'aspetto spirituale che di quello corporale, Rosmini non fa che evidenziare la complessità dell'essere umano già a partire da questa prima dimensione costitutiva. Come scrive Bonvegna, «il rischio maggiore presente in una prospettiva materialistica è quello di fraintendere assunti fondamentali della gnoseologia classico-cristiana, a cominciare dalla dottrina dell'oggettività delle qualità secondarie», che può essere compresa e giustificata «soltanto se si tiene presente che le sensazioni esterne (che fanno conoscere colori, suoni, odori) sono modificazioni del sentimento fondamentale»¹⁸⁶. In altri termini, le sensazioni percepiscono le figure sotto forma di confini del corpo percepito attraverso il sentimento fondamentale, che si presenta quindi come l'origine di tutti i sentimenti¹⁸⁷.

Queste riflessioni sul sentimento fondamentale, sull'anima o principio senziente e in generale sugli elementi primordiali dell'essere umano, che Rosmini riferisce al variegato mondo della sensazione, sono effetto diretto del metodo che si è delineato in precedenza e poggiano, come riferito, su fonti ed esemplificazioni tipiche dei contributi scientifici contemporanei, in cui la fisiologia e la biologia si fanno non solo portatori di risultati scientifici, ma generano implicazioni in altre discipline¹⁸⁸. In questo senso le considerazioni soprariportate rispecchiano in pieno il portato metariflessivo sul metodo utilizzato dall'Autore, specialmente nel rifiuto dell'astrazione come unico criterio metodologico:

Mantengansi dunque l'analisi, la distinzione, la luce; ma fuggasi l'esclusivo, si rigettino i ceppi de' metodi arbitrarj, che ci tolgono la porzione migliore del sapere, e tengono indietro anziché facciano avanzare la umana coltura. E a questo appunto, di unire i

¹⁸⁶ G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, p. 140.

¹⁸⁷ Scrive Rosmini: «La causa efficiente delle sensazioni non sono i movimenti delle molecole della fibra, ma l'attività del principio sensitivo, i movimenti non sono più che la causa eccitatrice; quindi gli stessi movimenti, che sono accompagnati da sensazioni in un corpo animato, rimangono privi di sensazione in un corpo non animato, perché vi sarebbe l'eccitante, ma la causa che viene eccitata ed attuata non c'è». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, pp. 148-149.

¹⁸⁸ Una su tutte, la medicina, così come abbiamo accennato precedentemente, rifacendoci in particolare alle ultime ricerche condotte da Gian Luca Sanna.

vantaggi del metodo moderno e dell'antico, conservando da una parte le distinzioni metodiche che danno tanta chiarezza alle cognizioni, e non perdendone dall'altra i nessi che le congiungono insieme e ne fanno un tutto bellissimo, meravigliosamente ordinato: a questo, dico, di non trasandare né la parte astratta che n'è l'orditura, né la parte concreta che n'è per così dire la trama, e quella che mette la dottrina nell'ultimo suo atto, in cui solo ella è acconcia a servire gli usi e ad apportare all'uomo i beni reali di cui egli abbisogna; io non veggo altra via, né modo migliore da quello, che io mi ingegno sempre di seguitare nelle filosofiche trattazioni, cioè di anteporre la parte astratta e pura alla scienza, facendole poi susseguire l'altra concreta e particolareggiata¹⁸⁹.

A ciò si aggiunga come le analisi sulla dimensione del sentire, e in particolare la disamina che porta all'individuazione del sentimento fondamentale corporeo, denotino l'applicazione di una metodologia d'osservazione analoga e per certi versi anticipatrice del metodo fenomenologico basato sull'*epochè* proposto da Edmund Husserl, dove per *epochè* si intende quell'operazione di critica e svestizione del superfluo che rende possibile effettuare la riduzione agli elementi eidetici e fondamentali¹⁹⁰ - nella *fenomenologia del sentire*¹⁹¹ prospettata dal Rosmini - del sentimento fondamentale e della distinzione tra principio senziente e sentito:

Ed ora, prima di entrar più addentro a investigar la natura del principio senziente che si chiama *anima*, e la sua relazione col principio sensifero che si chiama *corpo*, [...] dee prima di tutto spogliarsi delle comuni idee ch'egli s'è fatto intorno al corpo e intorno all'anima, come dee pure diffidare di tutte le maniere di dire che sono in uso parlandosi di sostanza materiale e di sostanza spirituale. Perocchè l'opera che noi togliamo a fare, si

¹⁸⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 22.

¹⁹⁰ Confermate anche successivamente, nelle pagine della Logica: «E qui convien notare che la difficoltà dell'osservazione interna e dell'arte di farla servire alla scienza non nasce solo dalla qualità de' fatti, talora *tenui*, talora *sfuggevoli*, talora *complessivi* (i quali non si possono semplificare senza distruggere) come sarebbero le funzioni dell'animalità; ma ancora da questo, che le stesse facoltà intellettive, che s'adoprono nell'osservare aggiungono del proprio alla cosa osservata, onde, per conoscer questo nella sua purità, dee sopravvenire una *riflessione critica*, che spogli la cosa osservata di tutto ciò che ci ha messo la stessa osservazione; allora la cosa rimane inosservata e inosservabile, e pure il pensiero intende che così ella dee essere e così è. Questo è uno svestirsi che fa il soggetto di se medesimo, di più è uno svestire la cosa osservata sì di quello che ci ha posto il soggetto, e sì ancora della stessa oggettività; per la qual via si perviene ad averla svestita delle altrui forme, che è il passo più arduo dell'osservazione filosofica». A. Rosmini, *Logica*, p. 398.

¹⁹¹ Si rimanda al già citato progetto di ricerca «Rosmini e la fenomenologia» elaborato dal Centro Studi e Ricerche "Antonio Rosmini" dell'Università di Trento, i cui risultati sono visibili nel n° 3 di «Rosmini Studies» e sul n° 5, in corso di pubblicazione.

è di vedere come cominciano e come vengono formandosi nelle nostre menti le idee di corpo e di anima, e però qual sia il loro valore [...] A noi conviene svestire i pensieri raffazzonati [...] e tenerceli nudi nati innanzi alla mente¹⁹².

Sulla base della metodologia osservativa e del riferimento ai risultati e alle analisi di matrice scientifica, Rosmini propone le definizioni di essere umano che troviamo nel libro I dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*: «l'uomo è un soggetto animale, intellettuale e volitivo», meglio sviluppata subito dopo in questa seconda versione: «è un soggetto animale dotato dell'intuizione dell'essere ideale-indeterminato, e della percezione del proprio sentimento fondamentale corporeo, ed operante secondo animalità e intelligenza»¹⁹³. Nella prima definizione si evidenziano contemporaneamente le distinzioni dell'umano dall'angelico, a causa della presenza dell'animalità, e dal bestiale a causa della dimensione intellettuale. La seconda, più esplicita, precisa la natura dell'intelletto, consistente nell'intuizione dell'essere ideale indeterminato, e la proprietà tipica dell'animale, che come abbiamo visto si rintraccia nella presenza del sentimento fondamentale corporeo¹⁹⁴. Sulla base di questi elementi avviene la possibilità dell'azione,

¹⁹² E prosegue poco più avanti, descrivendo la riduzione fenomenologica da compiere per giungere alla prima conoscenza eidetica da lui prospettata, quella del sentimento fondamentale corporeo: «pur a formarsi nettamente il concetto di questo sentimento fondamentale-corporeo, conviene sceverarlo da ogni altro sentimento o sensazione. Conviene dunque chiudere gli occhi togliendosi principalmente tutte le sensazioni della luce, poi successivamente tutte le altre sensazioni de' sensi esteriori, e ancora tutti que' sentimenti parziali, che potessero svegliarsi nell'interno del corpo nostro a cagione di qualche stimolo particolare. Tolte via interamente queste sensazioni esterne e parziali, senza le quali sussiste ancora l'animale, diciamo noi che riman tuttavia quello che nominammo *sentimento fondamentale-corporeo*, o sentimento del vivere». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 102-103.

¹⁹³ Ivi, p. 32.

¹⁹⁴ Per certi aspetti la riflessione del Romagnosi sull'intima connessione tra sentire e percepire appare convergere con i risultati di ricerca proposti dal Rosmini. Partendo dalla «verità di fatto» del provare diverse sensazioni, le quali si «succedono e si rinnovano in mille svariate maniere», Romagnosi osserva in particolare la presenza di affezioni non volute né scelte, quindi ricevute, a meno di non supporre l'esistenza di un'individualità divisa e manichea, opposta rispetto al principio di unità sostanziale dell'*io* pensante (pp. 123-124). Questo evidentemente sconfessa ogni forma di idealismo, obiettivo critico della riflessione del giurista e filosofo di origine emiliana, perché non può sussistere l'ipotesi per cui «le cause dei fenomeni mentali debbono essere *originarie, infuse, permanenti*, e nello stesso tempo per se stesse operanti in virtù della sola essenza di un'unica sostanza» (p.125). In questo senso Romagnosi conclude affermando che «la facoltà nostra senziente e pensante è per se stessa una potenza *virtuale ed indeterminata*, la quale viene piegata a modi diversi di essere in conseguenza di impulsi eventuali ricevuti dal di fuori». Focalizzando l'analisi sui due aggettivi individuati dall'Autore, non si può non constatare come essi ricalchino le

e con essa la dimensione volitiva. Pertanto, nuovamente, Rosmini insiste con forza sul carattere imprescindibile dell'animalità:

Poiché la natura di qualsivoglia intelletto consiste sempre nell'intuizione dell'essere ideale; ma la nota propria dell'intelletto umano come mostrammo nell'Ideologia, è questa che egli intuisce l'essere ideale senza determinazioni, e che non ha altre percezioni fuor solo quella del proprio sentimento fondamentale corporeo. Questa concezione iniziale dell'essere e prima percezione formano la base dell'intelligenza e della *specie* umana [...] La quale intuizione così imperfetta dell'essere mostra il perché la creatrice sapienza congiungesse a questa umana intelligenza, minima di tutte, l'animalità. L'animalità è data all'uomo siccome mezzo da completare in parte la visione e partecipazione dell'essere, in quel modo che è dichiarato nella scienza delle idee: giacché il senso è quello che somministra al soggetto intelligente una fondamentale percezione, e non poche determinazioni all'essere veduto dall'uomo per natura¹⁹⁵.

Come spiega lo stesso Rosmini, queste definizioni risultano necessarie per evitare gli errori presenti nella classica enunciazione aristotelica di “animale ragionevole”: per il Roveretano ciò che conta è infatti eliminare la confusione di rapporti tra animalità e razionalità presente nella definizione dello Stagirita. Le riserve su questa definizione antica dell'umano sono molteplici. Innanzitutto il problema sta nella mancanza della

determinazioni applicate dal Roveretano al principio fondamentale dell'idea dell'essere (cfr. A. Rosmini, *Nuovo Saggio*, nn. 423-435), condividendo in buona sostanza l'impostazione rosminiana sull'attività delle prime percezioni intellettive. Basta vedere come prosegue il discorso il Romagnosi: «il concetto di forza indeterminata importa per se stesso il concetto, essere impossibile che *per sé sola* senza un dato impulso esterno che la pieghi ad uno stato particolare essa produca i fenomeni variati contingenti e transitori attestati dalla sperienza come è per sé evidente in forza del principio di contraddizione. Dunque ne viene necessariamente che conviene supporre l'esistenza di motori esterni dai quali vengano originariamente determinati i modi diversi del nostro *io pensante*» (p. 126). È chiaro tuttavia come differenze permangano, specie nell'impostazione immanentista della potenza *virtuale* ed *indeterminata*, che non lascia nel Romagnosi possibili aperture nei confronti di Dio, e dell'impronta di trascendenza nell'umano che Rosmini individua nell'idea dell'essere. Eppure, anche quando si parla di «commercio tra esterno e interno», tentanto di definire la relazione di co-implicazione che, rosminianamente, l'extrasoggettivo ha con il soggetto inteso come senziente e percipiente, non si può non rimarcare le evidenti somiglianze: questo perché «le sensazioni nostre non si possono riguardare che come *effetti* prodotti in conseguenza dei rapporti reali ed attivi che passano fra le cose incognite esterne, e l'anima nostra e però considerarle non le possiamo né come altrettante copie di originali esterni, né come puri sogni, ma bensì come vere *leggi reali* di natura operante da quella azione e riazione misteriosa che si esercita fra l'essere senziente e le cose esterne». G. D. Romagnosi, *Che cosa è la mente?*, p. 134.

¹⁹⁵ Ivi, pp. 40-41.

dimensione volitiva, all'interno della definizione del soggetto umano, e in questo modo non possono essere esplicitati i due elementi della ricettività intellettuale e dell'attività volitiva¹⁹⁶. Una seconda critica si rileva nel termine ragionevole, che per Rosmini designa una facoltà composta, e dunque non direttamente primigenia dell'umano; difatti la ragione, nell'accezione rosminiana, si attiva nel momento in cui intelletto e animalità, con l'idea dell'essere e le sensazioni, forniscono la materia del conoscere, su cui si fondano le operazioni razionali. In terzo luogo, la critica sta nell'utilizzo confuso di termini che designano caratteristiche dell'uomo, senza tuttavia definire nel "soggetto" la sussistenza a cui sono ontologicamente collegate le facoltà specifiche dell'umano¹⁹⁷.

Per questo sottolinea che nel soggetto umano le tre condizioni dell'animalità, dell'intelligenza e della volontà costituiscono qualità separate e allo stesso livello: «queste qualità hanno una medesima relazione col soggetto, e l'una non è privilegiata sopra dell'altra: cioè quel *principio* che forma l'unità umana viene ad essere distinto dall'animalità, dall'intelligenza e dalla volontà; viene ad essere a tutte tre egualmente comune»¹⁹⁸. Infatti, con questa definizione, Rosmini evita le difficoltà segnalate nella definizione aristotelica, andando nello specifico a riconsiderare il ruolo della ragione, intesa come effetto della composizione suscitantesi dai tre elementi primigeni combinati.

Rosmini riconosce alla dimensione animale una sua dignità e autonomia nei confronti dell'intelletto e della volontà. D'altro canto, anche la facoltà intellettuale, così come quella volitiva, sono caratteri co-essenziali nell'umano. Pertanto, come scrive Silvio Spiri, «dire *soggetto uomo animale intellettuale* equivale a queste altre espressioni: *colui che intende è un animale; un animale è quello che intende*»¹⁹⁹. L'animalità costituisce con l'intelletto l'unità fondante l'essere umano, poiché la facoltà del sentire aggiunge

¹⁹⁶ «Dicendo solo "un animale ragionevole" si esprime la parte *intelligente* di questo animale, ma non la parte *volitiva*, che pure entra anch'essa a costituire l'essenza dell'uomo. Perocché queste due parti, l'*intellettuale* e la *volitiva* diversano grandemente fra loro, costituendo la prima una ricettività e l'altra un'attività [...] Egli è dunque uopo che nella definizione dell'uomo venga notata ed espressa anco la volontà, che è la parte attiva di lui, nella quale risiede propriamente la umana personalità». Ivi, p. 34.

¹⁹⁷ Ivi, p. 39.

¹⁹⁸ Ivi, p. 37.

¹⁹⁹ S. Spiri, *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, p.89

all'intuizione dell'essere²⁰⁰ le determinazioni da cui si sviluppano conoscenza e azione. Da ciò segue l'azione, che si fonda sulla ragione, principio operativo che opera sulla base dell'unione di sensazioni e idea dell'essere che avviene nella percezione intellettuale. In questo modo «i molteplici elementi della natura umana formano insieme una perfetta unità. Tutto è connesso nell'uomo, tutto tendente ad un solo fine»²⁰¹.

Con questo paragrafo si è evidenziato il ruolo imprescindibile della dimensione dell'animalità all'interno della più globale considerazione del soggetto uomo. Sottolineo nuovamente come sia particolarmente significativo il processo metodologico e l'uso rigoroso delle fonti scientifiche utilizzate dall'Autore per enucleare gli elementi chiave dell'animale. Del resto, la centralità dell'osservazione metodologicamente fondata e il connubio con le scienze naturali è ben dimostrato anche sul finire della sezione sulle facoltà passive, laddove lo stesso Autore afferma che «le osservazioni fatte in questo capitolo [...] ben dimostrano che la definizione dell'animale potrà essere perfezionata, cioè resa più esplicita col progredire delle scienze naturali»²⁰². Ciò mostra in ultima analisi la consapevolezza, da parte del Rosmini, della provvisorietà dei risultati acquisiti, e la necessità di proseguire nello sviluppo delle ricerche scientifiche, al fine di rendere più completa la comprensione delle dimensioni costituenti l'essere umano. In ogni caso, già a partire dai risultati ottenuti dall'Autore, è possibile individuare alcuni elementi significativi che caratterizzano ulteriormente l'ambito animale dell'esistenza, e dunque, anche del vivere umano. Nel prossimo paragrafo si tenterà di darne giusta rilevanza.

2.3 L'animale nell'umano, come *passio e actio*

L'estensione interna, l'immaginazione e la forza unitiva

Nella prospettiva tracciata dal Rosmini, l'animale è «un essere individuo materialmente sensitivo e istintivo, con organizzazione e movimenti organi –

²⁰⁰ Che è intuizione e sensazione, altrimenti non si spiegherebbe l'espressione sentimento fondamentale intellettuale.

²⁰¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 488.

²⁰² Ivi, p. 214.

eccitatori»²⁰³. In questa definizione sono tracciati gli elementi caratteristici della dimensione animale, e quindi, come abbiamo visto precedentemente, di una parte essenziale dell'essere umano. «A due si riducono le *attività* originarie e universali dell'animale, quella colla quale esso *concorre* alla *produzione* del *sentimento*, e quella colla quale *opera dietro il sentimento già prodotto*»²⁰⁴. In altri termini, «l'animale si potrebbe acconciamente definire “un essere individuo, che sentendo opera”»²⁰⁵.

Il sentire è quindi l'elemento essenziale dell'animale²⁰⁶, e in esso si sviluppano e sono co-implicati una *passività* e ricettività dell'animale, da cui dipende, come operazione complessa e mai pienamente pronosticabile, l'*attività* della stessa creatura. In questo paragrafo intendo dare ragione dei risultati raccolti da Rosmini intorno alle caratteristiche della dimensione animale. Infatti, se nell'animalità si trovano tratti caratteristici dell'essere umano, specialmente nella funzione essenziale del *sentire*, ci rimane ancora da esplicitare quali siano le conseguenze filosofiche e antropologiche che provengono da questa primordiale operazione.

Passività e *attività* sono necessariamente interconnesse nella disamina operata dal Roveretano sulla dimensione animale²⁰⁷, e vengono regolate entrambe a partire dal ruolo centrale assunto dall'anima animale, o principio senziente. Infatti, se il corpo è la causa del nostro sentire, e viene definito come principio sensifero, capace di accogliere la molteplicità dei fenomeni extrasoggettivi sulla base della sua estensionalità, l'anima costituisce il principio sensitivo, cioè colei che opera la trasformazione

²⁰³ Ivi, p. 43.

²⁰⁴ Ivi, p. 227.

²⁰⁵ Ivi, p. 238.

²⁰⁶ «Il *sensu* costituisce la radicale essenza dell'*animale*», Ivi, p. 44.

²⁰⁷ Al termine del Libro II dell'*Antropologia*, Rosmini scrive per l'appunto: «Il *passivo* e l'*attivo* sono uniti strettissimamente nell'*essenza* dell'*animale*». Ivi, p. 292. Sul rapporto tra azione e passione nell'animale, va fatto notare che il perno della questione sta proprio nel ruolo giocato dal sentimento fondamentale. G. Bozzetti scriveva a tal proposito: «il sentimento fondamentale [...] è attivo e passivo. Il corpo, cioè viene sì sentito dall'anima, ma il corpo riceve anche in sé l'azione dell'anima, anzi vive solo in quanto riceve quest'azione. Il corpo per sé è dato dalla forza sensifera come termine dell'anima, ma fino a che l'anima non lo ravviva non è il suo corpo, e non può agire su di essa come il suo termine sentito. L'anima occupa, avviva, muove e governa il corpo, il quale, così vivificato, può reagire sull'anima. Si ha un'*azione* e *reazione* vicendevole e simultanea». G. Bozzetti, *Lezione XXIII: l'istinto vitale e l'istinto sensuale*, in *Opere complete. Saggi, scritti inediti, opere minori, recensioni*, a cura di M.F. Sciacca, Marzorati, Milano, 1966, 3 voll., vol I, p. 996.

dall'extrasoggettività alla soggettività del fenomeno²⁰⁸. In tali principi si definiscono i tratti dell'animale. La relazione tra i due principi è tale per cui «il corpo proprio dell'anima è sentito da lei con un sentimento fondamentale e sempre identico, benchè sia suscettivo di variazioni ne' suoi accidenti. Il corpo proprio, sentito con un tal sentimento fondamentale, non ha ancora distinti confini, perciò non ha figura»²⁰⁹. Il sentimento del corpo, nella sua esperienza primitiva, appartiene quindi all'interiorità e ci comunica la nostra presenza. In tale sentimento, il fondamentale corporeo, non si può distinguere la figura perché essa viene fornita dai sensi esteriori, così come qualsiasi elemento di sensazione, dalla grandezza ai colori; è pertanto un sentimento della vita, indefinito e avulso dalla sensibilità così come da noi conosciuta, quindi «muto, sordo, cieco e del tutto ottuso»²¹⁰. Proprio nella definizione di questo sentimento si mostra quel metodo profenomenologico che influenza la riflessività rosminiana, votata alla individuazione di costanti, o elementi puri sulla base di processi descrittivi sradicanti elementi secondari. Scrive infatti l'Autore: «convien dunque chiudere gli occhi togliendosi principalmente tutte le sensazioni della luce, poi successivamente tutte le altre sensazioni dei sensi esteriori, e ancora tutti que' sentimenti parziali, che potessero svegliarsi nell'interno del corpo nostro a cagione di qualche stimolo particolare. Tolle via interamente queste sensazioni esterne e parziali senza le quali sussiste ancora l'animale, diciamo noi che riman tuttavia quello che nominammo sentimento fundamental corporeo, o sentimento del vivere». Tale sentimento, prosegue Rosmini, «è a pieno uniforme e semplicissimo»²¹¹, in quanto primo effetto e prima attività di quell'unico e semplice elemento che è il principio senziente. Non essendoci infatti alcuna sensitività nel corpo, in quanto esso risulta vivo solo se animato²¹², le sensazioni, nella loro ricettività, diventano per il tramite del corpo oggetto dell'anima. Si pone pertanto la questione del rapporto sussistente tra la *localizzazione* e l'*estensione* di tali sensazioni e del principio senziente. A tale questione

²⁰⁸ Rosmini si riferisce all'anima con i termini di principio senziente o sensitivo, indicando così la potenza o l'atto, insita nell'operatività dell'anima, del sentire.

²⁰⁹ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 274.

²¹⁰ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 104.

²¹¹ Ivi, p. 103.

²¹² La vita è infatti, «l'atto di un sentimento sostanziale», e in quanto tale, «si attribuisce al principio sensitivo, o sia all'anima» ed è «lo sesso sentimento corporeo o materiale». Ivi, p. 43.

Rosmini risponde originalmente, affermando che «l'esteso non può sentire l'esteso; perocchè l'esteso ha sempre le parti sue l'una fuori dell'altra, e però se una parte sentisse, il suo sentire sarebbe fuori del sentire delle altre parti e il senso che avrebbe un punto [...] sarebbe fuori del senso di tutti gli altri punti»²¹³. Per l'Autore l'anima non è estesa, e la domanda sulla sua localizzazione all'interno del corpo risulta insensata perché «nelle diverse parti del corpo si possono bensì ravvisare i vestigi della sua azione, i vari effetti del suo operare», consistenti nella capacità di raccogliere le sensazioni extrasoggettive e trasformarle in sentimenti soggettivi. Pertanto, non essendo localizzata in alcuna parte specifica del corpo²¹⁴, l'anima animale si pone come principio semplice, capace di cogliere l'esteso. Rosmini lo spiega in questo passo della *Psicologia*:

se noi consideriamo che il termine – il sentito [...] è tal cosa cui noi sentiamo nello spirito nostro, nel principio senziente; non possiamo dubitare che lo stesso spirito concorra insieme col sensifero a produrlo, giacchè il principio senziente riceve l'azione nel modo suo proprio, che è quello di principio attivo. Ma in che concorre a ciò il principio senziente? Certo vi concorre in tutto, cioè in entrambi gli elementi, che sono: 1° il sensibile; 2° e il suo modo, cioè l'estensione. Concorre a produrre il sensibile, perché dove non è principio senziente, ivi non può essere sentimento. Concorre a produrre il suo modo (quello cioè del sensibile), cioè l'estensione; perocchè l'estensione, ossia il continuo, non può essere che nel semplice²¹⁵.

In altri termini, Rosmini afferma che solo nella semplicità e nell'unità è possibile rintracciare le differenti parti²¹⁶. Le sensazioni esterne che s'imprimono nel corpo sono molteplici, eppure la sensazione che se ne ricava è unica, poiché essa viene prodotta

²¹³ Ivi, p. 75.

²¹⁴ Scrive Rosmini: «Perciò nelle diverse parti del corpo si possono bensì ravvisare i vestigi della sua azione, i vari effetti del suo operare; ma lei non si trova in parte alcuna né grande né piccola, né in tutto il corpo, né in un punto, perocchè il suo modo di essere non ha alcuna comparazione, o proporzione o similitudine con ciò che è materia o proprietà di materia, ma solo ell'ha colla materia un rapporto di azione e di passione [...] e propriamente un rapporto di sentimento, e nulla più». A Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 79.

²¹⁵ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9/a, pp. 175-176.

²¹⁶²¹⁶ Nel *Sistema Filosofico* afferma per l'appunto che «l'esteso continuo non può esistere che in un principio semplice, come termine del suo atto». A. Rosmini, *Sistema Filosofico*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 273.

dall'anima che è principio semplice²¹⁷. A conferma della semplicità dell'anima vengono riportate tre esperienze che riguardano l'unità della sensazione visiva e quindi, secondo la riflessione rosminiana, l'unità del principio senziente²¹⁸. L'unificazione dell'immagine nel fenomeno della vista, così come accade per altre sensazioni, avviene per il tramite dell'identificazione dello spazio: «l'anima sente le sensazioni fuori di luogo, sole, in se stesse: ritiene, vede cioè lo spazio che hanno in sé; ma lo spazio che presenta ciascuna sensazione non colloca in un altro spazio; e però due spazi non collocati in luoghi diversi diventano di necessità uno spazio medesimo»; questo perché il principio senziente, nel sentimento fondamentale corporeo, sente un'estensione avulsa dalle qualità fenomeniche delle singole sensazioni; usando la terminologia rosminiana, nel sentimento fondamentale è presente quella *estensione fondamentale*, che dunque è «interna rispetto all'anima»²¹⁹. La peculiarità di questo spazio interno, sentito dal sentimento fondamentale, è quella di essere unico e illimitato, ossia privo di determinazioni; questo perché, secondo Rosmini, «non si può percepire una parte dello spazio senza presupporre precedentemente il sentimento di tutto lo spazio; ossia, lo spazio limitato non può essere sentito, se non vi ha il sentimento dello spazio illimitato»²²⁰. A sostegno di tale tesi, l'Autore afferma che il

²¹⁷ «Perocchè se il fenomeno di cui si parla (la sensazione) aderisse alle corporee impressioni e non fosse da esse distinto, egli sarebbe in tal caso duplice come sono queste: è dunque distinto e separato dalle impressioni corporee: appartiene adunque ad un altro principio privo di molteplicità corporea, e questo principio è quello che chiamasi anima». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 103.

²¹⁸ Le esperienze da cui s'induce l'unità dell'esperienza vengono svolte a partire dal senso della vista, proprio per il fatto che la duplicità dell'occhio potrebbe, in linea teorica, suggerirebbe una duplice sensazione non combinabile, se non si accogliesse la lettura rosminiana. Nella prima Rosmini si focalizza sull'intensità del colore. Potenziando con una lente uno solo dei due occhi per dare maggiore brillantezza alla visione di un campo dipinto d'azzurro, vi sono teoricamente due diverse sensazioni distinte; eppure l'anima sensitiva le compone in una sola. Un secondo modo per dimostrare l'unità dell'esperienza si ottiene osservando due alberi, guardandoli prima con un occhio poi con l'altro. In base al punto d'osservazione, ci può essere il caso in cui i due tronchi, con un occhio, formino una superficie continua mentre con l'altro occhio si osservi lo spazio tra gli alberi. Ciò significa che le due immagini, proposte dai due nervi ottici, sono differenti, eppure il principio senziente le compone in una sola sensazione. Rosmini fa riferimento in questo caso all'esperimento dello stereoscopio proposto dal fisico Wheatstone. Anche nel terzo caso proposto, laddove le sensazioni dei due occhi si differenziano per la presenza della mano come "muro di separazione" tra le due parti, si mostra l'unità delle sensazioni. Ivi, pp. 80-95.

²¹⁹ Ivi, p. 82.

²²⁰ Ivi, p. 116.

movimento del corpo sarebbe impossibile se non ci fosse, come prerequisito, il sentimento di uno spazio occupabile; inoltre le leggi della prospettiva non avrebbero senso al di fuori di una considerazione, già presente nel sentimento, dello spazio esterno come unico e continuo²²¹. In sintesi, il sentimento dello spazio rappresenta un presupposto necessario ad ogni tipologia di sensazione; ciò significa che qualsiasi fenomeno resterebbe incomprensibile se non supponessimo già nel sentimento fondamentale del principio senziente un sostrato spaziale uniforme ed illimitato²²². Proprio a partire da queste considerazioni, Rosmini non può fare a meno di criticare l'ipotesi criticista di Kant, che vede nello spazio la forma del senso esterno. Se lo spazio, rosminianamente inteso, è presupposto di ogni sensazione, ciò non avviene perché forma a priori del soggetto, quindi costruito aprioristico e soggettivistico, ma in quanto dato fornito senza alcuna sensazione né riflessione all'interno dell'essere animato. Argomenta così il Roveretano, elencando le critiche all'estetica kantiana:

Il 1° si è l'insufficienza della sua forma affatto arbitraria. Perocchè quella non è se non una legge o disposizione naturale, con la quale lo spirito è obbligato di vestire di spazio le sue sensazioni esterne. Ora, se la cosa fosse così, primieramente vi sarebbero le sensazioni da vestirle di spazio e poi lo spazio che veste le sensazioni; all'incontro non vi sono sensazioni esterne se non nello spazio. Di poi lo spirito sarebbe quello che crea lo spazio in occasione delle sensazioni. Ora qual prova di ciò? Nessuna affatto; dunque è affermazione arbitraria. Di più la coscienza ci dice il contrario; ci dice che l'anima non crea lo spazio, ma anzi che le è dato e imposto. Il 2° errore si è, che se lo spazio fosse creazione dell'anima, lo spazio altro non sarebbe che una modificazione dell'anima

²²¹ «Rosmini sostiene che la vista, il tatto e il movimento associati tra loro, forniscono all'uomo un criterio abituale che consente di valutare la distanza assoluta degli oggetti; però questa associazione sarebbe incomprensibile “se l'oggetto non fosse realmente veduto in un punto dello spazio illimitato”. S. Spiri, *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, p. 111.

²²² Il sentimento corporeo ha il suo termine nello spazio indistinto. Difatti il principio senziente è inesteso, e proprio per questa sua caratteristica fornisce unità all'esteso. Come scrive Spiri, «Rosmini concepisce uno spazio *reale ed infinito*, non oggettivo se non in relazione alla mente che lo contempla, e non soggettivo in quanto è altro dal soggetto; la sua vera essenza è perciò extrasoggettiva. L'infinità dello spazio va intesa nel suo significato proprio, ossia non nel senso di *indefinito*, ma come ciò che non ha confini». Ivi, p 112.

stessa, e nulla in se stesso. Per conseguente anche i corpi sarebbero illusioni soggettive, avendo essi bisogno dello spazio per essere²²³.

Attraverso le riflessioni sull'animalità, Rosmini quindi giunge a distinguere tra uno spazio interno, smisurato e illimitato, caratteristico del principio senziente, e lo spazio esterno della sensazione, che si appoggia sul primo ed è misurabile. Il primo quindi è uno spazio potenziale²²⁴ e indivisibile, è l'estensione intesa alla stregua di spazio puro, che è termine immediato dell'anima; il secondo tipo di spazio è lo spazio degli estesi, vale a dire dei corpi, quello che viene attualmente occupato dai corpi²²⁵. L'esteso è quindi parte dell'estensione, relativamente delimitato in base alla natura del proprio corpo:

Laonde, se ad acquistare il concetto di spazio distinto, ossia di qualche spazio, basta all'uomo l'astrarre dal corpo, ad acquistare il pieno concetto del corpo è necessaria l'esperienza che dimostri, essere il corpo un ente che agisce nello spirito, su cui lo spirito reagisce modificandolo, e su cui finalmente altre forze e virtù straniere pure agiscono e producono in esso movimenti e modificazioni. Da tutte queste notizie raccolte dall'esperienza lo spirito umano conchiude qual forza sia quella che si distende nell'estensione e che si chiama corpo²²⁶.

In conclusione, Rosmini afferma che ogni sentimento animale è contenuto nell'estensione, intesa alla stregua non di una forma del sentire soggettivistico, ma come datità, contenuta nel sentimento fondamentale, segno con cui il principio senziente ci indica la nostra animazione, e quindi il nostro esistere. Si tratta di quella «estensione fondamentale o interna»²²⁷, altresì definito spazio solido tridimensionale illimitato e semplice²²⁸, che viene percepito dal sentimento fondamentale corporeo in quanto «oltre il

²²³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p.120-121.

²²⁴ Cfr. A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 312.

²²⁵ Spiri afferma che il concetto di corpo o esteso «come termine del principio senziente, involge di più una passività che ha la natura corporea, sia rispetto allo spirito di cui è termine, sia rispetto alle altre forze esterne che lo muovono e lo modificano indipendentemente dal nostro spirito». S. Spiri, *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, p. 114.

²²⁶ A. Rosmini, *Psicologia*, vol, 9/a, p. 297.

²²⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 107.

²²⁸ Ivi, pp. 116-120.

corpo non sente null'altro di più»²²⁹ e perciò non conosce limiti. La complessità della riflessione inerente lo spazio viene infine riconosciuta dallo stesso Rosmini, che in conclusione alla sua disamina afferma: «confesso, che è difficile il formarsi un giusto concetto di questa estensione, giacchè il comun degli uomini non sa concepire un'estensione reale se non mediante figura, colori, limiti. Ma il filosofo avvezzo a meditare profondamente, giungerà a formarsi il concetto dell'estensione di cui io parlo, se mettendosi prima innanzi alla mente quale l'abbiamo da tutti insieme i sentimenti, cominci a levare da essa quelle qualità che le derivano dal senso esterno, le quali tutte si riducono ad altrettanti limiti e colori, e possibilità di moto, cioè possibilità di variazioni ne' colori: perocchè egli ben vedrà, che col levare queste cose all'estensione, non leva ancora l'estensione stessa; ma gli rimane qualche cosa (per quantunque paia indefinibile) che era il fondamento e quasi il soggetto di que' limiti, e di que' colori, che tolse via»²³⁰.

Torno quindi a sottolineare nuovamente il ruolo assunto dal sentimento fondamentale corporeo, che in Rosmini fornisce non solo la dimensione interna dello spazio, ma anche del tempo²³¹, e nella sua specificità rappresenta il nucleo più originale, anche per le implicazioni ad esso connesse, della fenomenologia del sentire sviluppata dal Roveretano. Sulla base degli elementi fondanti l'operazione del sentire, nel proseguo del libro II dell'*Antropologia* Rosmini giunge a parlare delle modificazioni del sentimento fondamentale, vale a dire i sentimenti *acquisiti* e *accidentali*. L'Autore ci offre questo schema, utile per riepilogare e dare chiarimenti:

«I. Il sentimento fondamentale è il “*primo sentimento*”.

II. Le modificazioni del sentimento fondamentale.

- Sentimenti non-figurati: è la “seconda maniera dei sentimenti corporei”, senza estensione figurata²³².

²²⁹ Ivi, p. 113.

²³⁰ Ivi, p. 107.

²³¹ Sulla disamina del tempo, non posso dilungarmi. Ricordiamo tuttavia il procedimento per la dimensione temporale è il medesimo utilizzato per quanto riguarda quella spaziale. Se lo spazio è possibile nel semplice, poiché come abbiamo visto nel semplice si presuppone la contemporaneità delle singole parti nell'unica estensione, così il tempo dei singoli fatti va contenuto in un semplice che presupponga la simultaneità. Così Rosmini può affermare che «si può dire in un senso vero che il principio senziente nell'unirsi al sentito diventi la fonte dello spazio e del tempo». Ivi, p. 262, nota.

²³² Quando distingue le sensazioni *figurate* dalle *non figurate*, Rosmini intende le seconde come quelle che non occupano uno spazio superficiale, e quindi visibile, ma che

- Sentimenti figurati: è la “terza maniera dei sentimenti corporei”, con estensione figurata che presenta due articolazioni interne:
- Sensazioni (sensazioni esterne)
- Immagini (sensazioni interne)»²³³.

Se il sistema nervoso è biologicamente alla base della formazione dei cosiddetti sentimenti figurati ²³⁴, le leggi dell’interazione tra di essi e il nostro sentimento fondamentale rimangono del tutto inaccessibili all’uomo nella sua animalità, elevandosi a norme del Divino sulla natura creaturale²³⁵.

Va fatto notare che, essendo la sensazione una modificazione del sentimento del proprio corpo, ciò significa che, in termini rosminiani, viene esercitata una violenza

s’inseriscono all’interno di uno spazio *solido* e non visibile. Sono quelle di cui si occupa la fisiologia, per cui per l’appunto l’Autore richiama l’esperienza del dolore, che può essere solo interno: «se una parte nostra dolesse per interna alterazione o movimento delle sue parti senza che s’aggiungesse stimolo straniero, ella produrrebbe una sensazione senza figura». Ivi, p. 113.

²³³ Ivi, p. 45.

²³⁴ Come afferma l’Autore, la sede dei sentimenti figurati è nel sistema nervoso cerebro-spinale: «ora questa maniera di sentimenti (figurati) prestano materia alla cognizione de’ corpi extra-soggettivi e de’ loro accidenti. Certamente essi non sono cognizione, propriamente altro non sono che *segni* della presenza d’un corpo, non però segni arbitrari, ma contenenti l’azione del corpo stesso. Ora quantunque il sentimento sia nostro e non dell’agente, tuttavia l’agente colla sua azione si rese inesistente nel nostro sentimento, cioè esistente nello stesso spazio superficiale in cui noi sentiamo. Per questa identità di spazio fra l’agente attivo e noi passivi, attribuiamo al corpo la modificazione del nostro sentire, come alla causa prossima e quasi formale della stessa, e così l’agente diverso da noi ci appar colorito, odoroso, ecc. La somma precisione di confini che presentano i sentimenti figurati, e la mirabile distinzione fra loro ci provoca mirabilmente a doverli prendere per qualità de’ corpi. Così essi diventano *materia* alle nostre cognizioni degli enti corporei». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 181.

²³⁵ «Or poi si osservi, che l’anima mediante le *sensazioni figurative* non sente mica delle figure, che non le appartengono, ma le figure che primieramente e principalmente percepisce, le percepisce, come noi dicevamo, quali continui di quello stesso corpo che prima sentiva col sentimento fondamentale. Fu la sapienza del Creatore che armoneggiò mirabilmente i sentimenti acquisiti e sopravvenienti, col primo e fondamentale sentimento. Perocchè quanto a’ *sentimenti non figurati* fece sì, ch’essi non fossero che certe alterazioni e modificazioni dello stesso sentimento fondamentale, e non altri sentimenti del tutto nuovi: quanto poi ai *sentimenti figurati*, egli ordinò che non esibissero all’anima, come dissi, delle figure indipendenti dal fondamentale sentimento, e indipendenti fra loro, ma tali forme e figure, le quali servissero di contorni e di confini al sentimento fondamentale, e così lo determinassero meglio e lo illustrassero, o avessero qualche altro determinato rapporto, secondo gli usi, a cui questi sentimenti doveano servire. Egli è dunque da studiarsi e da meditarsi con ogni attenzione questa armonia e legge di rapporto che la sapienza del Creatore costituì fra il sentimento fondamentale e i sentimenti sopravvenienti». A Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 127.

dall'esterno che, sorgendo improvvisamente in colui che sente, viene avvertita nell'organo modificato dalla realtà esterna²³⁶. In questo senso Rosmini afferma che ogni sensazione si riduce ad una sorta di senso universale, che Rosmini rintraccia nel tatto:

gli altri quattro sensori sono il tatto medesimo. Onde dunque si distinguono dal tatto? Dall'aggiunta della sensazione fenomenale. Quando que' quattro sensori si toccano, sono soggetti alla percezione del tatto, e in questa col tatto convengono. Ma insieme con questa, tocchi in un determinato modo, danno allo spirito quattro specie di fenomeni, il colore, il suono, l'odore e il sapore. Questi fenomeni distinguono fra di loro quegli organi e tutti insieme dal tatto comune a tutti e sparso pel resto del corpo»²³⁷. Quindi è il tatto che, radicandosi nel sentimento fondamentale, genera l'attitudine alla modificabilità da parte dei corpi esterni: «il senso del tatto, nel suo elemento soggettivo non è che la suscettività (l'attitudine) che ha il sentimento fondamentale di soffrire una modificazione»²³⁸.

Tuttavia, tralasciando l'interessante considerazione sul senso universale, ciò che non può essere trascurato è il contributo riflessivo del Rosmini sulle cosiddette 'sensazioni interne'. Perché proprio in quest'ambito, seppur nella brevità delle pagine che addensano quest'ultima dimensione del sentire, l'Autore propone la teoria secondo cui l'animale abbia, tra le sue facoltà, l'immaginazione. Infatti il sentimento fondamentale «soggiace a un'altra specie di modificazioni»²³⁹: sono quelle della fantasia, che danno origine ai *phantasma*, vale a dire le immagini. La fantasia, o immaginazione, costituisce la potenza con cui l'animale si rende capace di riprodurre o rieccitare le sensazioni avute²⁴⁰, in modo tale che queste immagini possono addirittura annoverarsi tra le sensazioni, e come tali dare adito a susseguenti attività imprevedibili o, come scrive Rosmini, «varissimi e complicatissimi moti, talor là dove meno si crederebbe»²⁴¹. Nel principio senziente, o

²³⁶ Ciò che vi ha di proprio nella sensazione è la passività; l'agente esterno esercita un'azione, e quindi il principio senziente, nella passività del proprio corpo, avverte una modificazione del sentimento fondamentale per il tramite dell'attività dell'agente esterno.

²³⁷ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 270.

²³⁸ Ivi, p. 271.

²³⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p.216.

²⁴⁰ Dal punto di vista metodologico, nuovamente Rosmini afferma che «questa maniera di concepire la virtù fantastica mi viene dai fatti dell'esperienza e dall'induzione». Ivi, p. 217.

²⁴¹ Ivi.

anima sensitiva, si trova quindi anche questa potenza d'immaginare, ed è sorprendente come emerga una teoria delle immagini – potremmo dire – irrazionali, dunque non ordinate da un principio di razionalità e capaci di generare atti e modificazioni nel soggetto, molti decenni prima che Freud e la psicoanalisi ne facciano un oggetto scientifico di rilievo. Infatti per Rosmini la forza della fantasia fornisce «un altro fatto su cui si fonda questa conghiettura circa il modo di spiegare la forza fantastica dell'anima»; tale caratteristica dell'immaginazione è quella di «prestarci talora delle immagini di tal vivezza, che ci inducono persuasione fermissima della presenza dell'oggetto immaginato»²⁴². In questo modo le immagini, specialmente nelle situazioni dove gli altri sensi non sono momentaneamente attivi, come nel caso del sonno, diventano la fonte primaria di sensazioni²⁴³, arrivando a volte, come nel caso della follia, a sostituire parte della realtà esterna²⁴⁴.

Le riflessioni rosminiane sull'immaginazione e sul suo ruolo vengono confermate anche nelle pagine della *Teosofia*:

Qual è l'ufficio dell'immaginazione animale? Egli è quello di riprodurre i sentiti, e, se si vuole, d'annodarli altresì fra loro, secondo le leggi dell'associazione e della forza sintetica animale. Non si tratta dunque, nella immaginazione animale, che di riprodurre sensazioni, modificazioni de' proprii sentimenti animali. Quindi l'immaginazione animale non arriva mai a riprodurre il sentimento sostanziale dell'animale, il principio senziente. Questo si prova anche in più altri modi. Uno de' quali si potrebbe ritrarre dalla

²⁴² Ivi, p. 218.

²⁴³ «Perocché in prima il solo cessare nelle tenebre di tanti stimoli alla nostra sensitività esteriore, già dee pur questo rendere via più attiva la fantasia, secondo quella legge, che “la forza dell'anima, più concentrata ch'ell'è in minor numero di potenze, più ella è valente”; ond'accade, che i sensi si rendono più acuti in quelli che ne hanno perduto alcuno, poniamo ne' ciechi». Ivi, p. 221.

²⁴⁴ Il riferimento delle brevi riflessioni di Rosmini sulla follia è il dottor Philippe Pinel (1745-1826). Di lui e delle riflessioni dello studioso francese, l'Autore scrive: «il dottor Pinnel, dopo aver descritta una donna visionaria, che ebbe sott'occhio lungamente, osservando la natura e l'effetto di quelle immaginarie sue visioni, e com'essa rimaneva pienamente convinta della realtà delle cose vedute come se le ferissero veramente i sensi, conchiude colla seguente riflessione: “Questa non è certamente una reminiscenza, è proprio una conoscenza istintiva, un reale affascinamento interiore, il cui effetto è analogo a quello che potrebbe essere eccitato da una viva impressione sull'organo della vista”. Lo stesso affatto interviene ne' sogni». Ivi, pp. 218-219.

natura stessa dell'immaginazione animale, che altro non è che la facoltà di riprodurre dei movimenti sensorj simili a quelli che eccitano le sensazioni²⁴⁵.

Se quindi l'immaginazione costituisce quella «forza che ha l'anima» capace «di rinnovare effettivamente con più o men di efficacia le sensazioni avute», Rosmini cerca di entrare nelle pieghe delle modalità di funzionamento dell'immaginazione, fornendo una spiegazione ipotetica della stessa. Suppone che il sistema nervoso sia organizzato secondo filamenti nervosi riconducibili da un lato all'epidermide, intesa come estremità esteriore, e dall'altro nel cervello o midollo spinale, estremità interna. A partire da quest'ipotesi afferma che «tutto il sistema nervoso alterni i suoi insensibili movimenti in direzione delle due estremità, o poli», e in questo modo ritiene di aver individuato la ragione biologica²⁴⁶ delle funzioni nervose, la ricettività sensibile e la capacità di reazione. A partire dalla prima, il principio senziente, o anima, pone come reazione il movimento degli organi, di qualsiasi organo, incluso il cervello che funge da elaboratore di immagini o sensazioni interne. Così l'Autore individua due differenti tipologie di stimoli: i corpi esteriori, che stimolano dal di fuori l'anima, e generano le sensazioni esterne; a ciò si aggiunge lo stimolo attivato internamente dall'anima con le sensazioni interne, o *phantasma*, che al pari delle prime hanno la capacità di muovere il corpo di chi le prova, cioè agiscono sulla propria corporeità, per il tramite dell'anima stessa che le produce²⁴⁷. Rosmini non si avventura in ulteriori spiegazioni, sentendo in questo caso la mancanza di riferimenti scientifici altrettanto solidi come quelli su cui ha basato sia la teoria del sentimento fondamentale, che in generale la riflessione sulla sensitività. Per quanto riguarda l'immaginazione animale,

²⁴⁵ A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, p. 57.

²⁴⁶ Rosmini è ben consapevole del carattere ipotetico della sua spiegazione, e afferma: «mi si permetta di proporre non già una spiegazione di questo fatto, ma una semplice mia maniera di concepirlo. Ella servirà forse di aiuto a' filosofi, che vorranno investigarne un'altra migliore, e più conforme a tutti i fatti, che potranno raccorsi continuandosi nell'osservare». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 219.

²⁴⁷ Particolarmente interessanti sono gli esempi portati dal Roveretano a sostegno della sua tesi, con riferimenti alla capacità di movimento di organi e parti del corpo grandi, come mani, gambe, braccia, ma anche piccole, come l'iride che si allarga e restringe in base alla luce presente, e anche di movimenti particolari, portando a riferimento esempi di persone contemporanee. Ivi, pp. 217-218.

ci basta di conoscere l'esistenza di questo potere dell'anima sulle varie parti del corpo a poter concludere, per induzione, ch'ella abbia altresì la virtù di muovere a sua posta i nervi e il cervello, con que' movimenti appunto a cui s'accompagnano le sensazioni, in questo modo risuscitandole, le quali risuscitate si chiaman poi fantasmi, o immagini²⁴⁸.

In base alla riflessione rosminiana, l'immaginazione nella dimensione animale appare come uno snodo fondamentale nella produzione e attività che caratterizza l'animale; se il *sentire*, nella sua dimensione soggettiva ed extrasoggettiva, evidenzia il rapporto di passività tra il principio senziente e le modificazioni che tale principio subisce, nell'immaginazione assistiamo invece ad una produzione dell'anima sensitiva, che contemporaneamente si fa sensazione interna; ci sono quindi un'attività ed una passività intimamente connesse nei *phantasma* prodotti dalla fantasia animale, e ciò offre lo spunto all'Autore²⁴⁹ per passare alla trattazione delle modalità di azione inerenti l'animalità.

Come sappiamo, «la prima attività dell'anima è quella ond'essa coopera alla produzione del sentimento. Ma oltre di questa l'anima ha un'altra forza; quella per la quale agisce dopo che il sentimento è già prodotto, eccitata e mossa ad agire dal sentimento stesso»²⁵⁰. Tracciando una descrizione dell'animale a partire dalla sua operatività, e quindi spostando il piano del discorso dalla fenomenologia del sentire di cui ci siamo occupati finora, Rosmini osserva come esistano co-implicate due forze, chiamate istinti, che permettono l'agire animale.

La prima forza, che coopera alla produzione del sentimento, altro non è che l'attività del sentimento fondamentale corporeo, che da questa prospettiva prende il nome d'istinto vitale; lo affermava Bozzetti, sostenendo che «il sentimento fondamentale, in quanto occupa il corpo e tende a mantenere la vita, agisce come istinto vitale», svolgendo in questo modo «un'azione di conservazione»²⁵¹. L'istinto vitale è fonte delle forze di riposo e conservazione, di quelle che Rosmini chiama «forze medicatrici». Ha origine nell'atto

²⁴⁸ Ivi, p. 218.

²⁴⁹ «Noi potremmo proporre molte questioni intorno alla potenza dell'immaginare [...]; ma ciò ci metterebbe troppo dentro al discorso dell'attività dell'anima sensitiva, e delle leggi secondo le quali ella opera; e che appartiene alla seconda sezione di questo libro, a cui tosto poniamo mano». Ivi, p. 225.

²⁵⁰ Ivi, p. 227.

²⁵¹ G. Bozzetti, *Lezione XXIII: l'istinto vitale e l'istinto sensuale*, in *Opere complete. Saggi, scritti inediti, opere minori, recensioni*, a cura di M.F. Sciacca, 3 voll., Marzorati, Milano, 1966, vol I, p. 996.

con cui il principio senziente partecipa alla produzione del sentimento; in altri termini nasce con la percezione soggettiva del proprio corpo, e a partire da questo primo atto, fornisce la possibilità di sentire: «l'atto adunque onde il senziente agisce in sentendo è la causa prima di tutti i fenomeni animali extra-soggettivi del corpo animato»²⁵². L'istinto vitale è l'attività del sentimento fondamentale che anima il corpo, di cui non si ha coscienza: «quell'atto col quale interviene alla produzione del sentimento, [...] non può essere sentito dall'anima stessa»²⁵³. Di conseguenza, quanto prima osservato sul sentimento fondamentale, è ovviamente trasferibile all'istinto vitale, come prima attività che permette, per l'appunto, il sentire: «se si parla di un corpo animale, dove la vita si dimostra, la prima azione è quella dell'anima e questa prima azione dell'anima ha per iscopo di condurre il corpo ben preparato a quell'attuazione, nella qual costituito, ella agisce poi sull'anima stessa eccitando in essa il sentimento animale. La seconda azione è dunque quella del corpo, già animato, in sull'anima. L'anima è dunque prima attiva e poi passiva, e il corpo è prima passivo e poscia attivo. La cooperazione adunque dell'anima nella produzione del sentimento animale consiste in un atto anteriore a quello del corpo, il qual atto fa doppio effetto, di rendere attivo il corpo e se stessa rispettivamente passiva»²⁵⁴.

La seconda forza dell'animale, eccitata dalla prima, è l'attività tramite cui l'animale opera sulla base dei sentimenti avuti. Rosmini la chiama istinto sensuale, e genera forze perturbatrici²⁵⁵, ossia quelle forze che modificano lo stato di quiete e di passivo sentire proprio dell'istinto vitale, alla ricerca di nuove e soddisfacenti sensazioni. Infatti se l'istinto vitale si presenta come l'attività primigenia del sentimento fondamentale, tramite cui vengono resi noti i sentimenti²⁵⁶, l'istinto sensuale costituisce la prosecuzione del primo, e rappresenta la vera e propria attività – nel senso di azione visibile e direzionata ad uno scopo – da parte dell'animale:

²⁵²A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 229.

²⁵³ Ivi, p. 230.

²⁵⁴ Ivi, pp. 234-235.

²⁵⁵ Ivi, p. 245.

²⁵⁶ Il ruolo dell'istinto vitale, per come viene definito dal Rosmini, sembra combaciare con quello dell'anima senziente, vale a dire come attivatore del sentimento fondamentale corporeo. A tal proposito, si veda il corsivo nella citazione successiva.

ne conviene di ciò stupirsi. Egli è ben vero che l'istinto sensuale trae le sue forze dall'istinto vitale, ma la sua tendenza è volta ad altro scopo: *l'istinto vitale tende al sentimento fondamentale e lo produce*; quando all'incontro l'istinto sensuale tende a godere delle modificazioni di questo sentimento fondamentale, le quali danno all'anima il piacere più vivo e più vario: in questo piacere più vivo e sempre nuovo che si sprema, quasi direi, dal sentimento fondamentale modificandolo, sta propriamente il *fine dell'animalità*, quel diletto supremo di cui l'animale può essere partecipe²⁵⁷.

L'istinto sensuale muove quindi l'animale alla ricerca di sensazioni piacevoli, tentando al contempo di evitare quelle dolorose²⁵⁸. L'attività dell'animale non è tuttavia così armonica come appare da questa prima descrizione; per Rosmini si necessita una spiegazione più accurata delle cosiddette forze perturbatrici dell'istinto sensuale; utilizzando l'aggettivo "perturbatrici", tali forze assumono un'accezione negativa; infatti l'istinto sensuale dovrebbe operare in comunione e armonia con l'istinto vitale, essendo entrambe le attività frutto del sentire animale. Tuttavia tale accordo viene meno quando l'istinto vitale viene subordinato alle prerogative delle forze perturbatrici dell'istinto sensuale²⁵⁹.

Anche se a volte conflittuali, i due istinti restano operazioni di quell'unico principio del soggetto animale che è l'anima, frutto creaturale dell'opera ordinatrice divina. Per

²⁵⁷ Ivi, p. 248. Corsivo mio. Ho inserito questa citazione del testo rosminiano per mostrare la difficoltà che lo stesso Rosmini ha avuto nel sistematizzare i concetti da lui elaborati. Parlando d'istinto vitale, in casi come questo si trovano sovrapposizioni tra il concetto di anima sensitiva, o principio senziente, e istinto vitale. Mi sembra invece di poter affermare che nelle intenzioni del Rosmini l'istinto vitale non si fa sinonimo di anima sensitiva, ma costituisce il sentimento fondamentale, il sentimento del vivere, nella sua dimensione attivo-creaturale, e non più in quella passivo ricettiva come era stata declinata nella sezione avente per oggetto il sentire.

²⁵⁸ «L'anima dunque colla prima attività irrompe, per così dire, nel sensibile esteso e mobile, e questo movimento tende a sempre nuovi sentimenti, e dove trovi aperto il varco per colà si tende. Così la virtù primordiale dell'anima è ridotta ad una. Tutti gli atti suoi, sono virtualmente contenuti in quell'atto col quale da prima ella sente, giacché in quell'atto ella è come un arco sempre teso: la virtù sua già è pronta; basta che le sia tolto lo impedimento, ed ella scossa, manifestandosi nell'effetto dei movimenti». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 237-238.

²⁵⁹ Per mostrare come questo avvenga, Rosmini riferisce di tre esempi, mostrando come «le passioni animali hanno principalmente tra tre principj, il senso esterno, l'immaginazione e l'associazione del senso esterno coll'immaginazione». Ivi, p. 249. Sulla base di questi principi, Rosmini porta tre esempi; del gusto, della tristezza e dello spavento. Ivi, pp. 250 – 256.

questo motivo, nonostante le difficoltà della trattazione²⁶⁰, Rosmini tenta di dare ragione della molteplicità dei fenomeni del sentire e agire animale, enucleando un insieme di leggi che mostrino il regnare di un ordine al livello dell'animalità²⁶¹. Tralasciando la specificità delle cause individuate dall'Autore per giustificare l'ordine nell'attività animale²⁶², emerge un principio ordinatore, che viene chiamato *forza unitiva*, che viene presentato in questo modo: « ora la ragione di questa costanza dell'animale in continuarsi dell'azione che gli reca diletto si dee cercare, a mio avviso, nella forza *sintetica* o sia *unitiva* dell'animale; il quale, nella sua semplicità congiunge in uno l'*atto* che fa, e il *piacere*, che gli è prodotto dall'atto; e come nello stato di piacere egli naturalmente permane, così egli permane nell'atto che fa, e che associato col piacere, per l'anima che il percepisce unito, diventa una cosa»²⁶³.

La forza unitiva costituisce la legge d'associazione e il criterio d'ordine nell'azione animale²⁶⁴, e si fonda sulla cosiddetta teoria dell'associazionismo o di associazione di sensazioni che, a partire da Hume, si era sviluppata nel diciottesimo e diciannovesimo secolo²⁶⁵. Con essa Rosmini ritiene di poter spiegare alcune funzioni necessarie

²⁶⁰ «Nello spiegare adunque le operazioni dell'istinto sensuale dell'animale la difficoltà comincia al primo passo; comincia in pure formarsi un concetto giusto dell'animale stesso; perocché a noi uomini, i quali siamo intelligenti ed operiamo mediante l'intelligenza anche molte di quelle cose che gli animali fanno senza intelligenza, riesce oltremodo arduo a concepire un ente riserrato dentro a' cancelli della sensitività corporea». Ivi, p. 255.

²⁶¹ In particolare, le questioni poste sono «1° del come da' sentimenti possano nascere i movimenti; 2° del come l'animale possa produrre i movimenti così ben ordinati, così atti ad ottenere un dato scopo, quand'egli non ha alcuna intelligenza», Ivi, p. 255. Alla prima questione, Rosmini ha già risposto dando spiegazione sia della funzione del sentire, sia dell'attività insita negli istinti, e così riepiloga: «il principio generale adunque da noi posto di ogni movimento prodotto dall'istinto sensuale si fu, che col sorgere una sensazione, s'origini ancora ne' nervi un movimento». Ivi, p. 256; pp. 256-259.

²⁶² «In particolare, le cause di quell'ordine che si manifesta in ogni operazione complicata dell'istinto sensuale sono fondamentalmente tre: 1° *l'ordine naturale degli stimoli esterni* [...]; 2° *l'armonica e ordinata costruzione del corpo animale* [...]; *l'attività spontanea dell'animale* [...] Altre leggi dell'attività spontanea dell'animale derivano dall'inerzia, in virtù della quale l'anima rimane nella posizione in cui si trova, cambiandola solo in vista del suo appagamento. In riferimento a tale leggi, è importante considerarne due: l'anima si determina a quei movimenti che le danno più del piacere naturale; l'anima preferisce quei movimenti che sono più facili da compiere». S. Spiri, *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, pp. 150-151.

²⁶³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 260.

²⁶⁴ Ivi, p.275.

²⁶⁵ Hume individuò nelle associazioni i processi fondamentali che regolano l'intelletto (il concetto non è nuovo, già Aristotele aveva sottolineato che tra le idee si creano delle

all'ordinamento dell'attività animale, anche ravvisando una fragilità insita nell'operatività di tale forza²⁶⁶. La prima funzione ravvisata dall'Autore è quella di riunire sensazioni appartenenti a diversi organi sensori. Ciò si mostra nell'unione tra vista e tatto; laddove la prima mostra solo la superficie oggettuale, il tatto evidenzia la tridimensionalità degli oggetti superficialmente osservati, fornendo profondità alla sensazione unificata, che risulta così più completa e veritiera²⁶⁷. La seconda funzione è ravvisabile nell'associazione

associazioni per contiguità somiglianza e contrasto). Tuttavia Hume è considerato il padre dell'associazionismo (I metà 700). Hume distingueva associazioni per somiglianza, contiguità e per causazione. Cfr. J. Passmore, *Gli obiettivi della filosofia di Hume*, tr. it di C. De Pretis, Edizioni Università di Trieste, 2000. Nel diciannovesimo secolo gli associazionisti introdussero il metodo dell'introspezione con Thomas Brown (1778-1820), vale a dire il metodo dell'auto-osservazione sistemica da parte di una persona di quanto avviene nella sua stessa mente. «Nelle sue *Lectures on the Philosophy of the Human Mind* (1820), seppur nei limiti imposti da un'esposizione a fini didattici, Brown rivelò «lo sforzo costante di adeguare il lavoro di sistemazione teorica, la definizione delle leggi dell'attività intellettuale ed emotiva, all'immensa varietà delle loro manifestazioni, il campo sterminato dei *mental phenomena*». Al di là qui degli ornamenti più squisitamente letterari e delle divagazioni di taglio retorico, l'enunciazione delle norme e dei criteri metodologici che guidano la ricerca browniana rivela, sin dalle sue prime *Lectures*, una ispirazione di fondo dalla schietta ascendenza baconiana, fondata su l'osservazione dei fenomeni e la generalizzazione dei *Principia*. La pretesa unità nello studio del mondo naturale e spirituale, sia pure nella riconosciuta «diversità delle condizioni per l'indagine sperimentale nei due campi», insieme alla diffidenza verso le ipotesi arbitrarie e i sistemi astratti, palesa una ricerca espressa nel programma lockiano e newtoniano, riadattato, non senza revisioni anche radicali, per contrastare gli opposti esiti del dogmatismo e dello scetticismo». D. Arecco, G. Rezza, *Il network del newtonianesimo scozzese da David Gregory a Thomas Reid*, «Rivista Montesquieu», Università di Bologna, 2016, rivista online. Cfr. C. Giuntini, *Tra Hartley, Hume e Reid. La mental physiology di Thomas Brown*, «Annali dell'Istituto e Museo di Storia della scienza di Firenze», 6 1984, pp. 147-164. Su tale metodo si baseranno le ricerche degli strutturalisti che diedero avvio alla psicologia scientifica come Wilhelm Wundt: cfr. D. Tagliaferro, *Conosci te stesso: elementi di psicologia*. Armando Editore, Roma, 2017.

²⁶⁶ «Converrebbe analizzare con attenzione sagace questa forza unitiva e trarne fuori tutte le sue funzioni: rilevare in ciascuna specie di animali quali di queste funzioni si riscontrino; indicare ancora tutti i casi di lesione della forza unitiva, in cui questa forza può rendersi inetta alle sue funzioni, e classificare in questo modo le diverse imperfezioni o guasti dell'animale [...] Quest'ultimo lavoro presterebbe oltracciò un solido fondamento a classificare le diverse lesioni delle facoltà umane intellettive e volitive». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 276.

²⁶⁷ In mancanza dell'unione di sensazioni, Rosmini, sulla base delle ricerche di Pinel, scrive così: «la disarmonia fra le sensazioni della *vista* e quelle del *tatto* si osserva non di rado nello stato d'idiotismo, in cui nascono o cadono alcuni. "Qualche volta" dice il dottor Pinel, parlando di pazzerevoli ch'egli curava, "osservai una forte discordanza fra la vista e il tatto, che punto non dirigonsi insieme sopra un oggetto, di cui pure la novità sembra fermare la loro attenzione"». Ivi, p. 277.

tra immagini e sensazioni²⁶⁸, in una coesistenza che ha nell'immaginazione o fantasia il nucleo d'attività, da cui si generano poi le azioni dell'animale: «quindi l'animale che riceve una sensazione già avuta altre volte, non si muove solamente secondo quello che esige quella sensazione isolata, ma si muove secondo quello che esige tutto insieme il general sentimento che quella sola sensazione gli riproduce e rinnova»²⁶⁹. In questo modo, l'attività animale viene a dipendere da un'associazione di sentimenti e *phantasma*, e pertanto può essere passibile di fallibilità. Infatti, dopo aver associato immagini e sensazioni nel legame di coesistenza, si avvia l'operatività, che tuttavia può compiersi solo nel momento in cui vengono a fondersi insieme una molteplicità di sensazioni e immagini, formando quella che Rosmini chiama "affezione universale":

si ponga mente a quello che abbiamo già accennato, cioè che il movimento dell'animale non nasce immediatamente dalle sensazioni ed immagini; queste non fanno che iniziare i movimenti nervosi, i quali affettano l'attività spontanea dell'animale (nn. 385-400; 419-429); l'attività spontanea poi si leva a continuare e perfezionare i movimenti. Ora questi movimenti nervosi producono primieramente un sentimento diffuso, che io chiamo *affezione*, od anche *affezione universale*; perocchè l'attività dell'anima è sparsa, come vedemmo, in tutto il corpo, e quindi per tutto più o meno questa affezione si spande²⁷⁰.

Tale affezione è la causa dei movimenti e delle attività animali. Se essa viene in qualche modo intaccata nel suo ordine, a causa di sensazioni violente o immagini particolari, si rischia di perdere l'armonia dettata dalla forza unitiva, ed i movimenti dell'animale possono diventare disordinati, parziali, soggiacendo a pulsioni come la rabbia, e portando, anche nell'uomo, al delirio o alla pazzia²⁷¹. Infine, la forza unitiva

²⁶⁸ Ciò avviene in funzione della presenza della ritentiva sensuale, che funge da memoria animale per le sensazioni precedentemente provate. «Questa funzione suppone dinanzi a sé la legge, che le sensazioni esterne già avute dall'animale si risuscitano con facilità nel sensorio interno, cioè nell'immaginazione». Ivi, p. 279.

²⁶⁹ Ivi, p. 281.

²⁷⁰ Ivi, p. 283.

²⁷¹ «Se l'animale opera in virtù di una *affezione* prodotta da più sensazioni ed immagini parziali, ciascuna delle quali tenga il suo grado di forza naturale; in tal caso l'operazione dell'animale mostra anch'essa ordine e unità: in essa si ravvisa un sentimento dominante e reggente sotto di sé tutti gli altri sentimenti parziali. All'incontro, se una, o se poche immagini prendono un vigore eccedente e contro natura, e se con quel vigore smoderato tirano a sé l'attività sensuale; allora con ciò stesso attenuano l'azione delle altre immagini e delle altre sensazioni, fino a dominare esse sole, cioè a produrre esse sole un'affezione

esercita una quarta funzione, consistente nell'unire i sentimenti passivi con quelli attivi, ciò che Rosmini chiama legame d'intimo senso. Con essa «l'animale stesso proporziona ed equilibra nel *sensu intimo* i suoi movimenti all'intensità e alla qualità di quella affezione»²⁷². In altri termini, Rosmini sostiene che istintivamente vi sia una "valutazione" da parte dell'animale, della quantità e qualità d'azione da compiere per ottenere un determinato obiettivo di godimento sensibile:

ora dico io, quando l'animale sta in sul muoversi, egli ha il sentimento di sua attività (sentimento attivo), e con esso misura istintivamente la quantità di moto che prende ad eccitare negli organi del movimento, perocchè questa quantità di moto è l'effetto immediato di quel sentimento²⁷³.

Così, per il tramite della forza unitiva, il movimento istintivo, e quindi l'attività dell'animale, si concretizza secondo le indicazioni del Rosmini. Per quanto meno sostenute da evidenze scientifiche, le ricerche sull'istinto e sul movimento animale rimangono saldamente ancorate a quella fenomenologia del sentire che è stata a lungo trattata nel precedente paragrafo. È proprio su quella base che Rosmini ha potuto costruire riflessioni innovative ed estremamente preziose sia dal punto di vista filosofico che per l'originalità scientifica sulla dimensione della percezione di spazio e tempo, sul ruolo dell'immaginazione e sull'esigenza di una forza capace di attivare l'operatività animale. Egli stesso, dando sintesi della descrizione del movimento istintivo, afferma:

la *sensazione*, la *fantasia*, l'*affezione* che nasce da più sensazioni e fantasie, contengono in sé per loro natura il tremore, lo scotimento, la contrazione e il protendimento, o comechessia, la mutazione locale in que' nervicciuoli o fluidi che presiedono a' moti analoghi; e questo è il nesso intimo fra il *sensu* e l'*istinto*, che nella passione sensibile vi sia già l'operazione istintiva iniziata; sicchè nel senso del *sensu* si genera l'*istinto*²⁷⁴.

esclusiva, un'affezione che genera pure dei movimenti, ma parziali, disarmonici, disordinati. [...] si manifesta allora nell'animale uno sconcerto, il *furore*, e nell'uomo anche il *delirio*». Ivi.

²⁷² Ivi, p. 286.

²⁷³ L'esempio della musica ascoltata e cantata, da parte dell'uomo, serve ad evidenziare la necessità di tale funzione della forza unitiva. Ivi, pp. 287 – 288.

²⁷⁴ Ivi, p. 289.

Sulla base dei risultati ottenuti dall'Autore, uno dei primi e più importanti studiosi dell'antropologia rosminiana, Francesco De Sarlo²⁷⁵, illustrava quei meriti della ricerca rosminiana che ancora oggi paiono attuali:

Ognuno vede come il grande merito del Rosmini a tal riguardo sia quello di essersi allontanato dalla tradizione, la quale riduceva tutta la psiche animale all'istinto, considerando questo come qualche cosa di rigido, di cieco, di fatale e d'irriducibile, come una entità immutabile, come una facoltà originaria [...] Il nostro filosofo non si appagò di tali dati, e, sottoposto all'analisi l'istinto, lo scompose nei vari suoi elementi: e nessuno può sconoscere che la sua dottrina segni un gran progresso, e concordi coi risultati della scienza positiva. Egli infatti luminosamente dichiarò che l'istinto si va formando, che esso si può arricchire di nuovi elementi e che è sempre in rapporto all'organizzazione colla forza sintetica dell'animale [...] Inoltre l'originalità del filosofo italiano si rileva in questo, che per il primo mise in sodo che le varie forme di attività una volta originatesi, acquistano vita indipendente, operando per proprio conto con leggi proprie. Se ben si riflette, lo svolgimento di tutta la vita psichica è fondato su questa legge fondamentale, che ogni prodotto dell'attività originaria, ogni atto della spontaneità dello spirito tende ad emanciparsi dal resto e ad operare indipendentemente secondo la propria legge. [...] E il Rosmini enunciava questo principio fondamentale quando affermava che una volta prodottosi l'istinto sensuale, questo opera secondo la propria legge senza aver riguardo alle conseguenze che ne possono venire all'organismo preso nel suo insieme²⁷⁶.

²⁷⁵ Francesco De Sarlo (1864-1937) fu medico e filosofo. L'interesse per la filosofia, coltivato anche a Napoli dove era entrato in contatto con le idee di Vera, Spaventa, Angiulli, Fiorentino, Rosmini, Masci, Bonatelli e Luigi Ferri, rappresentò una costante nella sua vita; in particolare egli si accostò a uno spiritualismo fondato su basi psicologiche. Dal punto di vista dei contenuti, lo studio sperimentale della coscienza fu il *fil rouge* delle ricerche prodotte nel laboratorio fiorentino da De Sarlo e, soprattutto, dai suoi allievi. Tra il 1912 e il 1915 De Sarlo contribuì alla rivista «*Psiche*», redatta da Assagioli e scrisse alcuni articoli che affrontavano i diversi metodi della psicologia, con particolare riferimento al metodo introspettivo, all'esperimento e al metodo storico. Dall'incontro e dalla frequentazione di Franz Brentano derivò la sua ispirazione fenomenologica, come dimostra il libro che gli dedicò: *Introduzione alla filosofia* (1928). Tra le sue numerose opere si segnalano inoltre: *Il sogno. Saggio psicologico* (Napoli, 1887); *Studi sul darwinismo* (Napoli, 1887); *I dati dell'esperienza psichica* (Firenze, 1903); *L'attività pratica e la coscienza morale* (Firenze, 1907); *Lineamenti di una fenomenologia dello spirito* (Roma, 1924); *Esame di coscienza quarant'anni dopo la laurea 1887-1927* (Firenze, 1928); *Introduzione alla filosofia* (Roma, 1928); *Vita e psiche. Saggio di filosofia della biologia* (Firenze, 1935). Per il profilo biografico completo si rimanda a *ASPI: Archivio storico della psicologia italiana*. Alle pubblicazioni aggiungiamo il volume del 1893 che qui ci interessa: *Le basi della psicologia e della biologia secondo il Rosmini*, Tipografie Diocleziane, Roma.

²⁷⁶ F. De Sarlo, *Le basi della psicologia e della biologia secondo il Rosmini*, Tipografie Diocleziane, Roma, 1893, pp. 75-76. Concetti ribaditi recentemente anche da C. Brentari,

A queste valutazioni, compiute a circa cinquant'anni di distanza dall'ultima revisione dell'*Antropologia*, ritengo di poter aggiungere ulteriori considerazioni, proiettando gli elementi antropologici individuati verso implicazioni pedagogiche rilevanti all'interno del discorso rosminiano.

2.4 Animalità, umanità ed educazione

Implicazioni pedagogiche dei risultati antropologici

Il primo risultato ravvisabile dall'insieme delle caratteristiche individuate nella dimensione dell'animalità è che sussiste anzitutto la possibilità di un'educazione animale che opera sulla base di leggi generali. Rosmini ne scrive nella sezione degli istinti, affermando che:

si vede ancora, quale educazione possa ricevere l'animale, e com' egli sembri che l'animale stesso sia suscettibile, e di apprendere l'*arte* del muoversi e dell'operare, quando veramente tutto è un gioco dell'istinto che si modifica, e della *ritentiva sensuale* che l'accompagna. Tutto ciò agevolmente si spiega col solo riflettere, che l'istinto sensuale muove sempre l'animale a determinarsi verso il più facile e il più piacevole de' movimenti e delle posizioni, e che ogni bisogno che l'animale sperimenta, suscita in esso, come dicevamo, una moltitudine di piccoli moti, onde la sua inquietudine, de' quali moti l'animale per leggi dette seguita e aggrandisce quelli che gli sono più facili, e che il conducono a stato più soddisfacente quanto al senso ch' egli ne prova. Ciascuno potrà qui ben vedere che fonte ampissimo di mirabil ordine sia questo pe' movimenti istintivi dell'animale²⁷⁷.

Se l'educazione si basa su un principio d'ordine, e se l'animale agisce in virtù di criteri regolatori come quelli precedentemente delineati, appare evidente quindi che educare l'animale sia condurlo a seguire quell'istinto che già, naturalmente, possiede. Di

Between instinct and imagination: Antonio Rosmini's discussion of animal behaviour in the "Anthropology in Aid of the Moral Science", in «Rosmini Studies», 2017, n. 4, pp. 187-200.

²⁷⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 273-274.

conseguenza, l'educazione nella dimensione animale non fa che mantenere e rinforzare i principi regolatori del naturale agire creaturale:

Di qui scaturisce tutta l'arte di educar le bestie. Quest'arte si basa principalmente sul principio seguente: "associare sensazioni gradevoli a quelle operazioni della bestia che si vuol ch'ella faccia, e associare sensazioni disagi gradevoli a quelle operazioni della bestia che si vuole ch'ella fugga". Quest'associazione non è possibile se non per la forza sintetica od unitiva dell'animale, mediante la quale, uno com'egli è, di più sensazioni contemporanee forma in sé un solo atto e stato, che tutto insieme o gli piace o gli dispiace, e il cerca o l'abborrisce. Che se l'operazione da cui si vuole disvezzare la bestia le fosse molto gradevole, converrebbe che l'altre sensazioni che s'accoppiano individuosamente a quella operazione fosserle di tanto disagi gradevoli, che la noia di queste vincesse al tutto il piacer di quella. Allora la bestia ne riceverebbe un sentimento dolce-amaro; e poiché la parte amara ed ingrata è maggiore, e il sentimento è uno, tutto il sentimento riesce ingrato e dall'animale viene sfuggito. Così si avvezzano i cani a non prendere il pane che lor si gitta, e a sottomettersi a sì fatte altre privazioni, sol per l'immagine del castigo che vien loro addosso quando non le sostengano²⁷⁸.

A partire da queste considerazioni, sembrano messe in discussione le valutazioni operate da De Sarlo, che indicavano un grado d'imprevedibilità e originalità insito nel comportamento animale. In questo senso, le riflessioni soprariportate del Rosmini appaiono proiettare il Nostro all'interno di quella posizione filosofica che, nell'Ottocento, prendeva il nome di meccanicismo, e che nel XX° secolo, in ambito di psicologia e pedagogia, assumerà la dicitura di comportamentismo. Eppure, come abbiamo affermato precedentemente, queste costituiscono le leggi generali di un'educabilità dell'animale che presenta eccezioni talmente frequenti che l'ipotesi di un Rosmini meccanicista non può che decadere immediatamente.

Nelle due forme d'istinto, quello vitale e quello sensuale, si mostra l'unico principio senziente, il sentimento spontaneo e fondamentale dell'animale che non lo conduce

²⁷⁸ E prosegue Rosmini: «In tutte le quali cose egli sembra a primo aspetto che vi sia uso di ragione; e noi siam presti di credere che i bruti così operino per un cotal calcolo dei beni e de' mali, come noi facciamo, o per un argomentare da' segni alla cosa segnata, quasi capissero che là dove, a ragion d'esempio, è il moccichino del lor padrone, ivi presso non dee mancare il padrone stesso. Ma nulla di tutto ciò: non trattasi di argomentare dal segno al segnato, o di saperne di conto; trattasi di passare da uno stato di sentimento imperfetto e parziale, a quello stato di sentimento intero e completo, che per legge istintiva, come dicevamo, dal bruto spontaneamente ricercasi». Ivi, pp. 281-282.

esclusivamente a reagire agli stimoli esterni meccanicamente, come se da essi venisse guidato; sulla base di tale sentimento «l'animale si determina al moto secondando e continuando i piccolissimi movimenti nervosi che accompagnano i sentimenti».²⁷⁹ La capacità di *determinarsi* dell'animale indica nell'Autore la consapevolezza di una complessità del comportamento animale da non sottovalutare. Per il Nostro, le azioni animali sono atti complessi²⁸⁰, viste conseguentemente nella loro misteriosa e profonda inaccessibilità, come operazioni mirabili.²⁸¹ Da ciò segue l'impossibilità di riduzione del comportamento animale allo schematico approccio basato sul nesso causale di stimolo e risposta. Il ruolo degli stimoli rimane importante, come visto dalle leggi individuate dall'Autore stesso e dai principi di educabilità appena presentati, tuttavia non comportano un'automatizzazione della risposta animale, che rimane spontanea: «quello stesso stimolo [...] che irritando i nervi produce la sensazione, è anco la cagione de' movimenti iniziali ne' nervi stessi, i quali movimenti iniziali traggono in azione il principio sensuale, che continuando ad operare spontaneo, propaga ed accresce que' primi leggerissimi movimenti per le grandi parti del corpo»²⁸². A tal proposito, si rimanda a uno tra gli esempi più illuminanti proposti sull'argomento da Rosmini, in cui presenta la reazione di un cavallo di guerra al suono della trombetta che, tipicamente, decreta l'inizio di una battaglia:

Distinguesi adunque in questo fatto la sensazione locale del suono dall'universale commovimento che pervade tutto l'animale [...] onde pare che aneli alla battaglia. [...] Il primo moto è certo minimo; egli è quello che venne suscitato nell'organo acustico dalle

²⁷⁹ Ivi, p. 242

²⁸⁰ Ivi, p. 262.

²⁸¹ Ivi, p. 255.

²⁸² Ivi, p. 256. Come scrive C. Brentari, «*Even if expressed in the physiological terminology of his time – which stems in particular from studies of Marie-François-Xavier Bichat (1771–1802), George-Louis Leclerc Buffon (1707–1788), Albrecht von Haller (1708–1777), Antonio Scarpa (1752–1832), Stefano Gallini (1756–1836), Lazzaro Spallanzani (1729–1799), Karl von Linné (Linnaeus, 1701–1778), and Georg Ernst Stahl (1659–1734)*²⁸² – Rosmini's opposition to the seemingly simple stimulus-response explanatory model recalls some strategies which would be later used by Merleau-Ponty in his *The Structure of Behaviour*. Their core is to highlight the variability of the response to the stimulus: for instance, a weak response following intense stimuli (or vice versa), or the presence of threshold values – in short, the presence of mediation processes (of amplification, reduction, etc.) behind the 'mechanical' reception of the stimulus». C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187–200.

onde sonore; ma la spontaneità dell'anima subitamente mossa da que' frequenti e celeri movimenti de' nervi che all'udito presiedono, con subitezza maravigliosa li rende spontanei e li amplifica: e questi moti già spontanei e amplificati, usano di necessità violenza alle parti che loro aderiscono [...]; ed ella [l'anima] per ischifare queste nuove violenze che non può sostenere, s'accompagna di nuovo a' moti di quelle parti, e se li rende anch'essi spontanei e non gravi²⁸³.

L'esempio soprariportato, se da un lato mostra come gli aspetti meccanici del comportamento – ravvisabili nello stimolo acustico e nella conseguente trasmissione fisiologica di tale stimolo – non siano negati, d'altro canto evidenzia come essi vengano inseriti all'interno di un processo nel quale l'animale, senza alcun processo razionale, sceglie la tipologia di risposta da offrire rispetto agli stimoli ricevuti. Ciò significa che non vi è un nesso di causalità completamente prevedibile, poiché la spontaneità dell'animale apre spazi di possibilità, e quindi, mai pienamente schematizzabili dentro uno schema meccanicistico o comportamentale assolutizzabile.

Gli argomenti a sostegno di questa tesi sono principalmente due. Il primo riguarda l'esistenza di un ulteriore livello istintuale, generato dalla potenza della forza unitiva nell'animale, che prende il nome d'*imitazione*. Rosmini ne parla in questi termini: «l'*imitazione* è una delle più meravigliose guide data dalla provvidenza agli animali nelle loro operazioni, e con essa sembrano contraffare la ragione. Questo istinto è oltremodo possente in certe specie, come in quella delle scimmie, e può anco incredibilmente nella specie umana, non esclusa nessuna età dell'uomo, non esclusi gli interi corpi sociali; l'età fanciullesca, poi è guidata quasi esclusivamente dai due bisogni di *sentire e imitare*»²⁸⁴.

Con l'imitazione si attua un quinto livello di operatività della forza unitiva, traducibile nell'unione e trasformazione dei sentimenti passivi percepiti in movimenti attivi²⁸⁵. Ciò avviene a partire da sensazioni tipicamente visive, che, «ridotte a sensazione, e passate in immagini [...] iniziano già i movimenti negli apici de' nervi, sicché le azioni che ne conseguono non sono finalmente altro che de' movimenti maggiori, compimento di ciò che nella fantasia era già cominciato mediante i minimi movimenti nervosi; i quali dalla spontaneità dell'animale vengono, come detto è, secondati e condotti innanzi fino a

²⁸³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 257.

²⁸⁴ Ivi, pp. 290-291.

²⁸⁵ «Perocchè a che si riduce l'imitazione, se non a riprodurre attivamente co' movimenti ciò che si ebbe percepito passivamente co' sentimenti?». Ivi, p. 291.

riprodurre ed imitare l'azione percepita, a quella guisa appunto come il suono si riproduce dall'animale che l'udì»²⁸⁶.

Nell'imitazione, inoltre, Rosmini individua la genesi di quel che fenomeno animale denominato *simpatia*, «che è quel fenomeno onde avviene, che vedendo noi, o immaginando lo stato misero o felice di alcun nostro simile, noi subitamente partecipiamo del suo dolore o del suo contento»²⁸⁷. Oggi noi chiameremmo quanto Rosmini descrive con il termine di empatia, e l'associazione di tale fenomeno all'istinto d'imitazione sembra ancora di stretta attualità²⁸⁸. L'empatia, o la rosminiana simpatia, è la capacità di *sentire* come nostri quei mali o beni di altre creature, in un'immedesimazione irriflessa e, a volte, in contrasto rispetto alle leggi e ai criteri di godimento e facilità dell'agire animale. «Questo effetto è tutto animale: ed ha per sua origine i primi movimenti nervosi eccitati dall'apprensione fantastica dell'altrui male, e la spontaneità dell'anima che si solleva tosto a secondarli, a propagarli, e a produr così un'affezione dolorosa o triste, che tien più o men somiglianza allo stato del misero veduto o immaginato da noi in mezzo alle sofferenze»²⁸⁹. In questo modo i criteri di piacere e facilità dell'azione istintuale vengono messi in discussione, e per l'appunto la causa dell'imprevedibilità comportamentale insita nel comportamento è rinvenibile nei «fantasmi» che «inizia[no] il movimento nervoso che suscita la spontaneità dell'anima»²⁹⁰. Pertanto, già nell'imitazione e nella simpatia, si rende manifesta l'impossibilità di un'educazione meccanica, automatizzata, dell'animale o della dimensione animale dell'umano.

Questo avviene perché, in ultima analisi, nell'imitazione e nell'empatia giocano un ruolo decisivo l'immaginazione e i *phantasma* da essa creati. L'imitazione e la simpatia sono quindi fenomeni spontanei, con cui vengono rese proprie quelle sensazioni in realtà percepite come attive su altri animali. Negli esseri umani, la ragione contribuisce

²⁸⁶ Ivi, p. 292.

²⁸⁷ Ivi, p. 291.

²⁸⁸ A supporto di tale ipotesi, basta ricordare la scoperta dei neuroni specchio. Cfr. M. Bracco, *Empatia e neuroni specchio; una riflessione fenomenologica ed etica*, in «Comprendre», 15, 2005, pp. 33-53.

²⁸⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 291.

²⁹⁰ Ivi.

nell'attuazione del comportamento empatico²⁹¹, ma la causa prima di tale comportamento, afferma l'Autore, è rinvenibile nella dimensione animale: «è a dire, che la ragione non faccia che aggiungere qualche grado di forza alla fantasia, e renderla più attiva che non sarebbe. Il fenomeno in se stesso appartiene all'animalità»²⁹².

Il contributo decisivo nell'imitazione e nella simpatia è dunque quello dell'immaginazione, vero fulcro dell'anti-comportamentismo rosminiano: passo quindi ad analizzarla, approfondendo il discorso. L'immaginazione infatti costituisce, a detta dell'Autore, una delle fonti principali di errore per gli animali²⁹³. Ammettere la presenza degli errori all'interno del comportamento animale significa sostenere, in ultima istanza, la complessità di un'attività mai pienamente prevedibile. Infatti, anche se l'immaginazione animale, effetto della sensazione e motrice degli istinti, si presenta con il limite di essere solo riproduttiva - cioè capace, come già detto, «di riprodurre i sentiti, e, se si vuole, d'annodarli altresì tra loro secondo le leggi dell'associazione»²⁹⁴ e di «produrre immagini di diversa grandezza e forma, da quelle delle sensazioni avute altra volta»²⁹⁵ - resta la principale fonte di errore, e quindi di imprevedibilità comportamentale da parte dell'animale.

Questo perché la produzione d'immagini può portare ad attività istintuali anche in assenza di sensazioni esterne. Ma, come abbiamo visto, Rosmini sostiene anche la presenza di comportamenti imitativi e simpatici, fondati proprio sul ruolo dell'immaginazione. Sulla base di queste indicazioni, appare evidente come

²⁹¹ «Egli è mediante la ragione che l'uomo meglio conosce ed apprezza l'infelicità o la gioia altrui; ma né sola la ragione è cagione di un tal fatto, né ella n'è la causa prossima». Ivi.

²⁹² Ivi.

²⁹³ L'altra è rappresentata dal conflitto tra istinto vitale e istinto sensuale, laddove le forze perturbatrici vengono a sopraffare gl'istinti di conservazione. A titolo di esempio, si veda quanto scrive Rosmini: «La fame, a ragion d'esempio, conduce talora il bruto a mangiare cosa nociva, che pure eviterebbe se non fosse troppo cacciato da quello stimolo, che toglie il tempo all'uso di quei sensi, che il potrebbero scaltrire contro a quel pericolo. E taluno attribui alla fame delle capre di Svezia quel divorar che fanno il nappello, quando le capre italiane il lascian da parte» Ivi, p. 249. Come afferma Brentari, «*It is clear, here, that Rosmini attributes to the sensuous instinct the ability to learn from the information coming from the sense-perception and, as in every learning process, also the possibility of failure, even due to a simple lack of time, or for the presence of disturbance factors*». C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187-200.

²⁹⁴ A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, p. 57.

²⁹⁵ Ivi, p. 87.

l'immaginazione oltrepassi il confine delle leggi associative di piacere e facilità dei movimenti istintuali, spiegando «anche molti dei più difficili e de' più complicati movimenti dell'animale; giacché il mondo interno e fantastico di necessità è altrettanto complicato, quanto l'esterno e reale»²⁹⁶. La presenza di un mondo interiore è l'effetto secondario e l'amplificazione delle percezioni sensoriali empiriche; infatti, Rosmini lo definisce come un prodotto «o dalla vista, o dal tatto, o dagli altri sensi colla esperienza de' movimenti altre volte tentati»²⁹⁷. Con l'affermazione del mondo interiore dell'animale, Rosmini aumenta di molto le possibilità di operatività dell'immaginazione e, conseguentemente, dell'istinto da essa mosso²⁹⁸. Viene anche a legittimarsi ulteriormente la presenza della cosiddetta *estensione interna*, perché proprio per il tramite dell'immaginazione, «nella fantasia, o nella ritentiva animale, vi [ha] una misura dello spazio esterno, e che questo mondo interno o fantastico [...] dia all'anima certa norma a determinare la quantità e la direzione de' movimenti che ella dee imperare e operare nel mondo reale»²⁹⁹.

In altri termini, Rosmini sostiene che la fantasia, o immaginazione, abbia nell'uomo - già in quella primordiale dimensione dell'animalità - un'azione reale, non ideale. Un'azione che risulta decisiva all'interno dello sviluppo, poiché sulla base dell'immaginazione sorgono, come visto, anche gli errori, che influiscono notevolmente sulla concezione di animale proposta dall'Autore in quanto forniscono la possibilità di fuoriuscita dallo schematismo meccanicistico e comportamentistico.

Cercando di approfondire questa riflessione, troviamo un passo estremamente prezioso all'interno della *Psicologia*, in cui Rosmini fornisce i criteri per quella che

²⁹⁶ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 294.

²⁹⁷ Ivi.

²⁹⁸ «*The sphere of the inner world greatly increases the explanatory potential of imagination (and, therefore, of the instinctual sphere of which it is part). For example, it helps to explain actions based on an accurate assessment of the surrounding space, because in this inner world there is even a specific modality of constitution of the dimensions of space and time – a process that is, Kantianly, entrusted to the animal's synthetic capacity*». C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187-200.

²⁹⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 294. Scrive Brentari: «*In this unconscious and unreflective way, the meeting between the sentient principle and the external sense-perceptions, and its subsequent amplification (the imaginative echo of that meeting, you might say) lead to the formation of the spatial and temporal dimension, which are the basic coordinates of the animals' inner world*». C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187-200.

chiama “legge della regolarità” della fantasia animale, che permette di chiarire meglio quello che già, *in nuce*, è presente nell’*Antropologia*.

Qual è questa legge? - Eccola: “Nel cervello viene segnato in piccolo il mondo, a quella guisa che il mondo viene pure segnato nel sensorio ottico dalle impressioni luminose: e il mondo segnato nel cervello (sensorio dell’immaginazione) ha una sì fatta corrispondenza col corpo umano, che que’ vestigi del mondo che stanno nelle minime areole del cervello i quali soggettivamente considerati sono le immagini, riescono principi e sedi di movimenti opportuni, per sì fatta guisa, che il principio sensitivo non ha d’altro bisogno a produrre i movimenti da esso appetiti, che di operare in quelle minime parti estreme del cervello, donde i movimenti si propagano alle membra del corpo”.³⁰⁰

La regolarità si fonda su una corrispondenza tra immagini e sensazioni che permette dunque la possibilità delle azioni, poiché il mondo immaginato genera movimenti opportuni ed efficaci per il corpo, sulla base della relazione tra estensione illimitata e l’esteso corporale³⁰¹. Anche se la legge, nella sua enucleazione, lascia apparentemente presagire l’inevitabilità della corrispondenza, la riflessione successiva proposta dal Rosmini sembra sconfessare questa prima ipotesi; difatti, l’Autore esclude ogni possibilità di attuazione meccanicista nel rapporto tra immagine e azione corrispondente:

A dir vero non avviene a lui questo propriamente allo stesso modo come accade al pianista che suona toccando i soli tasti dello stromento, oppure come al capitano di vascello che seduto nel suo stanzino, con girare un piccolo ordigno muove e governa a sua volontà l’immenso timone della nave: no, queste similitudini che in qualche modo s’ approssimano, non quadrano intieramente. Perocché il movimento che produce il sonatore immediatamente ne’ tasti, e quello che produce il capitano nel giuoco del timone si propagano alle corde dello strumento ed al timone con una comunicazione di moto al tutto meccanica; laddove il principio sensitivo dell’immagine a lui presente piglia

³⁰⁰ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, pp. 213-214.

³⁰¹ «E ciò perché si tratta di confrontare sensibilmente la *sensazione* avuta all’ *immagine*, fra le quali cose v’ha proporzione. E v’ ha proporzione, perché lo spazio, ossia l’estensione illimitata è presente al sentimento animale, e in esso ha esistenza, come abbiamo detto; e i confini che affigurano il detto spazio sono egualmente segnati dalla sensazione esterna e dall’immagine, due modi dello stesso sentire». Ivi.

solamente eccitamento e indirizzo a fare quell'atto che muove a dirittura immediatamente le membra del corpo tutto sensibile al bisogno del suo appetito³⁰².

In altri termini, l'immaginazione opera come motivazione interna, anche se questo non significa assolutamente che ci sia corrispondenza meccanicista tra la sensazione interna e l'agire dell'animale³⁰³; è a causa della *ritentiva*³⁰⁴, con cui l'animale *ricorda*³⁰⁵ la provenienza di sensazioni piacevoli, che lo stesso animale si attiva in vista del raggiungimento del medesimo piacere. A tal proposito, Rosmini definisce i passaggi attraverso cui si mostra la relazione tra immaginazione e attività animale, prendendo ad esempio l'esigenza della fame:

Dalla descrizione adunque che abbiám fatto della maniera, secondo la quale si muove l'animale a recarsi nel luogo dove altre volte satollò il ventre, si può raccogliere: 1° Che

³⁰² Ivi.

³⁰³ Scrive a tal proposito Rosmini: «A ragion d' esempio l' animale affamato prova quell'inquietudine che è principio di movimento verso alla soddisfazione dell'appetito. Ma se gli ritorna nella immaginazione quel luogo dove egli ha già sbramata altra volta la fame, e il cibo ivi trovato; l' immagine complessa dello stato suo in quel luogo e della soddisfazione godutavi e della strada che vi conduce, quell' immagine che è un'associazione di più immagini fuse in una sola, in un solo sentimento, è sufficiente a suscitare in lui una quantità di forza motrice, e a determinare accuratamente quella direzione di moto che il porta con celerità sul luogo reale rispondente al luogo immaginario; per la corrispondenza delle immagini colle entità reali cause delle sensazioni. [...] I movimenti dunque del dimenar delle gambe che portano su quel luogo, dov' egli s' è sbramato altra volta, sono sentimenti attivi che egli fa per condurre la soddisfazione che ha in *immagine*, a perfezionarsi colla *sensazione*: è un passaggio dallo stato d'immagine (non soddisfacente) allo stato di sensazione (soddisfacente); ed i moti impressi alle gambe sono una serie di sentimenti attivi che legano que' due stati, cioè di sentimenti che partono dallo stato di soddisfazione immaginata per riuscire allo stato di soddisfazione sentita e pienamente goduta. E quella serie di sentimenti attivi e di movimenti conseguenti, essi stessi sono tracciati nel sensorio, e dietro tali tracce riprodotti. In caso contrario, cioè se non fossero stati prima sperimentati, essi possono nascere siccome altrettanti tentativi in cui vuole svolgersi lo stato molesto dell'inquietudine, fuggendo il quale l'animale giunge quasi a tastone a sgombrarlo da sé, e trovare la bramata soddisfazione». Ivi, pp. 212-213.

³⁰⁴ «E qui si consideri che quello che noi abbiamo detto del cervello, che è unicamente «il sensorio dell'immaginazione», non del pensiero, si dee dire d'ogn'altro sensorio, che abbia ritentiva; perocché i sentimenti animali non consistono puramente in immagini, ma sono molti e variatissimi». Ivi, p. 214.

³⁰⁵ Anche in questa sede si mostra il timore di Rosmini di presentare aspetti e facoltà cognitive ritenute da lui solo umane, come anche facenti parte la dimensione animale. Il termine ritentiva infatti viene utilizzato per non ricorrere a quello di memoria, anche se nel testo non vi sono elementi che possano giustificare o far comprendere un significato e un utilizzo diverso della prima rispetto alla seconda.

l' *immaginazione* o la ritentiva *dello stato soddisfacente*, che manca all'animale, è il principio del suo movimento; 2° Che quel movimento è volto a cercare di conseguire lo *stato soddisfacente immaginato*, cioè di passare dallo stato di *soddisfazione immaginata* allo stato di *soddisfazione sentita*, e goduta; 3° Che questi due stati sono divisi da una serie più o meno lunga d'altri stati pe' quali l'animale dee passare affine di giugnere dove appetisce di giugnere, allo stato di *soddisfazione sentita*; 4° Che egli mosso a fare questo passaggio tenta di percorrere la *serie degli stati* pe' quali passando dallo stato di *soddisfazione immaginata*, si conduce finalmente allo stato di *soddisfazione sentita*; 5° Che gli stati intermedi sono que' successivi in cui l'animale si trova durante i movimenti ch'egli fa per giugnere a soddisfarsi, i movimenti, poniamo, co' quali si pone in via per giugnere al luogo del cibo; 6° Che se la serie degli stati intermedi non fu da lui sperimentata, né per conseguente segnata nel sensorio encefalico, egli è costretto a cercarla con diversi tentativi, come fa il lupo che dopo esser qua e là vagato finalmente si volge a quella direzione dove sente venirgli odore d'ovile; 7° Che la serie di quegli stati essendo disposta con successione, la successione stessa che non sembra atta ad essere segnata nel cervello come successione, rimane però nella virtù del principio sensitivo per la unità e identità di questo principio, per la quale egli sta presente alla molteplicità della serie successiva, come è presente alla molteplicità delle parti assegnabili nell' esteso; e per la legge dell'abitudine egli ha poi virtù di rifare la scala della successione; e ciò con un atto solo principale, estendendo la sua semplice attività di un tratto alla successione intera; al che è da credere che l'aiuti altresì la docilità dell'organismo nel quale certi movimenti possono esser così congegnati che debbano quasi necessariamente ad altri succedere, e certo deve appunto così accadere in chi sogna di correre o di volare³⁰⁶.

Per quanto vi sia una regolarità ed una successione definita tra le parti dell'attività animale, sono i cosiddetti "stati intermedi" a consegnare uno spazio di possibilità e quindi di indefinibile e mai ripetibile operatività: «Ritengasi dunque la distinzione di queste tre parti della catena d'operazioni per la quale procede l' istinto animale: 1° lo stato da cui l'animale parte, che è stato di *soddisfazione immaginata*, presentita, aspettata; 2° lo stato a cui perviene co' suoi movimenti e sforzi, che è stato di *soddisfazione sentita*, compiuta, esaurita; 3° gli stati intermedi pe' quali l'animale passa affine di trasferirsi dal primo stato al secondo, che sono stati d'inquietudine, di sforzo, di movimento»³⁰⁷.

È nel rapporto tra questi tre elementi che compongono l'istinto animale, che troviamo quel mondo interiore che aveva accennato nell'*Antropologia*. Sulla base delle

³⁰⁶ Ivi, pp. 214-215.

³⁰⁷ Ivi.

considerazioni effettuate, possiamo concludere affermando che la posizione di Rosmini mostra una modernità rilevante sulle dinamiche che guidano il comportamento animale. Come scrive Brentari, *«this is due not only to the presence of imagination in itself, but also to the fact that image formation processes lead to the establishment of an articulated inner world, which reflects the outside world in its spatial, temporal and even relational components. This inner world is not re-perceived by the animal subject in a verbal or symbolic way; and, as we have seen, it does not include any abstract representation of the subject itself (neither as 'I', nor in any other form)»*³⁰⁸. Evitando il meccanicismo cartesiano e l'inusitato antropomorfismo dall'altro, Rosmini separa e chiarisce ciò che è proprio della dimensione animale, il sentire e l'agire istintuale, fornendo un modello capace di quella spontaneità irriflessa, giocata sulla base della forza unitiva, dell'immaginazione, della simpatia e dell'imitazione, che permette di dare dignità e autonomia già in questa prima dimensione del soggetto umano. Come afferma Brentari, *«In Rosmini's "Anthropology in Aid of the Moral Science", in short, the instinct is an autonomous modality of 'operative interpretation' of the outside world. Rosmini's instinct theory is not a naive animal psychology, but rather a physiologically based theory of complex animal behaviour, in which a key role is played by imagination and by a basic, unreflected version of the Kantian transcendental forms»*³⁰⁹. Così, la riflessione sull'animalità, che ricordiamo essere dimensione costitutiva dell'essere umano, mostrando un'originalità e una modernità sorprendente³¹⁰ apre spazi di ricerca in campo pedagogico. Tra i primi elementi già adesso parzialmente individuabili, la riflessione rosminiana antropologica si connette al discorso pedagogico perché anzi essa è votata alla

³⁰⁸ C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187-200.

³⁰⁹ Ivi.

³¹⁰ Scrive Brentari: *«In the context of the modern Italian philosophy, positions like Rosmini's are extremely rare. In the XIXth and in the first half of the XXth Century, prevailing views were, on the one side, positivism and Spencerian evolutionism, and, on the other side (and this is an Italian peculiarity), spiritualism and neo-idealism. If the first group of approaches only sees differences of degree in the transition between animals and humans, the second is more differentiated. Inside the spiritualist and neo-idealist group we find, for instance, authors like Piero Martinetti (1872–1943), who sees instinct as the habitual repetition of behaviours that were once intelligent, and Alberto V. Geremicca (1863–1943), who, leaning on Benedetto Croce's neo-idealism, considers instinctive life as a phase in which the spirit is dormant, overshadowed, and not yet self-conscious. None of the mentioned approaches see instinct and intelligence as two reciprocally autonomous functional systems; on the contrary, they always tend to reduce one term to the opposite, with negative effects from the epistemological point of view»*. Ivi.

critica di qualsiasi tipo di comportamentismo. Andranno inoltre verificati se, e in quali termini, vengano elaborati spazi specifici di riflessione nel fronte pedagogico per l'immaginazione e l'imitazione, aspetti che in Rosmini sono strettamente coesi tra l'infante e l'animale e rappresentano in entrambi le funzioni fondamentali all'interno di quella fenomenologia del sentire e dell'istintualità delineate. Il percorso fatto, sulla base del metodo osservativo e del rigoroso utilizzo delle fonti scientifiche, ci conduce quindi a spostare l'asse di ricerca sul versante dell'osservazione dell'infanzia, in cui andranno in generale verificate convergenze con la dimensione animale, e sarà indagato se e in che termini Rosmini riesca a fornire una risposta alla questione della trasformazione processuale e di sviluppo dallo stadio infantile-animale all'età adulta.

Capitolo III

Nodi Pedagogici Irrisolti

3.1 Educazione religiosa o religione educativa?

Sulla pedagogia “classica” di Rosmini

Come abbiamo evidenziato nel primo paragrafo del secondo capitolo, il progetto filosofico di Rosmini è intenzionalmente diretto a rinnovare e rendere credibile, all'interno della modernità filosofica, la proposta di vita cristiana. È ineliminabile e irrinunciabile, nel disegno rosminiano, la relazione tra pensiero filosofico e fede religiosa. Compito della filosofia non è quello di comunicare “novità” finora mai pronunciate, ma approfondire, rinnovando sulla base del differente contesto, quelle verità immutabili che costituiscono il fondamento dell'esistenza.

Il filosofo, secondo l'Autore, contribuisce allo sviluppo del pensiero rimanendo all'interno della continuità perenne del vero¹. Appare evidente come la ricerca del Vero filosofico venga, nella prospettiva religiosa del Roveretano, a intrecciarsi e unirsi intimamente con la presenza della Verità teologica, che risplende nel Dio cristiano². E

¹ M.A. Raschini, *Il principio dialettico nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano, 1961, pp. 14-19.

² L'Autore dichiara, riferendosi all'amico Barola: «io sono persuaso che la mia dottrina sia da Dio, e che Egli solo me la comunichi e vi dirò anche senza adoperare gran fatto mezzi umani, e mediante il lume della sua grazia; questa persuasione non mi fa credere già di essere infallibile, Dio me ne guardi, e so troppo bene che anche alle dottrine che mi manifesta il Signore posso mescolarvi della mia farina e ve ne mescolo certamente poca o molta, la quale potrà ben essere da chicchessia vagliata e sceverata da quelli che hanno il dono del Signore». A. Rosmini, *Epistolario completo*, XIII voll., Tip. G. Pane, Casale Monferrato, 1887-1894. Si veda sull'argomento di K.H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini. Il progetto apologetico di un'enciclopedia cristiana*, trad. it., Morcelliana,

quest'intima unione si concretizza nella processualità temporale a cui l'uomo prende parte, dando luogo ad una filosofia della storia che trova nel fondamento teologico il timone della temporalità. E' la divinità a fornire all'uomo quella "legge ideale eterna" che funge da trama provvidenziale all'interno della storia³. Ma al percorso storico, nell'orizzonte di pienezza prospettato da Dio, deve concorrere l'uomo. Con l'azione libera l'essere umano, anche sbagliando e allontanandosi dall'orizzonte di pienezza, si muove verso il completamento del progetto divino; Rosmini è fermamente convinto che il fine prefissato da Dio nel progetto creazionale sia talmente maestoso e grande che qualsiasi "deviazione" dalla linearità possa essere ricompresa, dando nuova linfa al cammino verso la Beatitudine. Lo scrive con decisione già nelle pagine di una delle sue più importanti opere pedagogiche, *Sull'unità dell'educazione*, in cui afferma:

pare che il conflitto che fa il vizio colla virtù non sia che più terribile quando questo combatte, quasi direi per disperazione; e che la divina Provvidenza permetta le più gravi scosse perché gli uomini animati dal pericolo abbiano finalmente il coraggio di sradicare quelle ultime radici dell'errore e del vizio che si conserverebbero altramente a lungo od inosservate, od anco amate dalle abitudini, o tutelate finalmente dai pregiudizii sempre pronti a trovare il modo di fare l'apologia de' vizii, e ad alimentare la speranza ingannevole di farli sussistere [...]. È coll'empietà de' suoi nemici che Dio purifica i suoi eletti dalle superstizioni, rivolgendo in tal modo il furore degli empì a rendere più pura e più splendida la divina sua Religione⁴.

La dialettica della storia giustifica così la compresenza di verità ed errore, perché il dinamismo progettuale del compiersi storico sottostà alla priorità ontologica di Dio, e alla conseguente azione provvidenziale che ricuce e riunisce le trame del divenire verso il compimento escatologico.

Se la storia e la filosofia risultano pertanto comprensibili alla luce del riferimento e della relazione con la teologia, ciò significa che anche l'educazione - intesa in senso storico come processo temporale di crescita, e in senso filosofico come

Brescia, 1997; K.H. Menke, A. Staglianò (eds.), *Credere pensando: domande della teologia contemporanea nell'orizzonte di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia, 1997.

³ Sul rapporto tra storia e azione provvidenziale, si veda A. Baggio, *Incivilimento e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, Studi e Ricerche, Università di Trento, 2016, pp. 201-247.

⁴ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in *Dell'educazione cristiana*, p. 219.

concettualizzazione degli elementi cardine di tale processo – va letta in continuità con la dimensione religiosa. È la tesi centrale del saggio *Sull'unità dell'educazione* appena citato, laddove Rosmini afferma che l'unità dell'educazione – e quindi l'unità dell'umano – può esserci solo facendone un processo di formazione dell'*homo religiosus*⁵. Per quanto riguarda la connotazione religiosa del processo pedagogico, osserviamo che tali considerazioni venivano effettuate in tempi non sospetti, quando Agostino Gemelli, fondatore della Rivista di Filosofia Neoscolastica, sosteneva che «il problema del Rosmini fu un problema essenzialmente religioso e la sua religiosità proietta fasci di luce luminosa sulla genesi della sua filosofia e quindi della sua pedagogia»⁶. Tale intima connessione tra pedagogia e teologia va letta all'interno del minimo comune denominatore di entrambe le discipline, l'uomo, che nel processo di formazione e crescita va condotto verso le più alte verità dell'esistenza che, per l'appunto, toccano la dimensione divina⁷. Solo quando la mente, il cuore e le mani dell'uomo saranno educate alla Verità e la volontà libera dell'*anthropos* si dirigerà verso il Bene, l'uomo potrà vedere compiuta la sua educazione, giungendo nell'infinita intimità del legame con il Divino. In sostanza, l'educazione religiosa è tale se si pone come fine di portare l'uomo verso Dio, plasmando il processo di sviluppo e formazione del soggetto umano verso quest'unico fine⁸. Vi è dunque una

⁵ «Il Cristianesimo adunque diede l'unità all'educazione primieramente perché pose in mano all'uomo il regolo, onde misurare le cose tutte, o sia il fine ultimo a cui indirizzarle». Ivi, p. 226.

⁶ A. Gemelli, *La genesi psicologica della filosofia di A. Rosmini*, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», 47, 1955, pp. 310-329.

⁷ In questo senso, riprendendo le riflessioni di Giovanni Filoramo, il sistema religioso del cristianesimo interpretato da Rosmini «ci mette chiaramente di fronte a un aspetto importante del problema: la costruzione, da parte di un sistema educativo religioso, della persona religiosa. In genere, questa capacità formativa si può esercitare a tre livelli: la formazione di una identità personale o sociale, la formazione psicologica del soggetto, la formazione dell'individuo come persona morale e specificamente religiosa»; G. Filoramo, *Le religioni come sistemi educativi*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 46, 2018, 1-2, Morcelliana, Brescia, pp. 21-36.

⁸ In questo senso, Rosmini cita gli *Esercizi spirituali* di Ignazio di Loyola, in cui il fondatore dei Gesuiti afferma: «l'uomo è creato per lodare, riverire, e servire Dio nostro Signore e per salvare, in questo modo, la propria anima». Il piano pedagogico si orienta quindi nella ricerca di un'unione utopica e mai risolvibile tra la dimensione antropologica e creaturale insita nell'umano e il divino. Cfr. Ignazio di Loyola, *Gli Scritti*, a cura di M. Gioia, UTET, Torino, 1977, p. 100. Rosmini riprende quest'affermazione in molte opere: «L'uomo è ordinato al servizio di Dio per natura. L'uomo è creatura di Dio: dunque è fatto all'onore di Dio». A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 40, p. 185. «È dunque necessario, che l'uomo riconosca Iddio siccome fonte supremo della propria perfezione; riconosca, che s'egli non viene informato da Dio siccome santità e beatitudine essenziale, né ha in sé, né

gravità nel compito educativo che non può che farne argomento fondamentale nella speculazione dell'Autore. Come scrive Morando, «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»⁹.

Uno scopo così elevato, che è oggetto di riflessione delle giovanili opere pedagogiche prodotte dal Roveretano nei primi anni venti del diciannovesimo secolo, con particolare riferimento a *Dell'Educazione Cristiana* e al saggio *Sull'unità dell'educazione*, non può prescindere dall'attenta analisi dell'umano in tutte le sue sfaccettature, che l'Autore svolge negli della maturità speculativa con le opere gnoseologiche, morali e antropologiche disseminate nel corso del decennio 1830-1840, decisivo per la costruzione del pensiero sistematico rosminiano. L'uomo infatti permane il centro del discorso filosofico del Rosmini, Dio l'orizzonte a cui va condotto. Come visto nel capitolo precedente, l'uomo è definito da Rosmini un soggetto animale, intellettuale e volitivo ad un tempo, unione reale di anima e corpo, che sulla base del sentimento fondamentale sviluppano quella relazione intima e viscerale che caratterizza l'organicità dell'umano. Sulla base di questi elementi caratterizzanti alla base la specificità dell'essere umano, si può e si deve – nella prospettiva rosminiana – sviluppare la persona, principio attivo che supera la composizione naturale dell'umano: «la personalità dell'individuo è costituita dalla ragione, la più sublime delle potenze, il più elevato dei principi attivi della natura, poiché persona e natura infatti sono due cose distinte nell'uomo»¹⁰. La persona si distingue e si eleva rispetto all'umano naturale per l'attività della volontà e della libera decisione; essa viene a sussistere nel momento in cui i principi attivi che compongono l'umano vengono sottomessi alla volontà e stanno con essa in un rapporto armonioso, ricercando e agendo verso il bene¹¹. Il processo pedagogico abbisogna dunque di

può trovare altrove il pieno ottenimento di ciò che costituisce il suo fine». A. Rosmini, *Filosofia del Diritto*, vol. 28, p. 155.

⁹ D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1955, pp. VII-LXII.

¹⁰ S. Colonna, *L'educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, Milella, Lecce, 1963, p. 274.

¹¹ «In una parola, l'elemento *personale* che si trova nell'uomo è la sua *volontà intelligente*, per la quale egli diventa autore delle sue proprie operazioni. L'elemento personale adunque è sempre qualche cosa di eccelso: la sua dignità dee rispettarsi: essa non può mai essere

approfondire la conoscenza delle dinamiche umane: se infatti l'essere umano va condotto a scegliere il bene morale, sintesi e compimento di bene soggettivo e oggettivo secondo la prospettiva delineata nei *Principi della scienza morale*¹², ciò può essere fatto solamente se nelle dinamiche educative si conoscono i moti del cuore umano, la forza di istinti e sogni, le suggestioni del male, l'attività prodotta dalla volontà e l'interazione tra essa e la grazia divina¹³. Dunque, la riflessione rosminiana, per districarsi nel campo pedagogico,

sacrificata a libito di chicchessia». A. Rosmini, *Società e il suo fine*, in *Filosofia della politica*, Rusconi, Milano, 1984, pp. 176-177. E ancora: «Il soggetto intellettuale (razionale) e la persona nell'uomo sono adunque una cosa stessa. Perocché il principio intellettuale, che non è diverso dal principio volitivo, è ciò che vi ha di più eccellente, di supremo nella natura umana. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 462-463.

¹² «Solamente il bene morale è ciò che perfeziona l'uomo: ché qualsivoglia sviluppo intellettuale e sociale, ove non sia ordinato ad accrescere la virtù nell'umanità, per questa è perduto, questa non diventa migliore, non aumenta di perfezione». A. Rosmini, *Storia Sistematica dei Principi Morali, Proemio*, pp.166-167 «Consideriamo prima tanta dignità nella teoria morale, e poi nella pratica o sia nell'atto di chi opera secondo onestà. Nella teoria, la ragione di quella dignità è doppia: ella nasce dall'alto principio e dall'alto fine della morale legislazione; poiché questa legislazione ha il principio nell'essere mentale, e ha il fine nell'essere assoluto: l'essere mentale è eterno, necessario, universale, inflessibile, non ha nulla sopra di lui; e l'essere assoluto non è che il compimento, l'attuazione dell'essere mentale, perciò è lo stesso essere mentale, ma compito, ma in sé sussistente, ma sostanza prima, infinita, Dio. Nella pratica, cioè negli atti moralmente buoni, la ragione della dignità e merito intrinseco di questi atti è parimente duplice: cioè questi atti sono così nobili ed eccellenti, perché procedono da un'essere intelligente, e terminano pure a favore di un essere intelligente; giacché, come abbiamo poco fa mostrato, ogni atto morale, acciocché sia veramente tale, dee essere un amore che abbia per suo termine qualche essere dotato d'intelligenza. La dignità dunque da noi già prima descritta dell'autore dell'atto morale, e la dignità dello scopo o termine di quest'atto, sono le due ragioni, per le quali gli atti moralmente buoni si rendono nella coscienza di tutti i popoli tanto rispettabili e venerandi». A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, pp. 115-116.

¹³ Del rapporto tra volontà e grazia è oggetto in particolare l'opera incompiuta dell'*Antropologia soprannaturale*. «Ciò che poi è mirabile, ciò che fa sentire la dignità sublime della grazia; si è il considerare che l'operazione deiforme della grazia rompe per così dire le angustie in cui sono le creature, toglie via, quasi direbbersi, i loro limiti, sana e giustifica questa cotale pravità che rimane in fondo di tutte le creature, ove si considerano, per sé sole. Conciossiaché la grazia opera nell'essenza dell'anima, ed è Dio stesso, che nell'anima formalmente si congiunge. Or per una cotale unione l'esistenza dell'uomo partecipa dell'esistenza divina un cotal prezzo infinito, perocché come dice s. Paolo, "chi aderisce al Signore è un solo spirito" e la Scrittura dice de' santi: "voi siete Dei". Questa divinità partecipata fa sì che desiderando la propria conservazione oggimai desiderino qualche cosa d'infinito, che sia Dio in essi il termine del loro desiderio, come è Dio in essi il termine della deiforme operazione. Lo stesso dicasi del desiderio della felicità; non è più un desiderio vago, non è più un desiderio di una felicità universale: l'unica loro felicità è la giustizia stessa, è Dio stesso. Quindi la volontà della giustizia s'immedesima colla volontà dell'esser felici; perocché questa felicità è oggimai determinata e tutta prefinita dalla sola giustizia trovata nella divina essenza». A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 39, p. 331.

necessita del contributo teoretico di altre discipline, che aiutino a comprendere meglio i tratti essenziali della natura umana:

Questo è il primo passo che gli uomini debbono fare con coraggio; se lo faranno, dileguate le vaghe chimere che loro traversano il sentiero della luce, essi si vedranno ben presto fuori di queste loro tenebre, fuori di quest'aria grave e nebbiosa, in regioni più pure e salubri; s'avvedranno, con una gioia improvvisa, come il Cristianesimo sia quello che forma il bene degli uomini in questa vita; e si meraviglieranno di avere con tanta diffidenza e lentezza ricevuta tanta felicità¹⁴.

La pedagogia quindi si pone anzitutto come momento iniziale di un processo circolare che fa emergere la ricchezza del percorso filosofico rosminiano. L'*incipit*, come evidenziato, si trova nella necessità di ricomporre la frattura tra modernità e fede cristiana, da cui emerge il bisogno di far compiere all'uomo un percorso di ri-educazione ai valori cristiani¹⁵; l'orizzonte assiologico del discorso pedagogico è dunque il fondamento della ricerca teoretica dell'Autore. Su questa base, che indica il fine ultimo, si dipana la riflessione sull'umano, che nei suoi tratti essenziali è stata oggetto del primo paragrafo del capitolo precedente, a cui per ragioni di brevità ora rimandiamo. Tuttavia la pedagogia non esaurisce la sua spinta riflessiva nell'individuazione del fine a cui tendere, e allo stesso tempo non si limita a delegare mansioni e compiti di ricerca ad altre discipline. Rosmini riconosce la necessità di effettuare una verifica dei risultati ottenuti, in modo da vagliare la validità, coerenza e organicità del pensiero da lui proposto. Per farlo, in buona sostanza, riconosce la necessità di scrivere, dopo i primi testi sull'educazione già citati, un ulteriore volume inerente lo sviluppo infantile, che tenti di mostrare fenomenologicamente, quindi in senso descrittivo anziché prescrittivo, le modalità con cui si sviluppa il processo di crescita che dall'infanzia verso l'età adulta possa completarsi e dare forma alla persona, cioè a quell'uomo capace di far sottostare tutte le sue facoltà e potenze naturali alla *volontà intelligente*, «per la quale egli diventa autore delle sue proprie operazioni. L'elemento

¹⁴ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in *Dell'educazione cristiana*, p. 230.

¹⁵ Le religioni come il cristianesimo «hanno elaborato differenti modelli di istituzioni religiose a seconda del modo in cui venivano individuati e sistematizzati bisogni religiosi ritenuti primari. Schematizzando al massimo, troviamo quelle che si rivolgono i bambini con la semplice credente; quelle destinate a formare degli specialisti del culto come preti [...]; infine, quelle che forniscono un insegnamento superiore a specialisti che ne assicurano la riproduzione, lo sviluppo e l'adattamento alla situazione». G. Filoramo, *Le religioni come sistemi educativi*, pp. 21-36.

personale adunque è sempre qualche cosa di eccelso: la sua dignità dee rispettarsi: essa non può mai essere sacrificata a libito di chicchessia»¹⁶. La volontà intelligente della persona si esplica nell'azione morale, votata alla ricerca di quel bene oggettivo, esito finale di un processo di educazione unitaria in quanto religiosa. Di questo testo, *Del principio supremo della metodica* incompiuto e mai pubblicato in vita dall'Autore, si tratterà diffusamente in questo terzo capitolo, avanzando in ultima istanza alcune ipotesi delle ragioni che condussero l'Autore a rinunciare a tale progetto, che avrebbe dato solidità e completezza non solo all'impianto pedagogico, ma allo stesso sistema filosofico presentato dal Rosmini. Il capitolo quindi si caratterizza principalmente per gli aspetti critici, di verifica e, anticipiamo, fungerà da *pars destruens* di un più ampio lavoro sulla riflessione pedagogica che investe anche il quarto capitolo.

Tuttavia, prima di passare all'approfondimento di tale opera, è necessario in via preliminare approfondire il fronte axiologico del discorso pedagogico rosminiano. Difatti esso costituisce il tratto comune alle opere pedagogiche della giovinezza, e al contempo rimane sullo sfondo della complessa progettazione del volume della maturità¹⁷: questo consente di effettuare, sulla base del filo conduttore individuato, una ricognizione introduttiva dei principali concetti racchiusi all'interno della pedagogia dell'Autore trentino.

L'educazione religiosa è considerata dall'autore «la più adatta per le venienti generazioni»¹⁸. Il suo scopo, come detto, è quello di portare l'uomo a Dio; «quando la mente dell'uomo sarà educata alla Verità, e la libera volontà sarà orientata rettamente verso il Bene, allora l'uomo camminerà verso Dio e la sua educazione sarà educazione

¹⁶ A. Rosmini, *La società e il suo fine*, in *Filosofia della politica*, p. 137.

¹⁷ Anche in *Del principio supremo della metodica*, il tema dell'unità dell'educazione si presenta come tratto caratteristico. Lo si intuisce fin dalle pagine iniziali, che trattando della *legge della gradazione*, mostrano come il metodo d'insegnamento sia «preciso e chiarissimo: egli è unico» perché unico è «il fondamento su cui si appoggia, cioè la legge indicata costitutiva dell'umana intelligenza», p. 54. Emerge anche nelle pagine finali, quando tratta dell'identità come il processo di riconoscimento della propria unità, da cui dipende il proseguo dello sviluppo umano. Cfr. *Del principio supremo della metodica*, in *Scritti pedagogici*, pp. 354-357.

¹⁸ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 20. «Tutti proclamano questa sì luminosa e suprema verità; perché addita lo scopo a cui si debbono rivolgere le sollecitudini di quelli che hanno il potere di ordinare l'umana educazione»; «Educazione religiosa; ecco ciò che tutti richiedono»; Ivi, pp. 20-23.

religiosa»¹⁹. Il raggiungimento di tale scopo è possibile solo sviluppando l'attività individuale nei confini della moralità: educare l'uomo vuol dire educarne la libertà, in modo che egli usi appropriatamente le cose per il raggiungimento del proprio fine, che nella prospettiva rosminiana è un fine comune a tutto il genere umano: il cammino verso Dio, vero e sommo Bene²⁰. L'educazione si lega intimamente con la morale, e la morale si fonda essenzialmente sul riconoscimento pratico di Dio, che va amato e a cui va assoggettata, con obbediente fiducia, la volontà del singolo. Il principio fondamentale della pedagogia è quindi anzitutto un principio esterno rispetto alla dimensione educativa:

Nello spirito dell'uomo la cognizione e l'amore di Dio debbe 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 l'ordinazione²¹.

La religione quindi, in particolare il ricongiungimento con Dio, rappresenta la base, lo scopo dell'educazione²². L'educando sarà realmente educato solo nel momento in cui acquisirà le capacità che gli consentono di raggiungere il proprio fine, che per Rosmini consiste, in ultima istanza, nel Dio cristiano²³. Logicamente, rimanendo nella prospettiva cristiana, tale ricongiungimento non può mai compiersi nella vita reale, ma rimane aspirazione, orizzonte inavvicinabile, per i limiti insiti nell'uomo. L'azione umana risulta pienamente efficace solo nel momento in cui si combina con quel principio che Cristo ha immesso in lui, vale a dire la Grazia divina, che muove la volontà umana dirigendola verso

¹⁹ S. Colonna, *L'educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, p. 268.

²⁰ Rosmini era fedele «al lume chiarissimo che ci porge la nostra santissima Religione dalla quale nissuno si può allontanare se è vero filosofo, o se non ha corrotto il cuore». La citazione, così come tutto il percorso di maturazione della fede cristiana fino alla scelta di diventare sacerdote, è descritta magistralmente nel primo capitolo di F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, Morcelliana, Brescia 2002, pp. 15 – 66.

²¹ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 238.

²² «Perhaps the greatest thinker among the Liberal-Catholics of the Risorgimento was Antonio Rosmini, who was also an exceptionally astute educational philosopher. According to him, education, embracing the whole of life, must seek unity, and the most important unifying principle of any education worthy of the name is the Christian religion»; A. Scarangelo, *Major Catholic-liberal educational philosophers of the Italian Risorgimento*, «History of Education Quarterly», vol. 4, 4, 1964, pp. 232-250.

²³ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia, 1948, p.68.

il bene e la divinità²⁴. Solo per mezzo della grazia è possibile che l'uomo giunga a vivere una vita morale, rispettando l'ordinamento delle cose e agendo verso il fine sommo. Appare evidente come il connubio tra pedagogia e fede, che abbiamo poc' anzi definito nei termini di educazione religiosa, probabilmente necessiterebbe un ribaltamento dei vocaboli: sarebbe infatti più corretto a mio avviso parlare di *religione educativa*, in quanto la priorità che viene affermata ripetutamente nelle opere pedagogiche della giovinezza è data alla dimensione religiosa, ai suoi comandamenti, all'orizzonte di salvezza che funge da scopo e direttrice della medesima azione educativa. Con questo ribaltamento terminologico non sostengo posizioni nuove, ma semplicemente intendo confermare quanto altri studiosi, anche in tempi non recenti, avevano già evidenziato nella loro interpretazione del discorso pedagogico rosminiano. Basta in questo senso riprendere quanto affermava Dante Morando:

la religione che non sia il tutto nell'educazione è perciò nulla: nulla come religione e come educazione. Materia di insegnamento come tante altre, da impartirsi solo a certe ore fissate, essa non diventerà mai vita, sostanza dello spirito, coscienza di un sublime dovere per tutti gli uomini indistintamente, in qualsiasi modo si sentano chiamati ad agire. Educare religiosamente significa non solo insegnare la dottrina religiosa e pervader nell'anima e la vita dell'educando, e appunto essenzialmente religioso, nell'educazione di tutte le varie attività²⁵.

Tale riflessione è confermata anche negli studi più recenti, secondo le riflessioni elaborate da Di Nubila: «È essenzialmente pedagogico ed educativo il nucleo del pensiero di Antonio Rosmini che si presenta vasto e intimamente religioso, tale da dare a tutti gli scritti educativi un tono e un calore caratteristico, fino ad impregnare di profonda religiosità ed oggettività tutto il suo sistema pedagogico»²⁶. In questo senso, parlando di

²⁴ «La fede cristiana ci dice di più, che un Redentore mandato dal cielo scontò (soffrendo la morte senza colpa) il debito del genere umano coll' eterna giustizia, e stabilì un rito (il battesimo) al quale è unito il dono di una grazia interiore che produce nell' uomo un abito soprannaturale della volontà superiore retto e santo; onde la mala abitudine non rimane più che nella volontà inferiore, che non toglie all' uomo lo stato di onestà e di giustizia, ma gli dà occasione di lottare per essere virtuoso ed acquistar così un merito maggiore. A. Rosmini, *Compendio di Etica*, p. 74.

²⁵ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 105.

²⁶ R. Di Nubila, *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, in «Studia Patavina», 56, 2009, n. 3, p. 505-531.

religione educativa, non si può che sostenere la posizione di Franco Cambi, il quale ha evidenziato più volte come il discorso pedagogico in Rosmini rimanga ancillare e consequenziale rispetto alle affermazioni contenute in discipline ritenute maggiormente nobili, come la teologia e la morale²⁷. In Rosmini tutto è e resta in funzione dell'essere e della gerarchia di esseri che costituiscono la totalità dell'esistenza; in tale gerarchia, emerge come eccellenza, *alfa e omega*, Dio. Poiché la vita morale consiste nell'agire rispettando la priorità dei fini, e ciò significa mantenere Dio come fine ultimo di ogni azione, il progetto pedagogico non può che muoversi all'interno di quest'orizzonte sistemico già delineato, dove l'apertura a Dio permane come esclusiva possibilità di beatitudine e felicità piena. L'axiologia è destituita di un'autonoma definizione dei fini, perché nella prospettiva rosminiana la proposta cristiana dell'esistenza ingloba, nel rimando a Dio, qualsiasi scopo di completezza e perfezione che l'umano possa desiderare. Il compito educativo è quindi mostrare e dare ragione di come l'essenza stessa dell'esistere umano sia fondamentalmente di ordine religioso. È un compito gnoseologico, di riconoscimento dell'ordine insito nella creazione, e morale, di adesione a tale ordine. L'educatore²⁸ quindi si fa promotore di un processo intellettuale ed etico ad un tempo, che mantiene nel richiamo alla religione come fine e come atteggiamento il suo nodo focale:

Educare alla religione significa dare all'educando come norma di vita la religione, e quindi metterlo dinnanzi al problema del fine dell'esistenza con una soluzione positiva da accettare come la migliore; educare religiosamente vuol dire [...] sentire la profonda dignità dell'anima infantile e dedicarle quello stesso amore che si dedica alle cose di

²⁷ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma Bari, 2000, pp.45-67.

²⁸ La centralità nella religione intesa alla stregua di sistema educativo si può rinvenire specificatamente «nella relazione tra maestro e discepolo. Le religioni, come i tre monoteismi, che hanno nel tempo costruito al proprio interno vari tipi di scuola, da quelle per bambini a vere e proprie università, come mezzo istituzionale per garantire la trasmissione di quella che di volta in volta era ritenuta la “vera” dottrina, hanno spesso e volentieri, quando le condizioni lo permettevano, incentrato questa trasmissione su di un rapporto privilegiato tra maestro e discepolo per facilitare, insieme alla trasmissione dei contenuti della tradizione, un apprendimento che, almeno in teoria, doveva nel contempo essere basato sull'esempio della vita integerrima del maestro». G. Filoramo, *Le religioni come sistemi educativi*, pp. 21-36.

religione. Nel Rosmini [...] i due aspetti del problema ne formano uno solo, poiché non si può educare alla religione senza educare religiosamente e viceversa²⁹.

L'elaborazione di questa prospettiva pedagogica, senza pretese di originalità, matura nel filosofo trentino fin dagli anni della giovinezza³⁰. L'interesse per la tematica educativa è tra i primi a svilupparsi, nel giovane Rosmini³¹, anche per via di un rapporto conflittuale con l'esperienza scolastica³², e ciò porta l'autore sin dai primi scritti a definire l'educazione «il principal fonte del miglioramento dell'uomo. Per essa le tenebre dell'umano intelletto si schiariscono, e il cuore ha il suo nutrimento venendo a conoscere le cose e 'l modo d'amarle»³³.

Già dalle prime pagine dell'*Epistolario completo*, un Rosmini sedicenne si serve di citazioni prese direttamente dei *Pensieri sull'educazione* del Locke per la sua riflessione pedagogica. Poco più avanti la sua formazione e lo studio della dimensione educativa si approfondirà notevolmente, e di ciò danno testimonianza le numerose citazioni che troviamo del Rousseau, di Vittorino da Feltre, di Guarino Guarini, di Silvio Antoniano e dell'educazione contro-riformista, per arrivare fino al Pestalozzi, al Gerdil, alla Necker de Saussure e al Girard, senza contare i grandi italiani suoi contemporanei, dal Lambruschini

²⁹ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p.105.

³⁰ «Tutto nell'uomo è amore, e ogni cosa vien di lui. Dunque l'uomo tutto fa ispirato da Amore. Amore è disio di bello. Il bello è quello ch'è utile. Dunque tutto fa l'uomo per disio dell'utile. Il sommo utile è il Sommo bene, e il Sommo bene è quello che fa felici [...] Maggiore di cose create non può essere che il creatore». A. Rosmini, *Archivio Storico dell'Istituto della Carità*, Stresa, ff. 7 r-v, in F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, p. 52, nota 94.

³¹ Come scrive in questo passo dell'opera *Dell'educazione cristiana*: «L'educazione altrui è un affare gravissimo, se riguarda la religione. Poiché con essa sono affidate alla nostra attenzione le anime, il prezzo delle quali è in qualche modo infinito. Perciò nella cura delle povere ragazze che prendete, viene ad essere a voi dato un tesoro in deposito, che vi dee fare e temere e vigilare' a custodirlo fedelmente». A. Rosmini, *Dell'educazione Cristiana*, p. 47.

³² Come scrive il Francesco Paoli, «allo studio della lingua latina, il suo maestro di casa sacerdote Guareschi, onorato finché visse, e mantenuto in casa sua dal Rosmini, era spesso relatore di qualche lagnanza dei suoi professori, perché mostrando ingegno straordinario, il profitto non fosse corrispondente. [...] Ma lo zio Ambrogio, uomo di senno e di dottrina sapeva il prechè, e lo difendeva presso i genitori. [...] Non mancava al suo dovere; ma si occupava eziandio di letture più gravi e di più larghi studii». F. Paoli, *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini, preceduta da una dissertazione sui Meriti Pedagogici del medesimo di Francesco Paoli*, Stamperia de' fratelli De Angelis, Napoli, 1860, p. 8.

³³ A. Rosmini, *De' testi a formarsi per la gioventù del ginnasio roveretano, secondo il metodo già posto, in uso, in Dell'educazione cristiana*, p. 319.

al Taverna. 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 in *Del principio supremo della metodica*»³⁴.

È sulla base di questi riferimenti, ma specialmente di un convincimento interiore, che il filosofo trentino matura il proprio progetto pedagogico nei termini di educazione religiosa³⁵: maturazione che avviene negli anni tra il 1820 e il 1825, periodo in cui compone due tra le principali opere su tematiche educative: *Della educazione cristiana* e il saggio *Sull'unità dell'educazione*. Prima di entrare nel merito di questi due testi, va ricordata la *Lettera sopra il Cristiano Insegnamento*³⁶ e, soprattutto, la traduzione effettuata dal Rosmini di un testo agostiniano da lui, amato, vale a dire il *De catechizandis rudibus*, ove il vescovo di Ippona definiva il fine della catechesi nella ben nota espressione: «esponi ogni cosa in modo che chi ti ascolta ascoltando creda, credendo spera e sperando ami»³⁷. Proprio a partire dalla traduzione del testo agostiniano, non si può

³⁴ D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

³⁵ Come scrive De Giorgi, «in Rosmini andava definendosi un disegno di apologetica educatrice, tale da animare opere intellettuali diverse e molteplici». F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, p. 59.

³⁶ La lettera venne scritta in risposta a un sacerdote amico, don Giovanni Stefani di Val Vestina, che gli chiedeva lumi intorno alla «cristiana istruzione de' catechismi». In questo testo Rosmini «Egli è certo, che il maestro cristiano non dee né può avere altro esemplare diverso da quello che ha catechizzato tutta la terra, Gesù Cristo». Come scrive De Giorgi, con la lettera «Rosmini distingueva tre metodi legittimi efficaci per l'insegnamento cristiano: la catechesi di tipo catecumenale, Con una struttura di istruzione morale dogmatica, La catechesi liturgica modulata secondi momenti della liturgico, la catechesi storica legata alla storia sacra che prendeva le forme di una *lectio divina*». *Rosmini e il suo tempo*, pp. 143-144. Ritroviamo inoltre gli accenti polemici già espressi dal Rosmini nei confronti di tanta predicazione lontana dal modello Gesù Cristo e basata solo «sopra il nudo studio, l'erudizione, e l parlare dipinto. Queste cose danno parole fredde come il ghiaccio, né verun cuore possono infiammare di carità». Invece, «tenendo fissi gli occhi in Cristo ... i ministri della divina parola parlerebbero più semplicemente bensì, ma più profittevolmente, con minor pompa forse di volgare dottrina, ma non già con minore sostanza di cose che edificano, senza gonfiezza romoreggiante e senza presunzione, ma con affetto caldo, coll'eloquenza che s'insinua ne' cuori». A. Rosmini, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica. Opere varie*, Tipografia Pogliani, Milano, 1838, pp. 111-113.

³⁷ Agostino, *De catechizandis rudibus*, 4,8. Nella dedica premessa alla sua traduzione del *De catechizandis rudibus*, Rosmini aveva scritto: «Tutto il suo metodo [di Agostino] per mio avviso, torna opportunissimo, cavato com'egli è dalle divine Scritture, dall'indole del Cristianesimo, e dalla imitazione di quella sapienza onde la Provvidenza divina venne co' fatti catechizzando il mondo. Anzi su quell'ordine storico furono anco ne' tempi moderni

prescindere dai specifici rimandi ai testi agostiniani che anche in campo pedagogico si possono rinvenire³⁸. In queste prime formulazioni del Rosmini, si rinviene come chiaro riflesso e applicazione al campo catechistico, il valore assoluto della carità che è *plenitudo legis*³⁹.

Nel primo volume interamente dedicato alla questione pedagogica, *Della educazione cristiana*, un testo che Rosmini compone per sostenere il lavoro educativo della sorella Margherita⁴⁰ che dal 1820 diventa direttrice dell'orfanotrofio Vannetti di Rovereto⁴¹, ritroviamo compiutamente realizzata la prospettiva di educazione religiosa. Nel Proemio stesso dell'opera, l'autore ricorda la genesi: «allorché avete preso la cura e il governo, o sorella mia, di alcune povere orfane, mi cadde in pensiero di farvi un dono a mostra del piacer ch'io sentiva veggendovi occupare di sì santo uffizio. Né parvemi, che cosa alcuna potea trovare per voi piacevole, quanto un libricciolo di sante massime, che qualche lume vi desse nella novella impresa»⁴². Il 1821 è l'anno di stesura del testo, che molto probabilmente⁴³ viene offerto alla sorella in manoscritto proprio per fornirle uno

foggiati de' catechismi; e se così universalmente non s'adopera, io tengo che sia per la mancanza di catechizzatori che far lo sappiano degnamente; perocché sempre è così, che quanto è migliore il metodo, tanto migliori esecutori ricerchi»; *Dedicazione* premessa a *Del modo di catechizzare gl'idioti*, in *Catechetica. Opere varie*, p. XII.

³⁸ Sul tema delle fonti rosminiane utilizzate dall'Autore per la riflessione pedagogica si rimanda al volume di Rachele Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova Editrice, Roma 1983.

³⁹ Il centro del messaggio cristiano Rosmini lo rinviene nella carità, traducendo sì questo contenuto in modalità catechetice differenti, ma che pedagogicamente ritrovavano il centro nella "educazione del cuore" secondo lo spirito di San Filippo Neri. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 143-147.

⁴⁰ Gioseffa Margherita Rosmini (1794-1833), sorella di Antonio, è passata alla storia proprio per la direzione dell'orfanotrofio Vannetti, motivo diretto della stesura dell'opera *Dell'educazione cristiana*. Nel 1828 fonda il Convento delle Figlie della Carità, in chiara continuità con l'Istituto maschile progettato dal fratello.

⁴¹ La struttura mostrava una gestione quasi familiare, poiché abitata da poche persone tra educatrici ed educande. L'educazione era impartita allo scopo fondamentale di istruire le giovani nelle operazioni fondamentali in modo da procurarsi successivamente autonomo sostentamento. Il modello utilizzato ricalca quello delle scuole elementari dell'impero asburgico, ispirato dalla legge dettata da Maria Teresa d'Austria, per la quale in simili strutture occorre insegnare semplicemente le discipline più elementari, in particolare fornire la capacità di leggere scrivere e contare. Il numero ridotto di persone nella struttura favoriva un'intimità tale per cui non vi è netta separazione tra il ruolo d'insegnante e quello più educativo-materno.

⁴²A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 36.

⁴³ Come ipotizza Lino Prenna. Nonostante anche G. Rossi e G. Garioni Bertolotti abbiano parlato nei loro testi dedicati al Rosmini del "manoscritto" offerto alla sorella Margherita,

strumento che dia indicazioni precise per la direzione della struttura; la pubblicazione avverrà solamente due anni più tardi, nel 1823⁴⁴. Si tratta di un'opera apologetica, in cui, come afferma Prenna, Rosmini definisce una “pedagogia della religione”⁴⁵: «come il trittico pedagogico (il *Protreptico*, il *Pedagogico*, gli *Stromata*) di Clemente Alessandrino o i tre libri *De L'educazione cristiana e politica dei figliuoli*, scritti da Silvio Antoniano nel rinnovato fervore delle riforme varate dal Concilio di Trento, l'opera del giovane Rosmini è teologica e catechetica più che pedagogica e didattica; l'impianto segue, appunto, lo spirito e il metodo delle opere dei Padri. Lo stesso genere letterario, “quel rivolgere il ragionamento in tutto il corso del libro ad una persona alla quale fu indirizzato! – come è detto nella Dedicata – segue “il costume degli antichi scrittori”»⁴⁶. Sicuramente esso rappresenta il testo dove il connubio fra tematica educativa e dimensione religiosa si esprime nella maniera più esplicita. Il testo rappresenta una vera e propria summa di dottrina cristiana, al punto che Manzoni nel leggerlo «scorgeva lo spirito dei Padri della Chiesa»; in esso Rosmini si confronta con i classici della tradizione cristiana, i padri della Chiesa e i teologi della prima modernità⁴⁷. La fede cristiana costituisce il perno contenutistico di tutto il discorso pedagogico, mostrando quindi un'impostazione ed una progettualità catechetica che permea il complesso dei tre volumi costituenti l'opera:

ad oggi non è stato possibile ritrovarne traccia: cfr. L. Prenna, *Introduzione*, in *Dell'educazione cristiana*, cit., pp. 16-17.

⁴⁴ Ivi, pp. 18-20.

⁴⁵ Ivi, pp. 23-25.

⁴⁶ Ivi, p. 24.

⁴⁷ Come scrive De Giorgi, «questa prima pubblicazione rosminiana di grande impegno di notevole significatività era ricca di riferimenti biblici e patristici. In essa circolava indubbiamente uno “spirito filippino”. [...] la particolare curvatura filippina dell'operetta Rosignano emerge limpidamente nel confronto con la lezione di Silvio Antoniano, figlio spirituale del Filippo Neri». F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 146-147. Tra le fonti antiche e medievali, troviamo Agostino, Amalario, Ambrogio, Antonio Abate, Basilio, Benedetto da Norcia, Bernardo di Chiaravalle, Bonaventura, Cipriano, Cirillo di Gerusalemme, Clemente d'Alessandria, Dionigi Aeropagita, Giovanni Crisostomo, Girolamo, Giustino, Gregorio Magno, Gregorio Nazianzeno, Guerrico, Isidoro, Origene, Tertulliano e Tommaso D'Aquino. Si ricorda poi come l'attenzione per i Padri e gli autori della Cristianità Medievale sia già presente anche in un precedente manoscritto giovanile rosminiano, ritrovato dal Lorzio, *Il giorno della solitudine*, scritto dal Rosmini tra i quattordici e i sedici anni, opera postuma in cui il giovane Rosmini cita, oltre ad Agostino, molti altri padri della Chiesa, quali tra gli altri Lattanzio, Gerolamo, Origene, Tertulliano, Giustino, Eusebio e Clemente Alessandrino. Cfr. G. Lorzio, *Un manoscritto giovanile rosminiano: Il giorno della solitudine. Trascrizione e interpretazione*, in «Lateranum», n. 2, 1993. Per un'analisi approfondita delle fonti patristiche in tutta l'opera si rimanda a A. Quacquarelli, *La lezione patristica di Antonio Rosmini*, Stresa-Roma 1980.

In somma' si vestano o spogliano, passeggino o stieno, parlino o tacciano, sieno sole o in altrui compagnia , facciano de' mestieri nobili o de' triviali , si divertano, lavorino, studino, qualunque cosa operino nella vita, esse sappiano altresì dalla bocca vostra come convenga operarlo a utilità del loro spirito, come amarlo a fine di questa utilità solamente, e nella memoria arricchita d' una raccolta di sentenze , d' esempi di fatti da voi uditi spesse volte ripetere con efficacia sopra i loro atti quotidiani, abbiano argomento continuo di meditazione, ed un *armatura di Dio* per esprimermi con Paolo, *contro le insidie del diavolo*⁴⁸.

Il direttore, o meglio, l'educatore per eccellenza, è e resta Gesù Cristo⁴⁹; compito degli educatori umani è quindi aiutare gli educandi a disporsi nella condizione di ascoltarlo, con sincerità di cuore, amore per la verità, indifferenza verso tutto ciò che non sia immediatamente riconducibile a lui⁵⁰. Solo sulla base di questa prima affiliazione al divino, è possibile, come si afferma nel primo libro dell'opera, formare la "savia educatrice": «la educatrice dee essere specchio alle sue giovani, come Cristo è a lei: altrimenti edificherebbe con una mano, e distruggerebbe coll'altra. [...] Non trasgredite adunque mai né per freddezza di stagione, né per noja che v'assalga, né per piacere, né per dolore parte veruna della regola prefissavi a principio»⁵¹. L'imitazione del Cristo conduce all'eccellenza della testimonianza, che rappresenta il primo criterio della formazione dell'educatore: la coerenza, il rigore, e la forza d'animo ne costituiscono i tratti fondamentali ⁵² . Da tali caratteristiche seguono poi i compiti specifici dell'educazione: «Gli uffizj dell'istruzione spirituale possono ridursi a questi; *leggere, insegnare, confutare, consigliare, esortare, riprendere e castigare*»⁵³. Per ciascuno di tali compiti vengono in soccorso dell'argomentazione rosminiana copiosi riferimenti alle Sacre Scritture, così come ad alcuni tra i più importanti padri della Chiesa; in particolare troviamo citati testi di Benedetto da Norcia, Agostino da Ippona, Antonio Abate.

⁴⁸ A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 70.

⁴⁹ Ivi, p. 45.

⁵⁰ Ivi.

⁵¹ Ivi, p. 53.

⁵² « Porgetevi sempre egualmente *ilare* con loro, *rigorosa* con voi, *saggia* con tutti; che è quella *bontà*, quella *disciplina*, quella *scienza*, che gli dimandate nella giaculatoria decimasesta. Il Savio aduna tutte le lodi di donna perfetta nell'epiteto *forte*». Ivi, pp. 53-54.

⁵³ Ivi, p. 54.

Il fine ultimo rimane quello già più volte affermato, della conformazione alla volontà e alla sapienza divina: «Egli basta dunque essere cristiani a dover sapere, che il pregio vero di qualunque azione nostra è quello d'essere volta a Dio, e d'essere investita perciò nel celeste tesoro»⁵⁴. Per compierlo Rosmini ritiene necessario suddividere la formazione delle giovani orfane in custodia alla sorella secondo due fondamentali e paralleli aspetti: paragonando l'educazione cristiana ad un edificio strutturato su due livelli, pone al primo le verità di fede, che vanno insegnate. Al secondo livello situa le virtù che sul piano morale, e conseguentemente alla conoscenza delle verità teologiche, dovranno svilupparsi nella persona religiosamente educata. Non s'intende dilungarsi ulteriormente sui contenuti dei successivi due libri che compongono l'opera in quanto, come sostiene Morando, essi non fanno che mostrare la straordinaria conoscenza della Scrittura, dei testi della patristica, della scolastica, e dei teologi della prima modernità già precedentemente citati, da cui l'Autore prende spunto per ricavare sia le nozioni religiose fondamentali sia le virtù principali da plasmare secondo la morale cattolica⁵⁵. Si evidenziano solo alcuni elementi, fondamentali per sostenere la tesi dell'intima connessione tra educazione e religione.

Per quanto riguarda le nozioni catechetiche, le indicazioni dell'Autore sono molto precise:

parrebbe addomandare la natura di questo mio discorso, che vi delineassi la forma e l'ordine della dottrina che dovete fare alle fanciulle vostre. Ma poi ché il pregio di questa forma e di quest'ordine consiste, come ho accennato, nel non rimuoversi dalle vestigia de' Santi, a' quali fu data la fede solo una colta: (i) avete già alle mani que' quattro capi, cioè il Simbolo Apostolico, i Sacramenti, il Decalogo, e l'Orazione del Signore, ai quali da' nostri padri fu ridotto il cattolico insegnamento. Questi adunque porgono il filo del ragionare, questi i confini, questi il richiamo e la ricapitolazione di tutte le cose che in segnerete. Perciocché qualunque cosa insegniate, dovete sempre ritornare a quelli. E

⁵⁴ «Vi sia dunque nell'animo fitta questa somma e incommutabile massima della dottrina di nostro Signore, che ad ogni uomo conviene attendere alla sublimità, e alla somiglianza con Dio: non venendo ciò mai in opposizione colle oneste condizioni degli uomini. Non vi vergognate pure di dire con ogni franchezza, che nella educazione delle ragazzine vi proponete di farle sante e perfette quanto è da voi. Ecco l'altezza e la nobiltà del cristiano pensare». Ivi, p. 61,

⁵⁵ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, pp. 62; 70 - 71.

quanto allo svolgimento di tali dottrine, siamo provveduti del Catechismo Romano, opera messa insieme da vari dotti nel secolo XVI per decreto del sacro Concilio di Trento⁵⁶.

Nuovamente, l'educazione, essendo primariamente religiosa, abbisogna di contenuti di matrice teologica e dogmatica, in quanto portatori di quell'unico senso di pienezza cui l'uomo può ambire. Oltre a queste preziose indicazioni testuali, Rosmini, nel consigliare la sorella, afferma che la qualità necessaria per compiere una corretta istruzione è quella della *sobrietà*: «di gran senso è l'uso di quella voce traslata di sobrietà, virtù che regola l'uomo circa gli alimenti. Paragone il sapere all' alimento, e di qui mostrane l'eccellenza. Dacché si come l'alimento dà la vita, la sanità, la robustezza ed ogni pregio al corpo, così simigliantemente fa la dottrina all'anima»⁵⁷. Sulla base di questo principio di sobrietà si svilupperà, nel testo della maturità *Del principio supremo della metodica*, l'indicazione metodologica conosciuta col nome di *legge della gradualità*, alla cui base, secondo una stretta corrispondenza metafisica d'ispirazione platonico-agostiniana, si situa il parallelismo tra gerarchia naturale e ordine delle idee e dei contenuti della verità religiosa e filosofica. Tale parallelismo, nei termini di uno stretto connubio fra pedagogia e teologia sarà poi oggetto di un'opera della maturità dal titolo *Il catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, dove fin dalla prefazione alla seconda edizione si trova scritto: «le verità siano disposte in una serie ordinata in guisa, che quelle che precedono non abbiano bisogno per essere intese di quelle che seguono»⁵⁸. Al richiamo alla *sobrietà*, intesa come linea guida di ogni rapporto triadico tra insegnante, discente e contenuto, si accompagnano indicazioni su differenti tipologie d'insegnamento, da utilizzare a seconda dei tempi e dello sviluppo delle allieve⁵⁹. Il riferimento è e resta la Scrittura, con gli insegnamenti che la Chiesa ha tratto. Quanto alle modalità d'insegnamento, sobrietà e attenzione verso il

⁵⁶ A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, pp. 73-74.

⁵⁷ Ivi, p. 77.

⁵⁸ A. Rosmini, *Il catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, Boniardi-Pogliani, Milano, 1844, p. 452.

⁵⁹ L'attenzione per il discente costituisce una delle caratteristiche più importanti della pedagogia delineata da Rosmini. «Vi bisogna poi conoscere la capacità dell'intelletto di chi insegnate, l'indole, quai cose influiscano a tenerle più raccolte, quali facciano impressione maggiore, come debbano concepirsi le cose, e apparecchiarle perché sieno meglio accolte. In somma studiare le varie forme degli animi con diligenza». A. Rosmini, *Dell'Educazione Cristiana*, p. 74. Per quanto solamente intravista in questo primo testo, essa suggerisce e conferma nell'autore la presenza di quel metodo d'osservazione di cui abbiamo parlato diffusamente nei precedenti capitoli.

discente rimangono le linee guida dell'approccio educativo-didattico consigliato dall'Autore, come si evince dalle raccomandazioni contenute in questo passo;

voi dovete impicciolire alla loro misura, e distribuire a tutti, secondo lo stomaco, per così esprimermi, di ciascheduna, a cui latte, a cui minuzzoli di pane, a cui cibo più solido. Fate sempre precorrere il pensiero alle parole, parlate a rigore d'espressione, con placidezza, ilarità e spirito. Frapponete⁶⁰ i qualche racconto, 'di cui è avida la tenera età, e qualche piacevolezza, acciocché con, moderato riso si ricreino, e non istanchino di troppo le forze della mente. Fate nel tempo dell'istruzione che abbiano fra mano un lavoro, perché difficilmente possono star fermi i fanciulli senza muoversi in qualche modo, e se non assegnate il movimento, movendosi come loro viene voglia, si divagano. Se poi a qualche tratto del vostro discorso, che le colpisce, ristanno dal lavoro, e si mettono in atto di maggior attenzione; lasciate facciano così, che tanto è meglio⁶⁰.

Per quanto riguarda le virtù, quindi il terzo ultimo libro che compone l'opera, esse concernono principalmente il richiamo alla preghiera e a una attenta e partecipata comprensione delle funzioni liturgiche, dei sacramenti, e di tutto quanto di religioso possa, nelle celebrazioni, rammentare alle giovani orfane la presenza dell'amore di Dio. Un amore che, se ben custodito e ben educato, non può che condurre alla carità, che come sappiamo costituisce la virtù teologale per eccellenza secondo il pensiero e la testimonianza concreta offerta dal Rosmini stesso⁶¹: «La carità, il dirò di bel nuovo, non cerca quello che è suo. E bene: non conversi con altrui il Cristiano per cagione di proprio piacere; conversi per rendere bello ed onesto piacere agli altri. Or quando onesto e questo piacere, quando legittimo? Varie sono le cose, che altrui possono dar piacere; ora egli è bello ed onesto, se apportiamo piacere colla virtù»⁶². Spogliandosi di qualsiasi forma di amore sensibile e materiale, rinunciando all'amore proprio che conduce all'egoismo, sacrificando l'orgoglio dell'ambizione personale nella ricerca di un bene condiviso⁶³, l'esperienza religiosa cristiana ricorda nella sua completezza come la bontà e l'amore di Dio debbano trasformarsi in quell'amore reciproco tra esseri umani che è posto a

⁶⁰ Ivi, p. 56.

⁶¹ Non a caso il presbitero trentino verrà a fondare una congregazione religiosa dal nome "Istituto della Carità".

⁶² A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 182.

⁶³ «Carità non è solo pascere gli affamati, o vestire i nudi: carità è ancora non dispiacere senza bisogno a nessuno» Ivi, p. 180.

fondamento dell'esistenza:

Carità è in vero evitare quello, che agli occhi non solo de' tristi, ma degli uomini naturali è difforme per non dar loro senza bisogno o noja, od occasioni di mali parlari; come carità è ancora sfuggire quel ricercato e affettato ornamento che i vani vanamente diletthan, perché e col primo modo si toglie uno disgusto come suole la carità, e col secondo si toglie un gusto vano come carità ancor più eccellente costuma⁶⁴.

Appare evidente come, fin da questo primo testo, le radici della pedagogia rosminiana, vadano ricondotte alla spiritualità e al senso religioso dell'Autore, che sorreggono i nuclei forti del suo progetto formativo dell' «uomo cristiano». Come scrive Pagani, «Educare è esplicitare l'orizzonte dell'intelligenza e del desiderio, e perciò esplicitare lo scopo adeguato del vivere, prospettare una via per raggiungerlo, ordinando ad esso ogni facoltà. L'unità è la *ratio* che introduce alla religiosità. Infatti, ricondurre all'uno (all'unico, all'ultimo, cioè a ciò che istanzia in modo sussistente l'*amplitudo* ontologica dell'orizzonte), è implicitamente introdurre a ciò che la tradizione religiosa chiama "Dio"»⁶⁵. Emerge in particolare la centralità dell'educazione del cuore ed il principio della «carità», che assumerà col tempo la connotazione specifica di «carità intellettuale»⁶⁶. Così, riprendendo e sintetizzando gli studi di Lanfranchi e De Giorgi, Di Nubila può sottolineare come da un accurato esame si possano cogliere i riferimenti originali della pedagogia rosminiana: «la prima di eredità filippina, la seconda va ricondotta all'insegnamento di S. Carlo Borromeo (XVI sec.); l'una e l'altra scortate da un solido retroterra di letture patristiche e di S. Agostino in particolare»⁶⁷.

Tale prospettiva si conferma anche nel testo elaborato nel 1825, prima in forma di

⁶⁴ Ivi, p. 186.

⁶⁵ P. Pagani, *I principi della paideia secondo Rosmini*, in A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (eds.), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma, 2016, pp. 81-103.

⁶⁶ Come afferma Giorgio Chiosso, in Rosmini si mostra «l'esigenza di una carità non solo materiale e spirituale, ma anche intellettuale e cioè orientata alla trasmissione della cultura e della istruzione. La massima specie della carità intellettuale era infatti posta nell'educazione della gioventù, con una forte accentuazione pedagogica». G. Chiosso, *Profilo storico della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 45.

⁶⁷ R. Di Nubila, *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, pp. 505-506.

lettera privata⁶⁸ e poi pubblicato definitivamente tra i saggi degli *Opuscoli filosofici*⁶⁹, dal titolo *Sull'unità dell'educazione*. Nel saggio *Sull'unità dell'educazione* troviamo un ampio sviluppo del motivo relativo all'educazione del «cuore» (come sentimento e volontà), lì dove si legge:

Quantunque ne' fanciulli questo cuore sia tenero e semplice, è tuttavia cuore umano, e tiene i germi di tutte le umane inclinazioni ed ha le sue molteplici pieghe e sinuosità ed aditi riposti, e viste vastissime: e dentro alle regioni di simil cuore non può permettersi sicuramente se non quell'uomo, il quale sappia di molto filosofare, ed abbia di molto osservato sopra se stesso ed altrui; e colla perspicacia della mente rilevare le molle delle nostre operazioni⁷⁰.

Di Nubila sostiene quanto sia evidente il richiamo all'impostazione di S. Filippo Neri (XVI sec.), «insieme al conseguente rapporto tra natura e grazia, al senso di libertà fondata sull'amore e alle altre virtù che caratterizzavano lo spirito filippino, quale la mansuetudine, la semplicità, la prudenza»⁷¹.

Anche in questo caso la vicenda biografica si lega intimamente alla necessità della produzione del testo. Come afferma Lino Prenna nell'introduzione all'edizione critica, e conferma De Giorgi⁷², l'opuscolo intitolato *Fondamenti della educazione più utile all'umanità*, così come viene denominato nella lettera a Monsignor Giuseppe Grasser⁷³, vescovo di Treviso, nasce dalla richiesta fatta all'Autore da parte di Giovanni Stefani. Quest'ultimo, compagno di studi del Rosmini negli anni della formazione universitaria a

⁶⁸ Come scrive nella lettera al “mandante” dell'opera, don Giovanni Stefani, l'opera nasce in forma privata come “lettera sopra l'elementare insegnamento”. A. Rosmini, *Lettera al Sig. D. Giovanni Stefani*, in *Epistolario Completo*, vol I, p. 605.

⁶⁹ Secondo De Giorgi, «gli *Opuscoli filosofici* non vanno intesi come una semplice raccolta di saggi scritti in tempi diversi, nè soltanto come la prima germinale formulazione di spunti poi sviluppati da Rosmini in opere successive. In realtà, essi costituiscono la prima opera della maturità: un'opera organica, in cui singoli saggi non solo si inseriscono nella prospettiva unitaria delinearono introduzioni, non solo si chiamano tra loro, ma soprattutto si comprendono meglio sullo sfondo della totalità della trama teorica delineata dall'insieme». F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, p. 283.

⁷⁰ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 257.

⁷¹ R. Di Nubila, *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, p. 506. Lo studio di Di Nubila conferma le analisi effettuate da De Giorgi in *Rosmini e il suo tempo*, pp. 111-120.

⁷² F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 282-315.

⁷³ A. Rosmini, *Epistolario Completo*, vol. I, p. 630.

Padova, si rivolge al Roveretano per avere consigli riguardo ad un metodo di studi che possa guidarlo nella formazione di un giovane di nobile famiglia del quale si appresta a divenire precettore. Tralasciando le disavventure occorse al manoscritto, prima redatto in forma epistolare poi trasformato in forma saggistica⁷⁴ - la pubblicazione definitiva avviene nel 1827, nell'opera composta degli *Opuscoli filosofici*, volume primo⁷⁵ - il testo abbina all'istanza pedagogica un richiamo alla situazione politica dei primi anni della Restaurazione. Il mondo appariva al giovane Rosmini «uno spaventevole campo di battaglia», frammentato da guerre e sommosse continue⁷⁶, eredi di quella Rivoluzione che dalla Francia lungo tutto l'Europa aveva spezzato l'unità dell'assetto sociale, incrinando anche la conservazione delle strutture religiose ancorate all'*ancien regime*. Negli anni della composizione del saggio, Rosmini è immerso negli studi che porteranno alla stesura di quel complesso di testi raccolti ora con il nome di *Politica Prima*, trovandosi a dover reagire alla rottura del tradizionale binomio “*roi-foi*”, su cui si era basato l'assolutismo della prima modernità. Di fronte alla caoticità politica presente, «Rosmini coglie l'ansia di ricomposizione [...]; così l'istanza di ricomporre in unità il tessuto sociale è consegnato ad un progetto politico di educazione»⁷⁷. Non è un caso che nelle pagine introduttive del saggio Rosmini affermi che «certamente l'educazione delle venienti generazioni» costituisca «uno di que' preziosi mezzi che possono mettere il mondo al coperto dalle estreme sciagure». Appare quindi evidente l'innalzamento del livello del saggio rispetto al volume *Dell'educazione cristiana*: se quest'ultimo rimaneva confinata all'interno di un progetto educativo specifico, risposta privata ad un'esigenza particolare, *Sull'unità dell'educazione*, pur partendo da un contesto biografico analogo, presenta in aggiunta una consapevolezza ed una ricerca di risoluzione completa della domanda educativa, e dunque

⁷⁴ Per una più accurata analisi della vicenda, si rimanda alla già citata *Introduzione* curata da L. Prenna all'interno del volume A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, pp. 199-203.

⁷⁵ A. Rosmini, *Opuscoli filosofici*, Tip. Pogliani, Milano, 1827.

⁷⁶ Come scrive Morando negli anni dell'infanzia e adolescenza del giovane Rosmini, «sulla 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 ragazzino avvertiva l'illogicità di una situazione che poneva sotto la dominazione straniera le genti di stirpe e di civiltà italiana». D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

⁷⁷ L. Prenna *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 208.

una riflessione pedagogica più generale e matura. Anche in questo caso, l'inquietudine politica e la progettualità educativa vengono a intrecciarsi, trovando la risposta nella dimensione religiosa, che resta nel testo il perno centrale della proposta di riforma pedagogica - e politica - dell'Autore.

Se quindi l'obiettivo finale resta quello di «formare il cuore dell'uomo»⁷⁸, ciò prende forma nel testo sulla base di un più specifico riferimento al contesto storico e politico. Esempificazione di quanto appena affermato è il confronto, anche critico, che Rosmini pone con il modello e l'ordinamento scolastico asburgico, che intende rivedere e modificare in quel Disegno di articolazione delle discipline scolastiche⁷⁹ che, per dimenticanza dell'Autore o disattenzione dell'Editore, non apparirà in calce al saggio, ma sarà reso noto solo con la pubblicazione effettuata dal Francesco Paoli di *Frammenti pedagogici* all'interno degli *Scritti vari di Metodo e di Pedagogia*⁸⁰. Seppure il Tirolo e il Trentino fossero tornate definitivamente sotto il dominio asburgico nel 1816⁸¹, dopo le guerre napoleoniche, il sistema scolastico trentino resta ancorato alle riforme teresiano-giuseppine del 1774 e del 1783⁸². L'ordinamento scolastico si articolava sostanzialmente

⁷⁸ «Sarà dunque meglio detto che in tutto questo corricolo di studio non ci occupiamo d'altro affare che di formare il cuore all'uomo, ma nella Grammatica per mezzo della Memoria, nella Rettorica per mezzo dell'Immaginazione, nella Filosofia per mezzo dell'Intelletto». A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, pp. 284-285.

⁷⁹ «Lo schema comprende l'intero arco degli studi, dagli elementari agli universitari, unitariamente raccolti attorno ai tre grandi oggetti della conoscenza umana; Dio, l'Uomo, la Natura. Gli studi sono articolati in quattro gradi, secondo l'ordinamento del tempo che, dalle scuole di Grammatica, alle scuole di Retorica, alle scuole di Filosofia, conduceva all'Università». L. Prenna, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 204

⁸⁰ A. Rosmini, *Scritti vari di Metodo e di Pedagogia*, a cura di F. Paoli, Unione Tipografico-Editrice Torino, 1883, pp. 476-477.

⁸¹ Il sistema scolastico trentino viene regolato dal decreto del 16 maggio 1816, che richiamava in vita il regolamento per le scuole elementari del 1805, trovando poi l'assetto stabile per l'istruzione superiore solo con il Codice ginnasiale del 1818. Si veda sull'argomento, L. De Finis, *Dai maestri di grammatica al ginnasio liceo di via S. Trinità in Trento*, in *Trento*, edito da società di studi trentini di scienze storiche, Trento, 1987, pp. 224-231; Id., *Il sistema scolastico*, in M. Garbari, A. Leonardi (eds.) *Storia del Trentino. V: l'età contemporanea, 1803-1918*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 371-411.

⁸² Con la soppressione dell'ordine dei gesuiti voluta dalla Chiesa nel 1773, si avvia anche una ridefinizione della politica scolastica dell'Impero austriaco, che attingendo dai beni provenienti dalla Compagnia di Gesù soppressa finanzia la riforma scolastica. Maria Teresa afferma il primato dell'istruzione elementare in quanto, per ragioni di politica statale, l'obiettivo principale era costituito «dal rafforzamento delle misure di controllo, regolamentazione e disciplinamento» per le quali la recente storiografia ha coniato il termine di disciplinamento sociale». (K. Voceka, *Glanz und Untergang der hofischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im hasburgischen Vielvölkerstaat*, in

in quattro anni di scuole elementari, denominate “scuole normali”, a cui seguivano cinque anni di ginnasio⁸³ e due di liceo⁸⁴, prima dell’eventuale percorso universitario. Rosmini condusse i propri studi all’interno di questo sistema che, come già visto, fu da lui più volte criticato soprattutto per un carattere di frammentarietà che, in un certo senso, faceva da specchio alla situazione politica. Già negli anni del ginnasio, in una lettera don Luigi Sonn, affermava con fervore: «Ah! Chi ben vedesse come tutte le scienze, tutto lo scibile è una unità, una cosa sola, e ciascuna scienza è parte d’un medesimo tutto! Costui conoscerebbe appieno il valore e l’utilità di ciascuna, l’influenza che vicendevolmente s’hanno, non ne dispregerebbe alcuna, e avvilito la grammatica, s’intenderebbe come egli offende la retorica, e la letteratura offendendo, sentirebbe a dolersi la filosofia, e offendendosi essa, sarebbe la teologia medesima oltraggiata e risentita»⁸⁵. La molteplicità degli oggetti e delle discipline di studio andava, a suo avviso, finalizzata all’unità del soggetto discente⁸⁶: l’obiettivo doveva essere quello di «sviluppare le facoltà umane attraverso le materie di

Osteirreichische Geschichte 1699-1815, Wien, Ueberreuter). Come afferma Gerald Grimm, «la rapida ristrutturazione del sistema scolastico di base promosso da Maria Teresa si svolse sotto la guida dell’abate agostiniano Johann Ignaz von Felbiger, pedagogista dell’Illuminismo, convocato a Vienna nella primavera del 1774. Tale sviluppo avvenne però chiaramente a discapito della scuola secondaria e generò drastici provvedimenti di riduzione dei fondi e disposizioni restrittive nell’ambito del ginnasio», che comportò l’esplicitazione del modello del “numero chiuso” ginnasiale. G. Grimm, *Fra tradizione e innovazione. La discussione sulla riforma del reclutamento e della preparazione dei docenti ginnasiali in Austria dopo la soppressione della Compagnia di Gesù (1773-1777)*, in S. Polenghi (ed.), *La scuola degli Asburgo*, SEI, Torino, 2012, pp. 19 - 43.

⁸³ Le classi ginnasiali erano suddivise in Elementi Grammaticali, Grammatica inferiore, Grammatica superiore, Umanità e Retorica, in modo che a ogni tema corrispondesse un anno di studi. Cfr. G. Radice, *Annali di A. Rosmini Serbati*, vol. I (1797-1816), Marzorati, Milano, 1967, p. 205.

⁸⁴ Gli studi del Liceo, denominati “corsi filosofici”, prevedevano nei due anni di frequentazione le materie di Filosofia Teoretica, Psicologia e Logica, Matematica, Algebra e Geometria al primo anno; Filosofia pratica, Metafisica ed Etica, Fisica al secondo. Ivi, p. 206.

⁸⁵ *Lettera a don Luigi Sonn*, Trento, (23 gen. 1816), in *Epistolario Completo*, vol. I., p. 152.

⁸⁶ Morando scrive: «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». D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

studio e, nello sviluppo ordinato delle facoltà, formare tutto l'uomo»⁸⁷. È l'uomo, meglio dire la persona, a essere considerato nella sua integrità il soggetto d'educazione, intendendo quindi come essa si compia non solo sul piano morale, ma anche su quello intellettuale, e reale⁸⁸: «l'educazione dell'individuo umano deve avere una perfetta unità; ed è un grande errore il credere che l'educazione fisica, intellettuale e morale sieno tre cose separate ed indipendenti ...»; pertanto «la prima regola dell'arte pedagogica è quella dell'unità»⁸⁹. In altri termini, l'esigenza di unità prospettata dal Rosmini delineava la mancanza reale di essa all'interno del sistema scolastico asburgico; come scrive Paolo Marangon, «la proposta elaborata da Rosmini nel 1825 presupponeva il quadro del sistema scolastico asburgico conteneva, insieme a qualche non trascurabile apprezzamento, alcuni severi rilievi critici di fondo: talora espliciti, più spesso velati dagli orientamenti positivi; in parte ribaditi alla stesura del 1827, in parte omessi o ritoccati. Buona sostanza la riforma bisognava mettere implicitamente in discussione il metodo, i principi ispiratori e gli obiettivi della politica scolastica del governo austriaco»⁹⁰.

Il *Saggio sull'unità dell'educazione* offre così a Rosmini l'occasione di «tradurre in un ordinamento delle discipline scolastiche l'ansia, a lungo coltivata, di ordinare in unità il sapere umano»⁹¹. Un'unità che, secondo il disegno di una pedagogia cristiana, non poteva che ancorarsi sui fondamenti della fede cristiana: come scritto nella prima edizione del *Saggio*, il cristianesimo si fa «primo latte» e «ultimo cibo» dell'uomo, perché in Dio si plasma il modello divino del processo pedagogico, a cui l'uomo deve tendere. La religione, scriverà poi nell'edizione definitiva presentata all'interno degli *Opuscoli*, «è il solo principio che può dare all'educazione umana l'unità»⁹². Ciò si mostra non solo negli

⁸⁷ L. Prenna *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 205.

⁸⁸ Il tema dell'unità delle scienze è materia su cui il Rosmini è sensibile fin dalla giovinezza. Basta ricordare il progetto per la redazione di manuali scolastici consegnato nell'appunto *De' testi a formarsi per la gioventù del ginnasio roveretano secondo il metodo già posto in uso*. Fulvio De Giorgi ha giustamente messo in luce l'originalità di questo progetto giovanile, collegandolo alla riflessione più generale che in quel momento il Roveretano compiva sull'unità delle scienze in rapporto alla religione. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 60-63.

⁸⁹ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 299.

⁹⁰ P. Marangon, *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, in «Archivio Trentino» 2, 2006, pp. 101-124.

⁹¹ L. Prenna *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 205.

⁹² A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 225.

insegnamenti delle Scritture, ma nello stesso percorso storico, in cui la mano di Dio compare per favorire e portare a compimento il disegno escatologico.

Del resto, il pensiero che ispira Rosmini, ed è alla base di tutti i saggi che compongono gli *Opuscoli*, presenta la Provvidenza

come quella che avendo educato l'umanità ad un fine costante ed infinitamente sublime; e avendo a quest'unico fine tutti gli avvenimenti del mondo preordinati e diretti, si è fatta esemplare da cui ricopiar debbono tutti quelli che influiscono sull'educazione degli uomini, e che Dio chiama a parte della grande impresa di realizzare il sistema da lui disegnato *ab aeterno*, e nella creazione cominciato⁹³.

Anche qui, nuovamente si sottolinea come sulla base di una religione intesa anche alla stregua di processo educativo e formativo Rosmini possa successivamente declinare gli elementi centrali della sua pedagogia. Come scrive De Giorgi, «non si tratta di *storicizzare* il cristianesimo come momento transeunte dell'educazione dell'umanità da parte della Provvidenza, ma di vedere nella provvidenza una struttura archetipica, perenne perché storica, cioè "l'esemplare della educazione umana"»⁹⁴.

Pedagogia religiosa dunque, ma solo sulla base di una religione che è, prima di tutto, interpretata nella sua intenzionalità pedagogica. «Il Cristianesimo dà ancora l'unità all'educazione umana in un altro modo. Oltre renderla *una* coll'indicare il fine unico a cui debbe tutte le sue cure rivolgere, la rende *una* altresì collo spirito d'unità che nella medesima infonde»⁹⁵. L'unità in educazione va modellata sulla base del variegato e complesso novero di dimensioni che compongono l'essere umano. Rosmini individua diversi livelli:

ciascun uomo ha qualche cosa di comune con tutti gli altri uomini, cioè la natura e i fini a cui è destinata questa natura: ha delle cose comuni co' suoi connazionali, cioè il carattere nazionale, e i negozi della nazione; ha qualche cosa di comune co' membri della propria famiglia, cioè la schiatta, e dalla schiatta molti nativi impulsi, eredità di

⁹³ A. Rosmini, *I caratteri della filosofia*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 195.

⁹⁴ F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*. P. 284.

⁹⁵ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 227.

tradizioni e tutto lo stato suo, e gl'interessi della casa. Finalmente qualunque uomo ha qualche cosa di segregato e di proprio, il temperamento, il genio, il fine dell'individuo⁹⁶.

Sulla base di questa composizione plurima facente capo a diverse tipologie relazionali dell'essere umano, l'Autore propone un sistema pedagogico integrato e complementare:

Quando digerita in quattro parti, la prima di queste parti sia accomunata a tutto l'uman genere, perché rivolta ad educare la qualità e gli uomini tutti comune; la seconda a perfezionamento e non a distruzione della prima, appaia comune e pubblica della nazione; la terza è quasi fabbrica rialzata sulle prime e aggiustata a quelle, formi l'educazione particolare della famiglia; e l'ultima, finalmente, che sono come gli ornamenti ed i finimenti dell'edificio, e che non potrà dare quasi altri che ciascun uomo a sé medesimo, sia quella che renda il meraviglioso lavoro formato sul crescente uomo⁹⁷.

Appare evidente come il progetto educativo prospettato dal Rosmini combini dimensioni comuni e specifiche nell'apprendimento e nello sviluppo, in un abbinamento di quelli che oggi definiremmo - con una terminologia presa in prestito dalla didattica – processi d'individualizzazione e di personalizzazione.

L'uomo nato alla società, e vivuto nella società co' suoi simili fin dalla culla, con voce di natura è chiamato a due scopi, o a due operazioni. Primo egli è chiamato a perfezionare la sua natura, a crescere nel corpo e nello spirito, a studiare l'armonico sviluppo di tutte e due queste parti, fino ch'esso composto di quelle, sia giunto al suo natural compimento. Sviluppato e cresciuto, egli debbe pensar ad apprendere il modo di occuparsi nel bene pubblico. Ecco i due atti e intendimenti della educazione; formare l'uomo; e l'uomo formato rivolgere al bene de' più. La prima cosa si ottiene con tutta quella educazione che muove dagli studii primi sino alla fine del Liceo; la seconda cosa è proposta negli studii della Università⁹⁸.

⁹⁶ Ivi, pp. 258-259.

⁹⁷ Ivi, p. 262.

⁹⁸ Ivi, p. 282. Secondo la terminologia didattica contemporanea, l'individualizzazione potrebbe intravedersi, nel processo formativo rosminiano, nella prima fase, quella degli studii comuni fino al Liceo, in cui lo sviluppo personale è comunque incasellato all'interno di programmi e materie comuni a tutti gli studenti. L'università invece avrebbe il compito di personalizzare e sviluppare le specifiche competenze del singolo.

Altro elemento di significativo interesse all'interno del Saggio è la modulazione che Rosmini compie nell'approfondire il concetto di unità. Contro la frammentazione politica e antropologica, ricercando l'integralità nella formazione dell'umano, facendo affidamento sulla pienezza prospettata dall'orizzonte religioso, l'unità si dispiega pedagogicamente su tre differenti livelli; assiologico, contenutistico, metodologico⁹⁹:

in tre maniere secondo l'intenzione e lo spirito del Cristianesimo vuole avere *unità* l'educazione degli uomini: *unità nel suo fine*, che è il principio stesso di ogni unità, ed il carattere essenziale dell'educazione cristiana; *unità nelle dottrine*, alle quali si fa applicare la gioventù o sia nel sistema degli oggetti della istruzione; e finalmente *unità nelle potenze*, che debbon tutte venire penetrate, per così dire, ed attuate dalle apprese dottrine o sia unità nel metodo d'insegnamento¹⁰⁰.

Della dimensione assiologica, e della sua esplicita priorità rispetto ad altri aspetti del discorso pedagogico rosminiano, si è diffusamente trattato. La pedagogia rosminiana è religiosa perché la Religione nel suo complesso costituisce l'educazione esemplare che Dio offre all'umanità. Quel che di nuovo viene presentato nel saggio è il riferimento ad un principio supremo dell'educazione, ricavabile proprio dal cristianesimo: tale principio afferma che l'uomo debba essere guidato e condotto in modo che venga a conformarsi all'ordine delle cose. Nel concepire l'educazione come processo di conformazione del «soggetto» all'«oggetto», «l'uomo - secondo Rosmini - sarà educato nella misura in cui conformerà il suo spirito e la sua vita all'ordine oggettivo della realtà che è fuori, prima e indipendente da lui»¹⁰¹. In altri termini, il rapporto con la verità del mondo e della propria esistenza è un rapporto di passività, di ricezione e conformazione¹⁰². L'agire

⁹⁹ «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». D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

¹⁰⁰ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 229.

¹⁰¹ L. Prenna, *Le «verità educative» di Rosmini e il nostro tempo*, in Id., *Le ali del pensiero: Rosmini e oltre*, Mazziana, Verona 2009, p. 135.

¹⁰² E. Butturini osserva: «Per Rosmini il vero conoscere è “riconoscere”, non è cioè “pura operazione della mente” ma anche “atto della volontà” che riconosce come bene ciò che la

pedagogicamente fondato è dunque il riflesso del riconoscimento e dell'adesione a quell'ordine di cui facciamo parte¹⁰³; non a caso Rosmini utilizza l'immagine dello specchio: «Questo principio è altamente radicato nella natura dello spirito dell'uomo, che io rassomiglierei ad uno specchio atto a ricevere l'immagini delle cose e di tutte ornarsene. Coll'atto del suo intendere egli non dà, ma riceve; egli è interamente passivo rispetto alla verità, come la verità è meramente attiva rispetto a lui»¹⁰⁴. Sulla base di questo principio, che costituisce una sorta di variante di quel *principio di passività* a cui Rosmini rimane ancorato nell'arco della sua speculazione filosofica, s'ingenerano i conseguenti riconoscimenti sul piano gnoseologico e morale della priorità di Dio, unico vero fine. La stessa sintesi della legge, presentata nel vangelo di Matteo¹⁰⁵ mostra l'intima connessione tra le differenti parti che formano l'uomo: «in quelle semplicissime parole de' precetti della cristiana Carità, non è solamente assegnato il fine di tutte le cognizioni, il quale ordina le stesse cognizioni; ma ben anche è richiesto, che quest'ordine morale che ricevono le cognizioni tutte dal supremo fine a cui è necessario che vengano indirizzate, penetri tutto intero l'uomo»¹⁰⁶.

Passando alla seconda forma di unità, che Rosmini denomina unità delle dottrine, si osserva come essa si fondi sul principio di coerenza ed organicità delle diverse discipline a cui Rosmini ambisce; del resto, il progetto di un'enciclopedia cristiana della conoscenza, da contrapporre alla frammentaria *Encyclopedie* illuministica, rimane fin dagli anni della formazione patavina sullo sfondo del progetto rosminiano di rinnovamento del cristianesimo nella modernità. Per quanto riguarda in particolare la dimensione educativa, è chiaro che l'organizzazione mista e combinata prospettata dall'Autore nel dinamismo

mente ha riconosciuto come vero, ribadendo il fondamento ontologico-metafisico-religioso dell'etica (*ens, verum et bonum convertuntur*), proprio del pensiero di S. Tommaso e della grande Scolastica ...». E. Butturini, *A. Rosmini. A un anno dalla beatificazione*, in «La Scuola e l'Uomo» 11, 2008, p. 299.

¹⁰³ «E però quando egli vorrà uniformarsi e accordarsi ad esse, egli troverà pace; ma se egli vorrà pretendere che le cose si adattino e si acconcino alla forma sua, egli come di matta opera e impossibile, ne caverà guerra perpetua e sconfitta, e continuo dolore che il farà misero». A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in *Dell'educazione cristiana*, p. 237.

¹⁰⁴ Ivi, p. 236.

¹⁰⁵ Mt, 7,12; Mt, 22, 34-38.

¹⁰⁶ «Giacchè in quelle parole non s'ingiunge solo di conoscere, né solo di amare, ma di operare altresì; perché con tutto il *cuore*, con tutta l'*anima*, con tutte le *forze*, cioè con tutto l'uomo, e con tutta la vita sua si vuole onorato ed amato Iddio». A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 250.

dei processi d'apprendimento e formazione, tra educazione pubblica e privata, vada necessariamente ricondotto ad unità, per dare possibilità ai soggetti in formazione di organizzare coerentemente le proprie conoscenze e capacità¹⁰⁷. In questo senso, emerge l'esigenza di ripensare completamente i testi da utilizzare negli anni scolastici¹⁰⁸, tracciando in questo senso una critica aspra nei confronti del sistema d'istruzione asburgico¹⁰⁹; la conoscenza va dunque predisposta su poche e coerenti direttrici, che Rosmini rinviene in Dio, Uomo e Natura¹¹⁰, aree di studio fondamentali sulla cui base si dispiega l'organizzazione delle differenti discipline nell'unità¹¹¹.

Infine Rosmini accenna nelle ultime pagine del saggio agli obiettivi di un metodo educativo unitario, che dunque sappia tenere conto dell'integralità della persona; per questo motivo l'Autore indica nell'intelletto, nel cuore e infine nella vita i tre aspetti essenziali, o facoltà, da potenziare attraverso il metodo. Del resto, lo scopo resta quello di far sì che le conoscenze impartite al discente diventino adesione del cuore, per poi

¹⁰⁷ «Non mi sembra invero spregevole dimanda per l'amico degli uomini quella, se sia più utile sapere molte cose separate, e le une delle altre sconnesse, ovvero se più giovi saperne meno, ma collegate a perfetto ordine; o il che torna a un medesimo, se si debbano apprezzare più le cognizioni dal loro numero ovvero dalla scelta e qualità loro»: e credo che qualunque assennato non dubiterà che il valore della scienza per l'umana felicità sia riposto maggiormente nell'essere cognizioni compiute ed elette, che nell'essere molte». Ivi, pp. 253-254. A queste considerazioni Rosmini aggiunge in nota come vi sia corrispondenza tra infelicità e aumento delle conoscenze, già nel suo tempo. Si veda la nota 24, p. 253.

¹⁰⁸ Rosmini prospetta la formazione di un circolo di dotti che organizzi il sapere in un disegno unitario. Ivi, p. 273.

¹⁰⁹ «Non è ragionevole né umano il persuadersi, che dai giudizi di un solo uomo possa dipendere talora l'educazione d'innumerevoli, e sulla forma accidentale di un solo spirito sieno informati innumerevoli altri spiriti, i quali da natura tengono varietà d'inclinazioni e di doti». Ivi, p. 265. Sulle critiche al sistema asburgico, si veda P. Marangon. *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, pp. 101-124.

¹¹⁰ «Primo atto dell'educazione, non si debbe trascurare nulla degli oggetti connessi coll'uomo, e questi sono due principali, Dio e se stesso, ed uno in parte, cioè la Natura. Vale a dire non si debbe trascurare in quella prima opera della educazione tutto ciò che di Dio, di se stesso e della Natura giova a lui di sapere, perché possa essere bastevolmente formato». A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in *Dell'educazione cristiana*, pp. 282-283.

¹¹¹ «La prima proposizione o regola che questi presentar dovrebbe, sarebbe appunto quella che tutti i testi delle scuole formassero insieme una perfetta unità, sicché ciascuno riuscisse ad essere parte d'un opera medesima e l'uno congiunto coll'altro si dessero scambievolmente lume [...] La seconda proposizione o regola generale per la formazione dell'opera di cui parliamo potrebb'essere appunto quella della triplice unità; cioè dell'unità del fine, a cui tutti i testi debbono armoniosamente tendere, dell'unità del sistema o della catena che debbono mostrare le verità fra di loro, e dell'unità del metodo o delle diverse potenze che si debbono tutte istruire e proporzionatamente perfezionare nell'uomo». Ivi, p. 281.

condurre ad azioni e virtù per la vita¹¹². Per quanto preziose, le indicazioni di queste pagine non contengono elementi d'ulteriore novità: l'educatore si fa insegnante e testimone¹¹³ e a lui si richiede chiarezza concettuale e coerenza, per sostenere lo sviluppo verso la pienezza e la perfezione esistenziale.

Adunque lo spirito della nostra Religione vuole che consideriamo l'uomo tutto insieme; vuole che tutto in esso armoniosamente proceda. Debbono armoneggiare le scienze, debbono armoneggiare le facoltà. L'armonia delle scienze è la somma legge nel trattato degli oggetti della educazione: l'armonia delle facoltà la somma legge del metodo¹¹⁴.

Concludendo, ritengo in questo paragrafo di aver mostrato, attraverso numerosi riferimenti ai testi pedagogici della giovinezza, come Rosmini concepisca l'educazione in intima connessione con la dimensione religiosa, essendo quest'ultima la sola capace di dare senso, pienezza e felicità all'essere umano. Se il fine è religioso e direziona tutto il percorso dell'uomo, il processo è pedagogico, facendo dell'educazione l'atto dinamico, mai pienamente concluso che ricompone il soggetto nel suo essere uno, partendo dalla molteplicità delle forme che lo definiscono nei termini di idealità, realtà e moralità: quello che la mente vede, il cuore sente e la vita manifesta in una reciprocità caratterizzante l'unità dell'umano.

¹¹² «Il metodo vorrà essere intero ed uno, come intera ed una volle essere l'istruzione delineata. L'interrezza dell'istruzione vedemmo consistere nella concorrenza de' varii oggetti ben avvincolati fra loro ad un solo termine; l'interrezza del metodo nella concorrenza di tutte le umane facoltà in ciascun oggetto, sicché quella cosa che l'intelletto apprende anche il cuore senta, e l'opera manifesti. E a questo fine notammo in principio queste tre parti dell'uomo e quasi organi: l'Intelletto, il Cuore, la Vita: dovendo l'Intelletto trovare il Cuore che gli risponda, e dal Cuore procedere ogni virtù ad abbellire la Vita». Ivi, p. 306.

¹¹³ «E non niego che sia facile al precettore l'intonare meravigliose sentenze agli orecchi dell'allievo, difficile il farle eseguire. Perché se per intonarle basta a lui conoscerle, perché riesca a farle eseguire debbe tenere egli stesso la pratica e precedere coll'esempio [...] ma quanto è più difficile e quanto è più trascurata questa seconda parte dell'educazione che la vita non contraddica in nessuna cosa giammai ai precetti, tanto è più rilevante, anzi è come il frutto d'ogni educazione». Ivi, p. 291.

¹¹⁴ Ivi, p. 314.

3.2 Nuove frontiere pedagogiche

Dall'educazione religiosa alla "Metodica": indagini sull'unità

La *ratio studiorum* prospettata dal Rosmini nel saggio *Sull'unità dell'educazione* espone, nelle pagine conclusive, un interesse metodico-didattico. In particolare, questo vale per gli spunti riguardanti l'insegnamento coordinato ed integrato di religione, storia e filosofia¹¹⁵, ma si mostra anche nella critica di cui si è detto precedentemente, sulla mancanza di organicità dei libri di testo. Dal punto di vista psicologico inoltre, i riferimenti all'efficacia dell'arte e della poesia per far presa sull'animo degli alunni mostrano l'attenzione per il discente da parte dell'Autore, che oltretutto già in quest'opera prospetta, accennando le prime formulazioni, quella gradualità progressiva dell'insegnamento che sappia tener conto, nell'evoluzione psichica del soggetto umano in crescita, delle differenti facoltà che caratterizzano la persona, enucleabili nelle facoltà della *memoria*, dell'*immaginazione* e dell'*intelletto*¹¹⁶.

Nonostante queste prime e sporadiche riflessioni, il problema del metodo resta per un considerevole arco di tempo questione non analizzata dal Rosmini. I motivi sono presto elencabili, poiché nella sostanza sono due e hanno entrambi a che fare con una necessaria "pausa di riflessione" che l'autore deve prendersi, rispetto alla tematica pedagogica. Anzitutto, nel 1828, viene fondato l'Istituto della Carità¹¹⁷; è proprio tramite la sua

¹¹⁵ «Senza la Filosofia, la Storia è cieca, e fassi un noiosissimo andirivieni dello spirito umano [...] 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». Ivi, p. 294. «Ma il legame più intimo che abbia la Filosofia colle scienze della Università è quello che la rannoda alla Teologia, nella quale debbe finalmente terminarsi e quasi rifondersi, perché due scienze separate esser veramente non possono, mentre hanno un medesimo oggetto». Ivi, p. 303.

¹¹⁶ «Noi adunque seguaci della Natura, cercheremo prima di coltivare in modo speciale la Memoria, appresso l'Imaginazione, infine l'Intelletto; poiché in quest'ordine si maturano le nostre facoltà». Ivi, p. 284.

¹¹⁷ L'Istituto della Carità, in latino *Institutum Charitatis*, è la congregazione religiosa che Antonio Rosmini ha voluto e fondato al Sacro Monte Calvario di Domodossola, il 20 febbraio 1828, e che la Chiesa, nella persona di Gregorio XVI, ha approvato e confermato di diritto pontificio con Lettera Apostolica del 20 settembre 1839. I membri dell'ordine sono detti anche Rosminiani, in virtù dell'affiliazione al padre fondatore. L'Istituto non si propone alcun fine particolare, ma la carità in tutta la sua universale e totale accezione, per

congregazione religiosa che Rosmini, avendo un ampio numero di collaboratori pronti a dedicarsi all'attività educativa, si trova a verificare fattivamente le proprie elaborazioni teoriche. Con il suo Istituto si fa promotore dell'organizzazione di asili, scuole elementari e secondarie di diverso tipo¹¹⁸, investendo quindi una cospicua parte delle risorse dell'Istituto in quell'opera di carità intellettuale che, come già delineato, rappresenta il carisma essenziale della congregazione rosminiana.

In secondo luogo, negli stessi anni della fondazione dell'Istituto avviene la stesura e la pubblicazione del *Nuovo saggio sull'origine delle idee*¹¹⁹. Terminata la pubblicazione degli *Opuscoli filosofici* ed esaurita la spinta politica caratterizzante la prima fase della riflessione dell'Autore, Rosmini avverte la necessità di ridare linfa e credibilità all'interpretazione cristiana dell'esistenza, e sulla spinta delle esortazioni papali avvia l'elaborazione di quel sistema filosofico di cui si è tentato fornire i maggiori riferimenti nel capitolo precedente, che lo porta nel corso del decisivo decennio 1830-40 a compiere un percorso di riflessione filosofico che investe l'area gnoseologica, etica, antropologica e infine anche pedagogica. Dal felice connubio tra la pratica educativa che si svolgeva sotto i suoi occhi nelle scuole afferenti la sua congregazione e la 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»¹²⁰.

cui non è esclusa alcuna opera di carità di Dio e del prossimo. Si occupa della educazione della gioventù nei collegi, scuole e riformatori; svolge il ministero parrocchiale, la predicazione, le missioni presso i non credenti (ad gentes) ed emigrati. Si occupa anche della stampa. Nel 2008 possedeva 70 case, con 313 religiosi, di cui 203 sacerdoti. Si veda *Annuario Pontificio, Città del Vaticano 2008*, p. 1477. Per un approfondimento sulla storia dell'Istituto, U. Muratore, *Antonio Rosmini. La società della carità*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 2005; U. Muratore, *La vocazione rosminiana*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 2009. Per la missione educativa dell'istituto, F. De Giorgi, *La scuola italiana di spiritualità, il rosminianesimo e la Riforma cattolica*, «Rosmini studies» 4, 2017, pp. 335-390.

¹¹⁸ Scrive Morando: «specialmente nell'Italia settentrionale e all'estero (in Inghilterra, Irlanda e Stati Uniti). 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». D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

¹¹⁹Sul tema, si rimanda a F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, p. 317-388.

¹²⁰ D. Morando, *Introduzione* in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

Così, nell'inverno a cavallo tra 1839 e 1840¹²¹, a seguito del sempre più ampio impegno sul versante formativo e pedagogico¹²², Rosmini si dedica alla stesura del trattato pedagogico della maturità: *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio della umana educazione*. Come afferma Giuseppe Acone, in questo testo «la dimensione psico-evolutiva, didattica e metodologica dell'educazione è messa in gioco attraverso non solo un serrato confronto con le prevalenti concezioni filosofiche pedagogiche del tempo, ma anche attraverso la riconduzione del materiale di osservazione empirica alla costruzione di una teoria unitaria e pluridimensionale, integrale e ricca di sfaccettature»¹²³.

L'opera è divisa in due parti: la prima, racchiusa in poco meno di trenta pagine, illustra il principio generale del metodo; la seconda, rimasta incompiuta, avrebbe dovuto essere l'esposizione dell'applicazione di tale principio nelle diverse fasi dell'esistenza umana, fornendo così le modalità con le quali si dovrebbe istruire ed educare l'infante fin dalla più tenera età.

Nelle intenzioni, l'opera avrebbe dovuto essere un trattato - all'interno di una summa pedagogica in tre volumi di *Pedagogia e Metodologia* prospettata dall'Autore nel

¹²¹ «Il manoscritto adunque fu trovato in buon essere e di primo getto, con alcune poche mende fattevi dall'autore di tratto in tratto che lo scriveva. Dalle date marginali (che il Rosmini costumava di porre, quando ripigliava uno scritto, colla indicazione del giorno e del santo [...]) apparisce che il manoscritto fu cominciato a Stresa il 5 novembre 1839 e compiuto il 26 aprile 1840». F. Paoli, *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, a cura di G. Picenardi, Edizioni Rosminiane, Stresa, 2009, p. 15.

¹²² Come scrive il Paoli, «Anna Maria Bolongaro Borgnis e il sacerdote G. B. Branzini, lo persuasero di mettere su queste amene sponde del Verbano una casa di noviziato. Nel 1839 [...] tornato da Roma, fissò la sua dimora a Stresa. E qui cominciò a prendere la direzione delle scuole elementari, prima a Stresa con un maestro, e poi altrove, finchè potè stabilire un Collegio di educatori elementari, dei quali ne ha pure alcuni la Missione Inglese, che si venne intanto sviluppando considerevolmente». F. Paoli, *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini, preceduta da una dissertazione sui Meriti Pedagogici del medesimo di Francesco Paoli*, Stamperia de' fratelli De Angelis, Napoli, 1860, pp. 14-15. Il Paoli conferma la motivazione in questo passaggio di *Agli educatori italiani*: «Sul finire del 1839 Antonio Rosmini mise mano a questo lavoro di Pedagogia, e pare, che ne prendesse l'occasione dalla profferta, che Anna Maria Bolongaro di Stresa, donna di pii e generosi propositi, gli faceva di affidare all'Istituto della Carità la direzione della scola elementare di questo borgo, fondata dall'avo suo, e che difatti l'Istituto prese l'anno seguente a dirigere». F. Paoli, *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, p. 9.

¹²³ G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 220-221.

1836¹²⁴ – che desse ragione scientifica dei processi e delle azioni pedagogiche e didattiche da compiersi nelle varie fasi dello sviluppo umano. Si parla di fasi di sviluppo non a caso: il disegno rosminiano appare evidentemente influenzato – anche in un confronto dialettico - dalle grandi opere pedagogiche, soprattutto di scuola francese, diffuse nei primi decenni del XIX° secolo: in particolare troviamo citati sia *L'Emile* di Rousseau, autore con cui il confronto è spesso critico, sia *l'Education progressive* di Albertina Necker de Saussure, che al contrario costituisce la fonte principale a cui Rosmini fa affidamento per convalidare i suoi ragionamenti¹²⁵. Il disegno del trattato *Del principio supremo della metodica* era vasto, sicuramente troppo rispetto alle energie e risorse che l'Autore poteva mettere in campo, ma proprio quella vastità del compito prospettato rappresenta il motivo di maggiore fascino ed interesse: Rosmini si propone infatti di trattare in cinque libri l'evoluzione educativa e psicologica dell'uomo dalla infanzia all'età adulta. Eppure l'opera è giunta a noi incompiuta, arrestandosi ai primi due libri, sul principio supremo del metodo e sullo sviluppo infantile, con il secondo mancante di due capitoli. Il seguito dell'opera avrebbe dovuto trattare in tre libri lo stesso argomento nei riguardi della fanciullezza, dell'adolescenza e dell'uomo adulto¹²⁶. Il disegno del volume prevedeva per ogni età la distinzione in sezioni, corrispondenti a passaggi di crescita e sviluppo. Tali sezioni erano a loro volta suddivise in due diversi capitoli, a seconda che lo sviluppo fosse intellettuale o comprendesse le facoltà attive, quindi le azioni che il bambino, in quella fase, comincia a compiere. Sulla base di queste declinazioni Rosmini delineava infine i compiti d'istruzione ed educazione morale, in altrettanti capitoli. Come afferma Morando,

¹²⁴ Rosmini «aveva divisato e promesso di aprirci i suoi pensieri con tre volumi di *Pedagogica e Metodologia* fino dal 1836 (Collez. Delle Opp., Clas. IV). Ma la divina Provvidenza, che per la legge di celerità nell'operare “abbrevia la vita de' grandi uomini, talora non lascia loro né manco compire affatto l'opera che intraprendono, purchè essa sia tanto avanzata o avviata, che ne sia assicurato il successo” (Rosmini, *Teodicea*, pp. 527-528), dispose che di questa, come di altre sue opere, non ci lasciasse più che un avanzato avviamento». F. Paoli, *Agli educatori italiani*, p. 9.

¹²⁵ Sulla scia del testo della De Saussure, l'opera avrebbe dovuto essere il riferimento del pensiero pedagogico cattolico nel dibattito di quei tempi. Nell'opera si trovano poi numerosi riferimenti a testi di prelati italiani: Taverna, Rosi, Lambruschini. Ciononostante sembra in ultima istanza che Rosmini si rifaccia a un'impostazione “stadiale” della crescita, comune alle opere di quel tempo, soprattutto sulla base del riferimento allo stile francese di produzione di opere pedagogiche.

¹²⁶ Di essi, offre brevi e sintetici spunti l'introduzione del Paoli *Agli educatori italiani*, inserita all'interno del citato primo volume dell'opera postuma *Pedagogia e Metodologia*, pubblicato nel 1857.

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 desiderio¹²⁷.

Era inoltre un progetto in cui emergeva con forza l'ispirazione sistemica tipica del Roveretano, frutto complesso del sistema filosofico *unitotale* a cui, coerentemente, tentava di ricondurre anche il discorso pedagogico.

Il principio metodico rosminiano da cui discende il titolo dell'opera si fonda sulla *legge di gradazione*. Un principio certamente non innovativo, dato che ne parla già Platone nelle pagine del *Sofista*, in cui il filosofo ateniese affermava che chiunque voglia conoscere le cose grandi e profonde debba prima intenderle nei loro aspetti più facili e semplici. Come scrive Morando,

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 infantile¹²⁸.

A partire da questo dubbio irrisolto Rosmini si propone un'indagine che permetta di stabilire in cosa consista quel "facile" da cui avviare la conoscenza e l'apprendimento; ciò comporta un esame dei processi e delle modalità di funzionamento della mente umana nell'acquisizione delle conoscenze delle cose e nella loro classificazione in specie e generi.

Supponiamo, propone il Rosmini, di avere un fanciullo¹²⁹, e di portarlo in un

¹²⁷ D. Morando, *Introduzione* in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

¹²⁸ Ivi.

¹²⁹ Felice è il nome utilizzato da Rosmini nel suo esempio. Tuttavia l'Autore si dimentica di fornire un'ipotetica età di questo bambino, e questo è estremamente problematico rispetto alla descrizione delle fasi di sviluppo infantile del secondo libro. Non avendo gli strumenti, non si può quindi capire fino in fondo se l'esempio qui effettuato risulti essere un mero

giardino per insegnargli alcune nozioni di botanica. Appare subito evidente come le modalità d'insegnamento possano essere molto differenti: pertanto sceglierne una e rinunciare ad altre modalità può avere effetti considerevoli sull'apprendimento del discente. Possiamo additargli i fiori e le piante senza alcun ordine, così come vengono sotto gli occhi. In questo caso, più che di metodo, Rosmini parla di "assenza di metodo" il peggiore, perché così facendo il nostro fanciullo viene costretto a saltare da una cognizione all'altra senza alcun nesso logico che possa sostenere la mera elencazione nozionistica. Rispetto a tale modalità, si può adottare uno di questi due metodi opposti: o gli nominiamo un oggetto particolare (come può essere 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"¹³⁰. 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 determinazione¹³¹.

Sulla base di queste considerazioni, proprio Morando sosteneva una vicinanza tra la

gioco ipotetico-intellettuale, o si collochi all'interno di un campo osservativo specifico e delimitato.

¹³⁰ D. Morando, *Introduzione* in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

¹³¹ «La differenza dell'educazione intellettuale della natura e la educazione derivata dall'uomo consiste solamente nella differenza nell'invitare e nel dirigere la attenzione umana piuttosto su certi oggetti che su certi altri, piuttosto secondo un dato ordine che secondo un dato altro, e nel far sì che il frutto dell'osservazione non vada perduto». G. D. Romagnosi, *Che cosa è la mente sana?*, in *Scritti sull'educazione*, pp. 141-142. Come si osserva, il problema dell'intenzionalità educativa, delle modalità con cui educare, e della direzione da intraprendere è presente non solo in Rosmini, ma anche in Romagnosi. È pur vero che in quest'ultimo non viene poi individuato un principio regolatore della forma d'apprendimento, e viene rimandato il tutto a un poco definito *senso logico*, foriero naturale della concettualizzazione e quindi dell'apprendimento umano (cfr. Romagnosi, *Scritti sull'educazione*, pp. 143-144). In questo senso, se il problema è avvertito da entrambi gli autori, la soluzione prospettata dal Rosmini è senza ombra di dubbio più complessa e approfondita.

teoria rosminiana e le riflessioni pedagogiche della prima metà del ventesimo secolo, rintracciando in particolare una somiglianza d'impostazione tra il Rosmini e Decroly, secondo il quale l'insegnamento deve procedere dalla globalità al particolare, 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 altri¹³². Ritengo tuttavia che la funzione di globalizzazione presentata da Decroly non si possa minimamente comparare con il metodo classificatorio proposto dal Rosmini. In Decroly la globalizzazione è per l'appunto una funzione psicologica soggettiva¹³³, che niente ha a che fare con il contesto didattico organizzato, dunque sistematizzato, e quindi prescrittivamente definito dal metodo rosminiano. Rispetto al puerocentrismo tipico del movimento dell'"Educazione nuova"¹³⁴, alla centralità del soggetto in apprendimento e in educazione, il primo libro di Rosmini non mantiene le promesse di una trasformazione della prospettiva, e conclude pertanto con affermazione che vi è una "scala d'intellezioni", il cui ordine naturale è graduato e occorre rispettarlo se non si vuol costringere i fanciulli ad una fatica inutile e tormentosa. Su tale "ordine delle idee" si fonda la formula del metodo:

¹³² Ivi.

¹³³ Difatti il globale percepito nell'esperienza infantile viene distinto sulla base degli interessi del bambino che vive quella determinata percezione. Sulla funzione di globalizzazione si veda di O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze, 1953.

¹³⁴ «Adolphe Ferriere (1879-1961), collaboratore per un breve periodo di Lietz e creatore egli stesso, nel 1902, della prima *Casa di educazione in campagna* della Svizzera, a Glarisegg, rappresenta, per giudizio unanime della critica, la figura di riferimento fondamentale dell'attivismo pedagogico europeo. Conoscitore profondo delle innumerevoli scuole nuove che fioriscono in Europa e in America all'inizio del Novecento, divulgatore e propagatore infaticabile delle loro iniziative «attive», nel 1899 fonda l'*Ufficio internazionale delle scuole nuove* al fine «di stabilire rapporti di reciproco aiuto fra le varie "scuole nuove", di raccogliere i documenti della loro vita, di mettere in valore le esperienze fatte da questi laboratori della pedagogia dell'avvenire». In occasione del *Primo Congresso internazionale dell'educazione nuova*, tenutosi a Calais nel 1921, raccoglie i «*principi* che stanno a fondamento della scuola attiva», riassumendoli nei seguenti punti: espressione dell'energia vitale del fanciullo; rispetto dell'individualità singolare; spontanea espressione degli interessi e dell'esperienza diretta; - attenzione alle fasi di sviluppo; atteggiamento cooperativo; coeducazione; educazione dell'uomo e del cittadino. È il ritratto della scuola attiva o dell'attivismo pedagogico disegnato da un competente e conoscitore senza uguali del movimento: ed è il quadro concettuale di riferimento al quale – crediamo – si deve attenere lo storico della pedagogia e dell'educazione. Tanto più che A. Ferriere seleziona tra scuola e scuola e tra movimento e movimento una serie di elementi comuni, o in ogni caso omogenei, così da costruire un profilo coerente dell'intero movimento». R. Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, Bologna, 2009, p. 16.

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 superiori¹³⁵.

E questa formula si ripete, con poche e trascurabili varianti, nella *Logica*, precisamente al n. 1013¹³⁶, e nella prefazione alla seconda edizione del *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*¹³⁷.

Non intendo tuttavia presentare l'opera compiutamente, nel dispiegarsi delle sue sezioni, anche per evitare di replicare lavori che, pur non troppo recenti, mantengono ancora oggi una profondità di analisi e di comprensione del testo rosminiano a cui difficilmente si potrebbero aggiungere ulteriori elementi significativi¹³⁸. Eppure, proprio dall'avvertenza iniziale di uno di questi volumi, prendo spunto per contribuire alle ricerche storico-pedagogiche sul pensiero educativo del Rosmini:

il presente studio conclude quello del pensiero pedagogico rosminiano, iniziato dall'autore alcuni anni or sono con tre suoi lavori in argomento¹³⁹ [...]. Conclude, ma

¹³⁵ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, in *Scritti pedagogici*, vol. 1, p. 54.

¹³⁶ «Le verità che si vogliono comunicare si devono distribuire in una serie, nella quale la prima verità non abbia bisogno per essere intesa delle verità che vengono in appresso; la seconda abbia bisogno della prima, ma non della terza e delle susseguenti, e così in generale ciascuna s'intenda mediante le precedenti, senza che siano necessarie alla sua intelligenza quelle che non sono ancora annunciate, ma restano ad enunciarsi». A. Rosmini, *Logica*, p. 425.

¹³⁷ In questa prefazione Rosmini desume il principio di cui sopra dall'opera agostiniana *De catechizandis rudibus*, che egli ha tradotto a 24 anni, e quindi sempre dalla tradizione platonica. Ciò che distingue il Catechismo di Rosmini rispetto a vari catechismi in uso al suo tempo, è proprio il fatto di condurre la mente del discepolo infedele «che viene alla Chiesa per farsi cristiano», «dal noto all'ignoto, e dalla cognizione dell'uomo alla cognizione di Dio». in A. Rosmini *Il catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, Boniardi-Pogliani, Milano, 1844.

¹³⁸ Uno su tutti, opera che ha costituito un prezioso punto di riferimento per le ricerche sul tema, è il lavoro di Dante Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia, 1948.

¹³⁹ Morando si riferisce in particolare a *Antonio Rosmini educatore e pedagogista; Teoria e pratica del pensiero educativo di Antonio Rosmini*, e infine a *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*. Tali testi furono pubblicati tra il 1934 e il 1938 sulla Rivista Pedagogica, e sostanzialmente si ritrovano ripresi in toto nel volume più completo che l'autore pubblica, da cui è presa la citazione.

non esaurisce; perché tale studio potrebbe dirsi completo solo quando venisse integrato da ricerche particolari sull'antropologia e sulla psicologia e fosse seguito da saggi dedicati specificatamente all'educazione religiosa e all'educazione civile nella dottrina del filosofo di Rovereto¹⁴⁰.

L'obiettivo di completare ed integrare le ricerche pedagogiche delinea il *focus* di questo capitolo; in particolare, intendo verificare se effettivamente si integrino e dialoghino tra di loro le riflessioni in ambito educativo con le ricerche e le teorie antropologiche, gnoseologiche e psicologiche proposte dall'Autore. Il motivo di quest'indagine, alla ricerca di discrasie e problemi irrisolti, emerge proprio per la natura plurima e fondamentalmente contrastante con cui credo vadano recepiti i due libri scritti di *Del principio supremo della metodica*. Difatti, come risulta evidente dallo studio dell'opera, risulta esserci un grande scarto d'impostazione nella ricerca effettuata dal Rosmini. Se il primo libro si costruisce tutto sulla base di un approccio classificatorio, che pur tentando di mantenere lo sguardo focalizzato sulle modalità di apprendimento dell'essere umano, definisce generalizzando una "legge suprema" che come tale si fa oggettiva e assoluta, il secondo libro si muove all'interno di un differente metodo, di tipo analitico – differenziale, con cui tenta di mostrare l'effettivo sviluppo della vita infantile nella sua concretezza. Il primo libro, definendo la legge di gradazione, sostiene che per conoscere occorre passare dall'universale al particolare, per approfondire vieppiù i diversi contenuti conoscibili. Il secondo libro non fa suo questo metodo, ma partendo dalle osservazioni particolari, da gesti e azioni singole, tenta di fornire una teoria dello sviluppo umano su cui inserire l'azione educativa.

È pur vero che l'Autore mantiene anche nella seconda parte del suo testo l'intenzione di "ricomporre" le parti osservate analiticamente a unità. Ciò si nota riprendendo le schematizzazioni con cui – nel discutere del problema educativo – Rosmini tenta di declinare la questione secondo le dimensioni dell'istruzione e dell'educazione morale a ogni fase di sviluppo infantile, recuperando così la dimensione intellettuale e quella volitiva, tratti salienti e distintivi dell'essere umano rispetto al resto del mondo creaturale. In questo senso, *Del principio supremo della metodica* si mantiene evidentemente all'interno della sistemica rosminiana, e per certi versi le analisi di carattere proto-sperimentale che vengono effettuate dal Roveretano arricchiscono – integrandosi –

¹⁴⁰ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia, 1948, p. 6.

le indicazioni di carattere educativo contenute nei testi composti nel decennio 1820-30. Ciò vale in particolare per la dimensione morale – dato che del problema dell'istruzione si trova traccia solo in una breve parte del saggio *Sull'unità dell'educazione* – vero e proprio orizzonte del discorso educativo del Rosmini. Del resto, per quanto il lato etico dell'educazione non costituisca l'oggetto principale di questa dissertazione, escluderlo completamente, senza compire neanche un minimo richiamo a tale e decisivo aspetto della teoresi pedagogica dell'Autore, risulterebbe un'operazione indebita e criticabile.

Senza dilungarsi eccessivamente¹⁴¹, conviene ricordare così brevemente come si evolva questa dimensione dello sviluppo infantile alla luce delle riflessioni della *metodica*, e conseguentemente quali azioni e comportamenti siano richiesti all'educatore. In questo senso, se la prima infanzia è retta dagli istinti e la volontà si mostra come “spontaneità tenace”¹⁴², «le madri debbono cavar profitto di questa condizione dell'animo infantile, occupandosi nelle prime età assai più di educare il sentimento e la volontà che la ragione»¹⁴³. Una buona educazione iniziale della dimensione volitiva si realizza così lavorando sull'ambiente, creando un'atmosfera di *gioia e benevolenza*¹⁴⁴, che un educatore può realizzare se fornito di cuore e pazienza¹⁴⁵, aspetti centrali in questa prima fase. Nella fase successiva, quando linguaggio, memoria e astrazione avviano profonde trasformazioni nello sviluppo infantile, il parallelo richiamo alla dimensione morale acquista nuove indicazioni. Con il sorgere del linguaggio Rosmini ammette come diventi «difficile» per un bambino «il farlo più tacere»¹⁴⁶: ciò non significa che si debba in alcun modo reprimere questa vena, connessa all'entusiasmo delle nuove conoscenze. Coltivare la pazienza e lasciare al bambino la possibilità di esplorare, anche con la voce, le proprie possibilità, rientra infatti in una delle più utili e preziose indicazioni che Rosmini fornisce: significa riconoscere la libertà del bambino, che ha le «*sue* regole; e convien dirigerlo colle sue e non colle nostre»¹⁴⁷. Se dunque vi è una naturale regolazione e predisposizione

¹⁴¹ Compiendo in questo modo una ripetizione di concetti e ricerche sulla pedagogia rosminiana già note e di cui in introduzione si sono ricordati nomi e titoli degli autori principali.

¹⁴² Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 423-424.

¹⁴³ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 88.

¹⁴⁴ Cfr. Ivi, pp. 88-89.

¹⁴⁵ Cfr. Ivi, p. 92-93, n. 150.

¹⁴⁶ Ivi, p. 122.

¹⁴⁷ Ivi, p. 138

dell'infante a crescere¹⁴⁸, dall'altra parte – criticando la concezione rousseauiana di un'educazione esclusivamente negativa – Rosmini riconosce anche la necessità di prefigurare interventi positivi nell'educazione, vista la possibile inclinazione verso il male che resta sottesa all'essere umano¹⁴⁹. Così, l'ammirazione e la naturale predisposizione alla benevolenza, che sorgono nei bambini attraverso il riconoscimento del bene che verso di loro è compiuto da determinati oggetti – vanno condotti tramite un'altra inclinazione, la credenza, alle forme di bene e amore maggiori, riassumibili per Rosmini nella figura dell'amore onnipotente di Dio. Riemerge così la centralità dell'educazione religiosa, che si fa perno dello sviluppo morale successivo del soggetto umano. Anche nelle età di sviluppo successive, rimane questo l'orizzonte – assoluto – a cui l'Autore richiama il compito educativo: anche una volta uscito dalla “fase egocentrica”¹⁵⁰, «il coronamento dell'educazione morale si dà [...] col far conoscere al bambino l'esistenza di una volontà divina che sta al di sopra di tutte le altre volontà. Non c'è bisogno di dargliene delle prove [...] basta presentargli la cosa con simpatia ed egli l'afferra subito naturalmente, perché già ha presente l'essere illimitato e infinito [...]. Ed egli imparerà a mettere nella sua vita come regola suprema la volontà di Dio»¹⁵¹.

Certamente – anche nel tentativo di riunificare sviluppo intellettuale e morale dentro un'unica trattazione – permane quella scansione stadiale che Morando e altri commentatori chiameranno in seguito “rigido schematismo”, con cui vengono incasellate forzatamente le tappe di sviluppo. Eppure in questa seconda parte dell'opera, nonostante le strutturazioni fisse entro cui si declina l'argomentazione pedagogica del Rosmini, non solo non troviamo più traccia della legge di gradazione, che non viene mai richiamata nel testo, ma come già detto osserviamo e registriamo l'interruzione del testo stesso, che rimane incompiuto. Se la coerenza e unitarietà della trattazione pedagogica in chiave intellettuale e morale fosse stata facilmente comprensibile e racchiudibile all'interno di

¹⁴⁸ Al punto che le norme generali dell'educazione infantile, come scritto al n. 204 del testo, si possono sintetizzare nel consiglio unitario di lasciare che la natura faccia il suo corso, intervenendo solo in caso di necessità o richiesta esplicita. Ivi, pp. 135-136.

¹⁴⁹ «L'arte deve accorrere ad emendare i difetti della natura e della volontà; a prevenirli: ad allontanarli: ad avvicinare le occasioni della virtù». Ivi, p. 137.

¹⁵⁰ Dove, come sostiene Rosmini, il bambino risponde solo a una spontaneità mossa principalmente dagli istinti e da una volontà che traduce in azione – spesso sconnessa e instabile – impulsi oggettivi, vale a dire direzionati certo determinati oggetti. Cfr. Ivi, pp. 216-218.

¹⁵¹ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 373.

questa “gabbia schematica” elaborata dall’Autore, non ci sarebbero dovute essere difficoltà nel portare a termine il saggio pedagogico che per Rosmini avrebbe rivestito un ruolo centrale anche per il compito educativo assunto dal suo Istituto della Carità. C’è quindi un ragionevole dubbio alla base dell’indagine sull’unità, coerenza e organicità della riflessione rosminiana, quantomeno sul versante della riflessione filosofico-educativa. A ciò si aggiunga che, come già affermato precedentemente, l’opera pedagogica rosminiana riveste il ruolo di atto conclusivo e completamento di quel percorso speculativo compiuto nel corso degli anni ’30 del XIX° secolo, che doveva, insieme con la seguente *Psicologia*, esaurire l’insieme delle ricerche teoretiche sul soggetto umano elaborate dal Rosmini. Pertanto intendo soffermare l’attenzione su quei nuclei tematici che, non essendo stati oggetto di ricerche da parte di altri studiosi in passato, sembrano centrali per offrire una restituzione più completa del pensiero pedagogico rosminiano.

3.3 Convergenze e dissonanze

Sui rapporti tra animalità umana ed infanzia

Per questo motivo, si ritiene ragionevole investigare approfonditamente il volume incompiuto *Del principio supremo della metodica* perché, a differenza dei testi elaborati in gioventù, l’impronta e lo stile dell’indagine pedagogica di quest’opera della maturità sono declinati, specialmente nel secondo libro, su quel metodo osservativo di cui diffusamente si è discusso nei precedenti capitoli, e che ne mette in mostra il carattere maggiormente scientifico rispetto all’approccio teologico e speculativo utilizzato nelle opere giovanili. È lo stesso curatore della prima edizione dell’opera, Francesco Paoli, a sottolineare nell’introduzione *Agli educatori italiani* il carattere “scientifico” del testo, rilevando come esso sia corroborato da continui esempi tratti dalla quotidianità che avrebbero il fine di favorire l’accessibilità e la concretizzazione delle linee teorico-metodologiche presentate all’interno del testo:

voi troverete in questi scritti la scienza, e anzi la filosofia della Pedagogia. Vi troverete quel “qualcosa di scientifico” che ora spetta a voi di rendere popolare, facendo, con seria meditazione, talmente vostre le cose che vi si dicono, da poterne discorrere con

cognizione di causa, e farne con sicurezza l'applicazione [...] Con che verrete a dare alle dette cose [...] quella popolarità [...] più utile, che sta nel produrre in molti, colla dimostrazione degli effetti, la persuasione della loro efficacia e verità. E quando dico, che in questi scritti troverete la filosofia della Pedagogia, non dovete già credere, che in essi l'Autore vi presenti solamente discusse le ragioni di questa scienza, ma vi troverete fatte anche molte nove e utilissime applicazioni all'arte, o come si suol dire alla pratica¹⁵².

Insistendo sul carattere scientifico dell'opera, e sul metodo osservativo utilizzato dall'Autore, si rileva anche come l'asse del discorso pedagogico si sposti considerevolmente rispetto ai testi della giovinezza. Si tratta sempre, utilizzando la terminologia del Paoli, di una "filosofia della Pedagogia", dunque di una filosofia dell'educazione, ma l'oggetto dell'indagine muta considerevolmente. Se, come abbiamo rilevato, in *Dell'educazione cristiana* e nel saggio *Sull'unità dell'educazione* si mostrava un connubio tra dimensione educativa e prospettiva religiosa talmente inestricabile da portarci a parlare di pedagogia religiosa o religione pedagogica a causa della funzione dominante effettuata dall'axiologia teologicamente fondata, in *Del principio supremo della metodica* l'interesse è quasi esclusivamente rivolto alle dinamiche e ai processi di sviluppo che contraddistinguono la crescita infantile, mettendo in secondo piano - senza eliminarlo¹⁵³ - il livello finalistico dell'orizzonte a cui tendere.

¹⁵² Le affermazioni del Paoli ricalcano quelle dell'Autore che vengono per l'appunto riportate nel frontespizio dell'opera e di cui lo stesso Paoli riferisce nella medesima introduzione: «Antonio Rosmini non attese soltanto alla speculazione colla vasta e sottile sua mente, ma applicò anche il suo gran core e tutte le sue forze all'azione per giovare in ogni possibile modo a' suoi simili. Tra l'altre cose per questo s'adoperò molto nel formare degli Educatori, non solamente collo scrivere di cose pedagogiche, ma coll' istituire eziandio un Collegio di Educatori elementari a parte nell'Istituto da lui fondato, e nominato della Carità. Degli scritti pedagogici il più importante è inedito, e porta il titolo seguente: *Del Principio Supremo della Metodica, e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. In capo a questo lavoro il Rosmini notò le seguenti parole: "Molti mi esortano a scrivere popolarmente. Io stimo avervi qualcosa di scientifico destinato a divenir popolare, e questo scientifico è tutto ciò che s' attiene alla verità". E pare che con quest'opera specialmente egli pensasse di rendere popolare quel "qualcosa di scientifico", che credeva destinato a doverlo divenire». F. Paoli, *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, p. 6.

¹⁵³ La pedagogia «dipende immediatamente dall'Antropologia e dalla Psicologia, dalle quali le sono date le notizie delle umane potenze, che si devono educare, e del loro modo di operare; dalla Ideologia e dall'Etica, che le somministrano le notizie degli oggetti prossimi e ideali, secondo i quali devono essere mosse le umane potenze, perché sieno ben educate; dall'Ontologia e dalla Teologia, che le danno le notizie dei termini, ai quali devono le umane potenze unirsi, perché sieno quiete e compite, nel che sta il fine della umana educazione». Ivi, pp. 9-10.

Nel compiere quest'operazione, in base alle ricerche di questi anni, si evidenzia un ulteriore elemento di novità che non può essere omissis: l'impostazione metodologica basata sull'osservazione conduce l'Autore ad aprire uno scarto, o perlomeno divergenze interpretative, tra l'uomo presentato nelle riflessioni di carattere antropologico-morale e il bambino che dovrebbe teoricamente svilupparsi e col tempo divenire quell'uomo delineato, come si è detto, al livello dell'*Antropologia*. Anticipando in parte le conclusioni, ritengo che la differenza tra il quadro antropologico e la prospettiva pedagogica abbia origine nell'approccio epistemologico: nell'*Antropologia in servizio della scienza morale* Rosmini usa un insieme di categorie concettuali - anche biologiche e fisiologiche - nel tentativo di definire l'uomo in una prospettiva statica¹⁵⁴, orientata alla compiutezza definitiva interna all'orizzonte deontologico ascrivibile alla scienza morale e in particolare ai *Principi della scienza morale*. Rispetto a tale impostazione, *Del principio supremo della metodica* si distanzia considerevolmente: in questo testo, infatti, Rosmini è costretto a utilizzare anche altre categorie d'origine bio-pedagogica, caratterizzate dal richiamo alla processualità e al dinamismo tipico del discorso educativo, che proiettano l'opera in un orizzonte concettuale dinamico-evolutivo¹⁵⁵. Se in prima battuta questo scarto ed incoerenza del volume pedagogico incompiuto rispetto al resto dell'opera rosminiana potrebbe essere considerato un *minus*, motivo probabile di una mancata continuazione del testo e della conseguente pubblicazione in vita da parte del Rosmini, dal mio punto di vista invece viene interpretato positivamente; è proprio sulla base di questo approccio dinamico e differente dalla riflessione antropologico-morale che

¹⁵⁴ Si pensi alle sezioni che compongono il volume dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*: l'animalità e la spiritualità, divise a loro volta in facoltà attive e passive, sono intenzionalmente orientate alla definizione di quel soggetto uomo, che si fa persona nella compiutezza morale cui è chiamato.

¹⁵⁵ Il dinamismo evolutivo è caratteristica essenziale dell'opera; al di là del rapporto intimo tra età del bambino e tratti tipici di tale età, il flusso temporale della processualità pedagogica caratterizza l'opera in ogni sua pagina. Lo testimonia, tra le altre cose, il costante richiamo dell'Autore al concepire il processo educativo come intrinsecamente caratterizzato dalla complementarità delle varie fasi, che pertanto si mescolano nello sviluppo infantile. «Come l'istruzione che appartiene al primo ordine non dee cessare collo spirare della seconda età, ma continuarsi in progresso; così similmente l'istruzione del second'ordine, benchè propria della terza età, riesce sempre utile, e talora necessaria in tutte le età successive». E ancora: «non tutte le intellezioni che il fanciullo si procaccia nella terza età sono intellezioni di second'ordine; perocchè sebbene sia impossibile ch'egli si procacci delle intellezioni proprie delle età avvenire, tuttavia è possibile ch'egli si formi di quelle che appartengono alla età precedente». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, in *Scritti pedagogici*, vol. 1, pp. 96-97.

Del principio supremo della metodica costituisce, per taluni aspetti, un'opera più "contemporanea", anticipatrice di tematiche novecentesche che risultano al contrario assenti nei volumi antropologici e in quelli psicologici¹⁵⁶. Fatte queste precisazioni, s'intende mostrare analiticamente, attraverso l'esame del testo rosminiano, dove si possano rinvenire tratti di convergenza e di distanza tra il versante pedagogico e il resto del sistema "uomo" speculativamente delineato dal Roveretano.

Nel prosieguo di questo paragrafo intendo presentare anzitutto quegli elementi in cui viene mantenuta la coerenza interna del discorso rosminiano. In particolare si rinviene una preziosa ed utile concordanza con la pedagogia nel libro sull'animalità dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, esaminato nel precedente capitolo. Questo è possibile sulla base del metodo osservativo e descrittivo utilizzato dal Rosmini, che accomuna e distingue queste due opere da buona parte della trattazione rosminiana, anche per il riferimento a trattati ed opere dichiaratamente scientifiche¹⁵⁷. Come affermato nelle pagine conclusive del secondo capitolo, le riflessioni rosminiane sull'imitazione e sull'immaginazione attendevano di essere completate sul versante pedagogico, motivo per cui tali termini non solo compaiono all'interno delle pagine di *Del supremo principio della metodica*, ma risultano funzioni e facoltà decisive all'interno dello sviluppo infantile, inserendosi coerentemente e felicemente nelle tappe evolutive del bambino.

Esempio lampante di quanto appena affermato si ritrova nel ruolo giocato dalla forza unitiva, principio e potenza alla base dell'imitazione¹⁵⁸, della simpatia e della

¹⁵⁶ Di questo intendo trattare nel prossimo capitolo.

¹⁵⁷ Parlando di scientificità, specialmente in campo pedagogico, non s'intende in nessun caso il metodo della ricerca scientifica caratterizzante le discipline naturalistiche. Il testo rosminiano del 1839-40 infatti non presenta riferimenti diretti a ricerche scientifiche, anche per l'evidente e indiscutibile assenza di quel concetto di "scienze umane" che affiorerà solamente a partire dalla metà del ventesimo secolo. Tuttavia, a legittima difesa delle proprie argomentazioni, Rosmini utilizza quasi fossero testi scientifici le opere di due donne, Madame Necker de Saussure e Madame Guizot, per la loro efficace trattazione di esempi sui comportamenti e le azioni infantili recuperati per mezzo dell'osservazione diretta. Sono questi testi i riferimenti principali dell'Autore nell'opera, e che legittimano, nella controverifica osservativa che lo stesso Rosmini compie, molte delle sue deduzioni.

¹⁵⁸ Ricordiamo la citazione dall'*Antropologia*: «Per spiegare i fenomeni dell'imitazione convien di nuovo ricorrere alla forza unitiva dell'animale, e specialmente alla quarta fra le funzioni di questa forza da noi enumerate. Perocché a che si riduce l'imitazione, se non a riprodurre *attivamente* co' movimenti, ciò che si ebbe percepito *passivamente* co' sentimenti? L'attività imitativa adunque consiste in quella funzione della forza sintetica, per la quale l'animale unisce, equilibra, e commisura i suoi sentimenti attivi a' suoi sentimenti passivi». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 291.

immaginazione o fantasia. Come s'intende mostrare, la forza unitiva rappresenta uno degli elementi teorici più preziosi dell'intero percorso di sviluppo infantile prospettato dal Rosmini, di cui l'Autore ha provato a dare ragioni scientifiche all'interno della riflessione antropologica. Essa infatti torna con continuità tra i motivi essenziali caratterizzanti le diverse tappe di crescita, connettendo e lasciando un'impronta decisiva sia sul versante sensoriale – reale, sia sul lato intellettuale – ideale, sia su quello volitivo – morale.

Il primo ordine di intellezioni¹⁵⁹, cui appartengono «le *percezioni*, le *memorie* delle percezioni [...], le *idee specifiche imperfette* aventi per base l'immagine, le *associazioni* varie di percezioni e memorie e idee specifiche imperfette, e finalmente, gl'istinti e operazioni volontarie»¹⁶⁰, è possibile per l'unione delle differenti sensazioni, che vengono recepite in un solo corpo nel quale è insita l'idea dell'essere, quindi d'esistenza. In questa prima e decisiva fase di crescita, il bambino sviluppa soprattutto bisogni animali, e dunque non può che esserci un'attività prevalentemente animale, suddivisibile nelle funzioni inerenti l'istinto vitale e l'istinto sensuale¹⁶¹. Sulla base di questi istinti l'Autore elenca

¹⁵⁹ Corrispondente a quella che Rosmini chiama “seconda età del fanciullo”, poiché la prima, di circa sei settimane, sarebbe esclusivamente governata dall'attività sensitiva e dall'alternarsi dell'attività nervosa, di cui si è detto nel capitolo precedente. La seconda età vede il sorgere del primo ordine d'intellezioni e caratterizza il primo anno di vita circa. Rosmini scrive a tal proposito: «il bambino occuperebbe la prima settimana della sua esistenza, nel mezzo dell'aria esterna e degli altri stimoli che già dappertutto il circondano e premono, a rinvenire dallo stato di sonno, in cui il sentimento è interno e tutto in sé raggomitato, allo stato di perfetta veglia, in cui si rende presente al mondo di fuori spiegando la sua attività sensitiva convolta, e rivolgendola e ponendola in comunicazione cogli oggetti corporei a lui stranieri. Ciò egli fa dando il principio all'alterno movimento del suo sistema nervoso, il quale gli deve continuare regolarmente tutta la vita. Finita questa operazione importante, che esige tutta l'attività effettiva del novo nato, regolato bene un movimento nervoso di tanto interesse al che è venuto a capo dopo sei settimane, il bambino ha l'agio necessario all'altra grand'opera, quella di dar moto alle potenze intellettive». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73, nota 1.

¹⁶⁰ Le percezioni esteriori rappresentano in particolare il primo e vero passaggio, e avvengono quando alle sensazioni si unisce l'idea dell'essere, con una prima affermazione di sussistenza che Rosmini, particolarmente in quest'opera, denomina *parola interiore*, secondo un'accezione agostiniana: «la percezione è un atto semplice dello spirito, che si fa in un istante, perocché ciò che è essenziale alla percezione si riduce a un atto, col quale lo spirito pone un diverso da sé, e propriamente un oggetto, a quell'atto dico, col quale egli s'accorge, che sussiste un *qualche cosa*. [...] Quello adunque che l'intendimento percepisce nella prima sua e più imperfetta percezione di un oggetto, si è l'azione, che un ente diverso dal soggetto fa nel soggetto, ma nulla più [...] tutte, l'una dopo l'altra, le percepisce intellettivamente, le afferma distintamente con questa parola interiore». Ivi, pp. 64, 66-67.

¹⁶¹ Particolarmente interessante, sempre secondo il metodo descrittivo, l'osservazione che l'autore compie dei primi atti, la riconduzione di respirazione e nutrimento alle due tipologie d'istinto: «La respirazione, questa interna e lenta combustione, che comincia a farsi in lui appena uscito alla luce, consuma l'ossigeno e il carbonio, di cui ha bisogno il suo sangue;

una serie di attività tipiche dell'animale rinvenibili anche nelle primissime fasi di vita dell'infante:

1° l'istinto nascente dal bisogno di evitare uno stato doloroso; questo è l'istinto nel suo stato primitivo¹⁶²; 2° l'istinto nascente dal bisogno di sentire semplicemente e di godere sensazioni piacevoli; 3° l'istinto verso le cose animate, onde si genera la *simpatia*; 4° l'istinto d'imitazione nascente dalla simpatia; 5° l'istinto e bisogno di agire semplicemente pel piacere, che trova nell'esercitare le sue forze; 6° l'abitudine¹⁶³.

Accanto alle prime intellezioni sorgono anche le prime volizioni, «che abbiamo dette *affettive*, in cui il soggetto sensitivo e volitivo vuole l'oggetto percepito senz'averlo giudicato bono, ma solamente per averlo sentito piacevole»¹⁶⁴. Le volizioni affettive rappresentano il primo atto volontario morale, anteriore al sorgere di una forma di coscienza¹⁶⁵, basandosi essenzialmente su sensazioni piacevoli di enti esterni animati - dette dal Rosmini sensazioni *animastiche*¹⁶⁶ - che generano simpatia e imitazione corrispondendo al bisogno di cura e piacere dell'infante e portando conseguentemente ad azioni d'affetto a volte anche immotivate¹⁶⁷. In tutto lo sviluppo di questa prima fase, dove

di che nasce in lui il bisogno di ripararne le perdite col cibo. Parimente le continue perdite che fa il suo corpo mediante la traspirazione, e altre separazioni, gli producono il bisogno di nutrizione. Il movimento de' labbri, co' quali egli s'attacca al seno materno, è dunque uno de' primi atti del suo istinto sensuale». Ivi, p. 75.

¹⁶² Ossia, l'istinto sensuale, che mette in moto lo sviluppo. L'istinto vitale rimane sotteso a tutte le età, senza fornire tuttavia possibili movimenti.

¹⁶³ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 79.

¹⁶⁴ Ivi.

¹⁶⁵ «A questi primi albori dell'intelligenza umana non v'ha nell'uomo né merito, né libertà, né coscienza. Ma chi, attentamente considerando, potrà disconoscere, che vi ha già una moralità? Che cosa è la *moralità* se non l'atto o l'atteggiamento di una volontà intelligente verso degli esseri pure intelligenti? Se la volontà dà il suo affetto a questi esseri, cioè li ama quanto essi esigono, ella è certamente buona [...] Le osservazioni adunque sulla naturale benevolenza de' bambini confermano quanto affermato nel *Trattato della Coscienza* sull'esistenza d'una moralità anteriore alla coscienza». Ivi, pp. 82-83.

¹⁶⁶ «Ora come le sensazioni animastiche producono di lor natura nel bambino l'*affezione fisica*, e quindi la *simpatia*; così le *percezioni animastiche* eccitano immediatamente la *benevolenza*, volizione affettiva abituale ed incipiente. [...] Il primo passo della facoltà conoscitiva sembra quello, come abbiamo detto che reca l'uomo a percepire cose animate; percepisce l'anima della madre sul suo volto e tosto simigliantemente nell'altre cose tutte cerca la vita e l'anima: di maniera che è da credere, che ben tardi il bambino giunga a persuadersi a pieno di questa gran meraviglia, che esistano enti inanimati». Ivi, pp. 80-81.

¹⁶⁷ «L'anima sensitiva già piena di dolcezza è convenevolmente disposta a ben sentire un'altra anima pure sensitiva ed affezionarsi, nell'uomo quella naturale affezione è tosto

la dimensione animale è predominante, la forza unitiva gioca un ruolo fondamentale¹⁶⁸: essa costituisce la ragione del riunificarsi delle differenti sensazioni, fornendo quindi la possibilità di ridurre la sensorialità plurima ad unità corporea, condizione necessaria per il successivo dispiegarsi del predicato esistenziale posto nell'idea dell'essere. Questa tendenza all'unità inoltre travalica la dimensione sensoriale, giungendo a compiere un ruolo decisivo tra le potenze attive dell'animale, e dunque proiettandosi come *conditio* delle volizioni stesse:

una delle proprietà di questa forza si è quella di far giocare contemporaneamente più potenze nell'animale, passive ed attive, e averne un risultamento unico; tali sono i prodotti dell'istinto di simpatia, di quello d'imitazione e d'altre animali operazioni, nelle quali il molteplice vedesi ridotto ad unità, l'esteso ad una mirabile semplicità: quindi tutto ciò che sente ed opera l'animale in ciascun istante è mirabilmente ordinato: egli sente ed opera moltissime cose, che per lui sono una cosa sola¹⁶⁹.

Per quanto manchino osservazioni di tipo sperimentale, le riflessioni sulla forza unitiva sono corroborate da molti esempi sulle attività infantili, alcuni dei quali già riferiti nelle note precedenti, che suggeriscono la validità, o perlomeno la fondatezza, delle riflessioni rosminiane. Inoltre, a sostegno della base animale di questa prima fase di sviluppo, Rosmini pone il carattere disomogeneo della forza unitiva¹⁷⁰. A differenza dell'intelligenza e della riflessione, che colloca in rapporto agli oggetti conosciuti definendone un ordine e una priorità, l'infante guidato da tale forza permane in uno stato di attenzione e osservazione *sensibile - esteriore* slegata da alcun tipo di ragionamento. Da ciò segue il tipo d'istruzione specifica che necessita il bambino in tale fase:

ritrovata dalla volontà, la quale se ne compiace, e vi genera quasi in proprio nido l'amore, fonte d'altra gioia razionale, che alla primitiva animale si mesce, e con dolce circolo via meglio dispone l'uomo ad affezionarsi e ad amare». Ivi, p. 82.

¹⁶⁸ «Le meraviglie della *forza unitiva* nell'animale, di questo agente che nascendo dall'unità del soggetto produce degli effetti che emulano quelli della ragione furono da noi descritte nell'*Antropologia*». Ivi, p. 89.

¹⁶⁹ Ivi, p. 90.

¹⁷⁰ «Tra quelle operazioni dell'animale e queste dell'intelligente vi ha una gran differenza [...] la ragione di questa differenza si è che l'ordine animale non si riferisce ad alcun oggetto, e quando le operazioni sono unificate, tutto è unificato. Ma l'ordine intellettuale non consiste in mere operazioni [...]. Non basta dunque che le operazioni intellettive sieno unificate: l'unità che si domanda è quella de' loro oggetti; e questi nella seconda età del fanciullo sono del tutto slegati per se stessi». Ivi.

fare *osservare* al fanciullo co' suoi propri sensi gli oggetti esterni, e nel fargliene prendere degli *sperimenti*. Ecco un grande scopo: seguendo la stessa natura formare del fanciullo un *osservatore* e uno *sperimentatore*: dirigere soavemente, costantemente, sagacemente la sua *attenzione* senza però mai forzarla o contrariarla¹⁷¹.

Se la forza unitiva fornisce un contributo così decisivo nella fase corrispondente al primo anno di vita del bambino, la spinta evolutiva che essa offre non si esaurisce interamente. Anche nel secondo ordine di intellezioni, dove si sviluppa il linguaggio, oggetto specifico del prossimo paragrafo, la forza unitiva e in generale la dimensione animale fornisce nuova linfa per i processi evolutivi. Infatti il linguaggio nasce per una predisposizione naturale ad associare sensazioni a suoni¹⁷², e si sviluppa secondo codici mediante la simpatia e l'imitazione, che come abbiamo osservato nell'*Antropologia* sono effetti diretti della forza unitiva¹⁷³.

Quest'inclinazione all'imitazione vocale, scientificamente comprovata anche negli animali¹⁷⁴, contribuisce ad ampliare il novero delle risorse utilizzabili dall'infante per ovviare ai propri bisogni, che restano l'obiettivo primario dell'esistere infantile. In quest'orizzonte, emerge nuovamente il ruolo centrale assunto dalla forza unitiva, che non solo conduce all'associazione tra enti sensibili e suoni, ma fornisce la condizione per un più rapido soddisfacimento dei propri bisogni:

anco nell'ordine unicamente animale, per la forza sintetica, l'uomo cerca d'aiutarsi con tutto ciò, che gli sta da presso, cose e persone, fonti a lui di sensazioni. L'uomo adunque,

¹⁷¹ Ivi, p. 91.

¹⁷² «Il produrre adunque dei suoni di seguito alle cognizioni è una necessità naturale, un bisogno per l'uomo, quantunque questi suoni non siano ancora linguaggio, come diceva ma solo materia di linguaggio». Rosmini spiega meglio il fenomeno in una nota successiva: «L'unione in un unico sentimento della percezione visiva col suono fa sì, che il fanciullo, quando ha quella, pronunzi questo, perché: 1° oggetto percepito, 2° suono, 3° attività di pronunziare il suono, diventano in esso cose inseparabili. [...] il fanciullo pronuncia il nome *cane* tosto che vede il *cane* per completare in sé il sentimento unico composto dei tre accennati elementi». Ivi, pp. 101, 103, nota 1.

¹⁷³ «La *simpatia* e l'*istinto d'imitazione* sono cose legate strettamente insieme nel fanciullo. Ho osservato, che ad ogni facoltà passiva ne corrisponde una attiva: ora la *simpatia* è la facoltà passiva, che ha per facoltà attiva sua corrispondente l'*istinto d'imitazione*». Ivi, p. 101, nota 2.

¹⁷⁴ «Daniel Barington, vice-presidente della Società di Londra, ha provato con varie sperienze, che il canto degli uccelli non è che la ripetizione di quel che sentono, e che se si leva un pulcino dal suo nido e si mette con un uccello d'altra specie, egli appara il canto del suo nuovo compagno». Ivi, nota 3.

volgendo l'attenzione sua intellettiva a tutte le cose sensibili, che lo circondano, per giovarsene, egli la mette, quest'attenzione, anco al linguaggio che ode che non è da principio per lui se non una serie di sensazioni dell'udito. Ma egli ben presto si accorge, che può trarre da questi suoni, uditi e scambiati, dei grandi vantaggi, e farsi ubbidire dalle persone, cioè prestar soccorso: ond'è ch'egli pone tutta l'attenzione ad apprendere come può usarne per giungere a questo suo fine¹⁷⁵.

Ciò significa che, inizialmente, il vocabolo non ha valenza concettuale, ma rimane nell'ambito della sensorialità uditiva, entro cui Rosmini individua tre tipologie di rapporti tra corpi sensibili, linguaggio e bisogni¹⁷⁶. Tuttavia, il livello sensibile, quindi propriamente animale, non resta il solo entro cui viene ad operare la forza unitiva. Del resto, come afferma più avanti l'Autore, «la forza unitiva dell'animale [...] ha un gran numero di funzioni e produce dei fenomeni innumerabili. Ora lo spirito intelligente si lascia a principio volgere dall'animalità, e però quando la forza unitiva animale unisce due sentimenti, esso vede pure unite le idee o intellezioni, che a quei sentimenti rispondono»¹⁷⁷. Il linguaggio dunque si associa al livello delle intellezioni sempre per il tramite della forza unitiva: lo fa rimanendo nel primo livello, facendosi sensazione che genera la memoria di una percezione¹⁷⁸. Ancora, s'associa a un'idea *imaginale*¹⁷⁹, e nuovamente il nesso rimane, a detta del Rosmini, *fisico*¹⁸⁰. Lo fa infine secondo una terza operazione, non ascrivibile ancora al secondo livello d'intellezioni, ove secondo l'autore si compiono le prime *astrazioni*, di cui parleremo diffusamente nel prossimo paragrafo.

¹⁷⁵ Ivi, pp. 101-102.

¹⁷⁶ «Da prima il vocabolo non è che una sensazione, la quale egli unisce con delle immagini mediante la seconda funzione della *forza unitiva*, ond'avviene che al prodursi di quella sensazione del suono si risvegliano nel bambino le immagini a quelle congiunte. Di poi nasce viceversa, che avendo il bambino già congiunto immagine e suono, al rinnovarglisi la sensazione che risponde all'immagine sia inchinato a completare il sentimento pronunciando il suono che n'è l'altra parte per la quarta funzione della forza unitiva. Nasce in terzo luogo che il bambino che vien soccorso alle sue grida unisca il sentimento attivo del suo gridare colle sensazioni passive del soccorso, e però usi quelle istintivamente, perché per lui le grida diventano una cosa sola colle piacevoli sensazioni che subito gli si porgono [...] In queste tre operazioni non gioca ancora che la sola animalità». Ivi, p. 105.

¹⁷⁷ Ivi, pp. 273-274.

¹⁷⁸ «Il vocabolo qui è una *sensazione* che richiama una percezione, nella quale esso non entra, e diventa anco in breve tempo una percezione che richiama un'altra percezione». Ivi, p. 106.

¹⁷⁹ Anche detta idea specifica piena imperfetta. Ivi, p. 70.

¹⁸⁰ «Ond'avviene che l'attenzione scossa dal suono si volga all'idea». Ivi, p. 106.

Questa terza connessione non va confusa difatti con la creazione di quella categoria di termini definibili come nomi propri: lo scrive Rosmini affermando che «uno dei primi usi che fa il bambino del vocabolo si è quello di richiamare nella sua mente le idee imaginali, [...] uso proprio del solo bambino [...] perché il bambino non conosce ancora il preciso valore e l'uso comune del vocabolo»¹⁸¹. Infatti la teoria rosminiana sulla genesi dei termini sottolinea come i nomi comuni sorgano precedentemente rispetto ai nomi propri¹⁸².

¹⁸¹ Ivi, p. 108.

¹⁸² Tale riflessione si ritrova specificatamente all'interno del *Nuovo Saggio*. Nel contesto di critica al nominalismo, Rosmini solleva l'argomento dei nomi, anticipando le riflessioni di John Stuart Mill. «Quando il nome comune esprime un individuo, egli lo segna e distingue mediante una sua qualità; mentre il nome proprio non segna già e distingue l'individuo mediante una sua qualità, ma a dirittura nomina espressamente l'individuo stesso, e per dir così, la sua individualità. Ora l'individualità di un oggetto non è mai comunicabile ad un altro oggetto; perciocchè [sic] colla parola individuo si esprime appunto ciò che un ente ha di così proprio ed esclusivo, che lo fa essere quello che è, e nessun'altra cosa. Quindi il nome proprio non può convenire che ad un oggetto solo, perchè [sic] esprime, come diceva, ciò che lo fa essere solo ed unico. [...] Così *uomo* segna un uomo solo, e non molti; ma segnandolo mediante una qualità comune, l'umanità, non lo contrassegna però in modo ch'egli mi sia, con questo solo segno, da tutti gli altri uomini distinto e partito; ma anzi per la natura di quel nome io posso essere condotto a pensare indifferentemente a questo uomo, siccome a qualunque altro. All'incontro se io noto questo uomo col nome di Pietro, io l'ho contraddistinto, mediante tal segno fuori da tutti gli altri uomini: e ciò, perchè [sic] il nome Pietro non l'ho io già dedotto da una qualità comune, ma bensì l'ho tolto a significare direttamente quella individualità, per la quale Pietro ha un essere suo proprio, distinto e incomunicabile agli altri tutti. [...] L'essere nome proprio, o comune, non dipende da questo, che si nomina per esso un solo oggetto, o più; dipende dalla maniera ond'esso li nomina. Se li nomina contrassegnandoli con una qualità comune, come fa la parola *uomo*, che contrassegna gli uomini colla umanità; esso è nome comune. Se poi li nomina senza contrassegnarli con una qualità comune, ma a dirittura come individui, senz'altra relazione fra il nome ed essi, che quella posta dall'arbitrio di chi ha inventato il nome; questo nome è proprio». A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, pp. 108-112. Tale riflessione all'interno del *Nuovo saggio* serve a Rosmini per criticare energicamente Adam Smith, che trattava questo problema nel 1767, in un'aggiunta a *A theory of moral sentiments*, "Una teoria del sentimento morale" e Dugald Stewart, che nel 1792 segue Smith nel suo *Elements of the philosophy of the human mind*, "Elementi della filosofia della mente umana". Quello che è sbagliato nel ragionamento di Smith e Stewart, secondo Rosmini, è che credono che i nomi propri siano i primi elementi del linguaggio, elementi che compaiono prima dello sviluppo dei nomi comuni. Pensano che i nomi comuni risultino dall'usare uno e lo stesso nome proprio per nominare un gran numero d'individui. Ciò che era prima un nome proprio allora è diventato un nome comune, secondo la teoria di Smith e Stewart. Non scrivono molto sui nomi propri in sé, ma la facilità con cui concepiscono i nomi comuni come derivati da nomi propri mostra fortemente che considerano i nomi propri connotativi. Per contrasto, Rosmini proponeva che i nomi comuni vengano prima dei nomi propri. Uno dei suoi argomenti per questa opinione dà importanza alla non-connotatività dei nomi propri: «Concludiamo: se si pretende che un nome proprio sia trapassato ad esser comune, pur coll'essersi applicato successivamente a più individui, io distinguerò in questo modo: O quel nome s'è applicato a più individui, rendendosi proprio di ciascuno; e in tal caso non s'è formato con ciò un nome comune, e quindi non si è ancora spiegata la

Al contrario, in questa fase di sviluppo, in cui il nome pur essendo applicato ad uno specifico oggetto viene utilizzato anche su altri oggetti simili senza che vi sia consapevolezza della specie comune¹⁸³, non emerge ancora né una consapevolezza della proprietà specifica di quel nome rispetto all'oggetto connotato né vi è d'altra parte capacità di comprendere e astrarre le qualità comuni che denotano comunemente una serie di oggetti. Ciò significa, nuovamente, che i vocaboli anzitutto restano sensazioni, vocalizzi emessi per mera associazione, dove ancora una volta svolge funzione essenziale la forza unitiva. Rosmini lo sostiene in una nota, rimandando all'opera di Maine de Biran¹⁸⁴, al concetto di "abitudine", che l'Autore trentino, a differenza del francese, rimanda alla dimensione animale piuttosto che a una specie di meccanicità insita nell'organismo umano. Quest'ulteriore caratterizzazione del ruolo giocato dalla forza unitiva costituisce a mio avviso un aspetto decisivo per la comprensione della priorità di comparizione dei

formazione de'nomi comuni: ovvero il nome proprio, applicandosi a più individui, ha cangiato significato, e in luogo di significar l'individuo stesso, come faceva a principio, egli è passato ad indicare la specie sua, cioè gl'individui, mediante una comune loro qualità; e in tal caso resta a spiegare come questo passaggio sia avvenuto; come lo spirito umano abbia mutata l'idea che prima annetteva a quel vocabolo, ed all'idea d'individuo sia venuto sostituendo l'idea di una qualità comune a molti individui; e quindi com'egli abbia potuto trovare questa qualità comune; [...] il nome comune preso nel significato in cui lo piglia il nostro ragionamento, è comune fino a principio, e non si rende più comune coll'applicarlo ad un maggior numero d'individui; perciocché egli di sua natura appartiene già a tutti gl'individui possibili di quella specie, nè [sic] più nè [sic] meno. Prendasi il nome *uomo*; s'applichi successivamente ad uno, due, tre, dieci, cento, mille uomini: significa egli per questo altro che uomo? diventa egli perciò più comune che dinanzi non era? già innanzi egli segnava non una collezione limitata, ma tutti gli uomini che sono e che saranno o che esser mai possano singolarmente presi, cioè tutti quegli enti a cui conviene l'umanità, quantunque sieno questi in qualunque luogo, in qualunque tempo, anche nella sola mente concepiti». A. Rosmini, *Nuovo Saggio sull'origine delle Idee*, pp. 125–127. Le riflessioni qui presentate sono state oggetto di un seminario organizzato insieme al professor Inge-Bert Taljedal su Rosmini e il linguaggio presso l'Università di Trento nel 2016. Pertanto, si rimanda all'articolo da lui pubblicato sul tema, dal titolo *Reid, Rosmini, Mills and Kripke on proper names*, in «Rosminianesimo filosofico», 2017, n.1, Mimesis, La Nuova Rosminiana, pp. 273-281.

¹⁸³ Rosmini esemplifica la situazione con estrema chiarezza; il bambino, avendo associato la parola "cavallo" all'animale specifico da lui percepito, quando «sente nominare con un vocabolo delle cose simile, per esempio, a dir "cavallo" ogni qual volta passa un tale animale per via, non astrae incontanente le noti comuni del cavallo (quali egli è in caso di notare); ma crede che il cavallo che passa sia il medesimo di quello che altra volta egli vide e sentì nominare cavallo, perché non osserva ancora le differenze del cavallo, che vede, e del cavallo che ha veduto. Quel vocabolo adunque gli richiama la percezione e l'idea imaginale del cavallo veduto: lo prende pel medesimo cavallo veduto altre volte». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 106.

¹⁸⁴ Ivi, p. 107, nota 1.

nomi comuni rispetto ai propri. La forza unitiva dunque rappresenta un elemento per comprendere anche lo sviluppo linguistico, che procede parallelamente, come parte integrante, alla crescita infantile. Sui rapporti specifici tra linguaggio ed infanzia si rimanda nuovamente al prossimo paragrafo.

Il contributo della forza unitiva non cessa nelle fasi già delineate, ma accompagna le tappe dello sviluppo intellettuale in altri momenti dello stesso. In particolare, nel terzo ordine di intellezioni, Rosmini accenna all'intelligenza complessiva quale ulteriore fenomeno della forza unitiva. Infatti l'Autore, rifacendosi agli esempi tratti dal volume di Madame Necker De Saussure, sostiene che la comprensione infantile sia globale, e non analiticamente focalizzata sulle singole parti del discorso. In altri termini, la forza unitiva permette al bambino di comprendere il senso dell'intera frase, pur non avendo proprietà e consapevolezza del ruolo giocato dai singoli termini¹⁸⁵. Tuttavia l'Autore si limita a questa breve annotazione, non argomentando ulteriormente la riflessione. Questo accade anche per un'altra indicazione, contenuta nelle pagine inerenti il quarto ordine d'intellezioni; a questo livello, equiparabile ai tre anni circa del bambino, si sviluppano i cosiddetti ragionamenti ipotetici, o quantomeno l'infante «potrebbe a questa età ravvisare la relazione che viene espressa nella maggiore del sillogismo ipotetico; cioè l'esser una di esse condizione dell'altra»¹⁸⁶. Ciò, nuovamente, si può fare sulla base della forza unitiva che unisce nel sentimento gli oggetti in quella relazione traducibile poi sotto forma di sillogismo ipotetico¹⁸⁷.

La forza unitiva, dunque, sia al livello esclusivamente sensibile, quindi animale, sia al livello delle intellezioni, come combinazione delle dimensioni animale e intellettuale dell'essere umano, costituisce la forza interna con cui vengono a compiersi le associazioni¹⁸⁸. Ciò permette come abbiamo visto non solo lo svolgersi di attività come

¹⁸⁵ «In questo senso è vero che le lingue, come le ha definite Condillac, sono altrettanti metodi analitici. Si osservi nell'operazione dell'intelligenza complessiva del fanciullo un nuovo fenomeno della *Forza unitiva* sia animale sia intellettuale». *Ivi*, pp. 209-210, nota 1. E ancora: «Le cantilene, purchè semplicissime, sono più facili al bambino che non sieno i toni separati; e però si dovrebbe cominciare da quelle, ma poi venire tosto ai toni singoli che sono l'elemento di esse». *Ivi*, p. 210, nota 3.

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 225.

¹⁸⁷ *Ivi*.

¹⁸⁸ Associazioni che, seppur fallibili, possono mantenersi nell'ordine dell'animalità grazie all'operatività della fantasia, o immaginazione. «A questa forza unitiva appartiene [...] la fantasia o immaginazione animale, la quale suole accozzare insieme quelle immagini, che in essa comparvero una volta unite per continuità nello spazio, o per successione nel tempo,

l'imitazione, ma anche lo sviluppo del linguaggio e di processi intellettivi come i ragionamenti ipotetici. Essa inoltre rimane alla base di ulteriori sviluppi, come l'associazione e l'ordinazione delle idee e delle conoscenze¹⁸⁹.

Va inoltre registrato come essa continui ad operare all'interno della dimensione volitivo-morale. Se all'inizio della vita si attiva in particolare, per opera della simpatia, la benevolenza¹⁹⁰, successivamente avviene che la cerchia delle persone più vicine a lui possa variare:

Mi sembra probabile che quando l'animo umano non ha più della benevolenza da distribuire, gli rimangono gli affetti contrari del timore, della malevolenza, dell'odio estremamente suscettibili. Quando il bambino vede de' suoi simili e non ha amore da donare ad essi, questi suoi simili rimangono per lui degli esseri misteriosi, da cui non aspetta bene, e de' quali teme la forza: non essendo agl'occhi suoi abbelliti del suo amore, conciossiaché l'amore è quello che a noi abbellisce e indolcia gli oggetti, quegli esseri tornan molesti al suo pensiero che rimane nell'incertezza sulla loro favorevole o avversa natura¹⁹¹.

Questa presenza di persone a cui, per mezzo della forza unitiva, non è unita simpatia, genera un'inquietudine del tutto irrazionale nel bambino¹⁹², poiché in lui sente minacciata

o per similitudini nell'impressione, o per qualche analogia talor lontanissima. Una porzione che si risvegli dell'immagine in questi modi complessa, tosto si suscitano e fanno presenti tutte le altre parti; quello che io dico delle immagini complesse cioè risultanti di più immagini come che sia insieme congiunte si deve dire parimenti di tutte le altre funzioni della forza unitiva. Questa fa sì che l'animale muova con un atto solo istintivo non una ma un gruppo intero di facoltà». Ivi, p. 274.

¹⁸⁹ Ritorna, con la riflessione sull'ordinazione delle idee, il riferimento all'Unità, che come abbiamo detto rimane sullo sfondo del volume *Del principio supremo della metodica*; «Si vedrà facilmente quanto questa dottrina consuoni al principio supremo dell'educazione da me altrove proposto ed enunciato così: “si conduca l'uomo ad assimilare il suo spirito all'ordine delle cose fuori di lui, e non si voglia conformare le cose fuori di lui alle causali affezioni dello spirito suo». E ancora: «l'associazione animale aiuta la reminiscenza delle idee, e per ciò anche quella del loro ordine». Ivi, pp. 278-279.

¹⁹⁰ «Ella è dunque universale la disposizione che il bambino ha alla benevolenza prima che questa si attui, ma attuata in lui la benevolenza, ella prende tosto una forma limitata ed esclusiva». Ivi, p. 158.

¹⁹¹ Ivi, pp. 159-160.

¹⁹² «E' manifesto che quando si presenta loro una persona nuova hanno un naturale invito ad amarla: ma tuttavia nol possono fare se non a condizione di tirare indietro dell'amore già distribuito, e darne una parte a quella persona. Or questo invito è loro molestissimo». Ivi.

la sfera della propria felicità¹⁹³. La paura della perdita dell'equilibrio del piacere porta come conseguenza sia la gelosia¹⁹⁴ che la difesa di quella che viene considerata una proprietà esclusiva¹⁹⁵.

Discorso a parte, seppur collegato, merita l'immaginazione: «vi ha un tempo nella vita del fanciullo, nel quale l'immaginazione prende uno sviluppo rapido ed immenso: questo suol essere il terzo o il quarto anno, al quale tempo suol appartenere il quint'ordine d'intellezioni. Questo fatto del subito slancio che prende l'immaginazione, la quale dopo qualche tempo perde nuovamente di sua attività, dee essere da noi spiegato: e le ragioni di esso ritrovansi appunto nelle speciali condizioni dello spirito pervenuto al quint'ordine d'intellezioni»¹⁹⁶.

L'immaginazione, o fantasia, si sviluppa come facoltà in maniera del tutto particolare; vi è infatti una curva di crescita, ed una di decrescita, che tendono a formare l'immagine di un monte. Dopo una prima fase, in cui la fantasia animale associa sensazioni in maniera prevalentemente casuale¹⁹⁷, si manifesta con lo sviluppo delle intellezioni che portano all'astrazione, alla concettualizzazione e alla differenziazione degli elementi una maggiore conoscenza del mondo esteriore. Tale conoscenza risulta sufficiente da permettere, per via d'associazione sensibile-animale¹⁹⁸, quella

¹⁹³ «Il bambino ha l'istinto primieramente di evitare il dolore, in secondo luogo di godersi in calma il proprio benessere; la sua natura è piena di piacere perché piena di vita e di sensibilità. Oltracciò, quando ha distribuiti tutti i suoi affetti alle persone e alle cose tra cui si trova, ha tracciato in ciò stesso la sfera della sua felicità». Ivi, p. 161.

¹⁹⁴ «Tutte le cose che li circondano diventa per la *forza unitiva* del loro sentimento altrettante parti di sé stessi: il levargliene alcuna è uno squarcio fatto nel loro sentimento. [...] Qual meraviglia adunque ch'egli possa esser geloso di questo suo cotal dominio? Un essere nuovo che gli si presenti già gli sconcia quel tutt'insieme che forma il suo stato». Ivi.

¹⁹⁵ «L'idea della proprietà sopraggiunge. Mad. Necker de Saussure racconta di aver veduta una bambina di diciotto mesi che piangeva se alcuno toccava al passeggio il panierino della sua *bona*». Ivi, p. 162.

¹⁹⁶ Ivi, p. 330.

¹⁹⁷ «Le sensazioni che riceve il bambino alla giornata sono ancor poche ed uniformi. Queste si risuscitano bensì nella sua immaginativa, in questo senso interiore, date alcune circostanze, indicazioni o stimoli, che sieno atti a rinfrescare nel cervello le sensazioni avute. Ma il fanciullo non gode ancora di alcun uso della sua liberà, né ha imparato a maneggiare quella potenza che d'immaginare; né conosce alcun bisogno, alcun fine che a ciò lo tragga. Egli si rimane adunque al tutto passivo; e quelle sensazioni, che nella sua fantasia si suscitano e rinnovellano, si suscitano e rinnovellano tutte a caso, e secondo impreveduti accidenti». Ivi, p. 331.

¹⁹⁸ «Egli viene apprendendo l'arte di muovere egli stesso internamente i nervicciuoli destinati al sentire interno della fantasia, e così a suscitarsi le immagini». Ivi.

composizione d'immagini che può variare all'infinito. Così l'immaginazione diventa «fata del paese, arbitra di tutto ciò che vi nasce e vi perisce»¹⁹⁹. «Si esige adunque, affinché l'immaginazione abbia il suo maggiore sfogo, una qualche cognizione dell'operare delle cose che compongono l'universo»²⁰⁰. Tuttavia tale stato non si mantiene per molto, e la perdita di potere e fascino dell'immaginazione avviene parallelamente all'aumento di conoscenze, che sconfessano le infinite soluzioni fantasiose a cui spesso, i bambini, credono ciecamente²⁰¹. Nel dinamismo insito all'interno dell'immaginazione sono ravvisabili così possibili valori e danni morali, anch'essi causati dalla capacità animale-umana di associare il sensibile trasformando il reale in qualcosa di nuovo²⁰². Se dal lato positivo l'immaginazione conduce a vette inesplorate, scovando in noi l'istinto al metafisico²⁰³, d'altra parte rischia di trattenere l'umano in questa dimensione, avulsa dal

¹⁹⁹ Ivi.

²⁰⁰ «Ora quest'arte l'appara tostochè, percepite le cose esterne, comincia ad osservarne le loro azioni, a formarsene degli astratti, a notarne alcuni grossolani lineamenti e confini; i quali limitassero bensì un poco per lui la sfera della possibilità fisica, ma non tanto ch'ella non restasse ancora infinitamente più estesa della reale». Ivi, p. 332.

²⁰¹ «Ogni passo, che egli fa in questa scienza, ogni linea ch'egli aggiunga al disegno, che s'è formato in mente, e colla quale via meglio il determina, fa perdere immensamente alla sua imaginativa, svela per chimeriche innumerevoli sue creazioni, condanna per grossolane, puerili, assurde infinite invenzioni, che prima nella sua semplice ingenuità a lui parevano le cose più vere, le più care, fino le più importanti. Così l'età sopravvegnente porta via continuamente molti idoli fantastici, che più non piacciono, quando se ne vede troppo patentemente la falsità». Ivi, p. 333.

²⁰² «Vero è, che l'attività, che dispiega l'uomo imaginando, non è solo sensuale, ma intellettuale altresì; giacchè l'immaginazione vien diretta e guidata dalle idee astratte, ciascuna delle quali è un cotal tipo non finito, sul quale innumerevoli cose possono esser create e foggiate, ed è ciò che rende sì vasto l'imaginar dell'uomo sopra quel delle bestie. Tuttavia quest'attività intellettuale che s'accompagna all'attività dell'immaginazione, e cresce tanto e l'ampiezza e il diletto dell'operare di questa; in che modo potrebbe ella esser fonte di tai piaceri, se non fosser piacevoli gli stessi oggetti, ch'ella presenta? Dunque non è solo l'attività come attività la cagione perché il fanciullo si diletta degli imaginati oggetti, ma è qualche cosa ancora di diletto, che in questi egli ritrova e gusta». Ivi, p. 337.

²⁰³ «Questa è una contemplazione dilettevole sì, ma disinteressata: una contemplazione tanto più nobile quanto è più segregata dalla fredda realtà. [...] Il desiderio di conoscere le cose in sé stesse nella loro oggettiva essenza, anziché nell'accidentale loro realtà, è lo stesso che il desiderio del sapere; perocchè il sapere tutto a questo si riduce nella formale sua parte; né il sapere più o meno delle cose reali e positive rende per sé l'uomo più savio e più dotto. E questo è uno degli istinti più forti dell'umana natura: l'anima si precipita nell'entità oggettiva come nel suo bene, tostochè ella possa, tostochè si veda aperta una via per pigliarsene qualche parte, foss'anche un briciolo» Ivi, pp. 337-338.

reale, e fondamentalmente erronea perché creazione umana e non secondo il pensiero divino²⁰⁴.

In conclusione, questi aspetti sopra delineati mostrano, nel novero delle caratteristiche che compongono il dinamismo evolutivo, un'intrinseca coerenza del discorso rosminiano sull'umano. L'animalità, in particolare nella dimensione della forza unitiva a cui sostanzialmente si ascrivono anche le attività dell'imitazione e dell'immaginazione, permette di comprendere alcuni dei principali tratti di sviluppo dell'infanzia. Ciò avviene, come sottolineato, non solo e non tanto grazie al disegno antropologico sviluppato dal Rosmini, quanto per la comune presenza di un metodo descrittivo che, non potendo essere pienamente sperimentale, conduce il ragionamento dell'Autore agli elementi riportati sulla base di osservazioni e studi scientifici del tempo. Per quanto la coerenza si mantenga anche nei riferimenti al *Nuovo Saggio*, ai *Principi*, al *Saggio sull'Unità dell'Educazione*, il contributo principale rimane paradossalmente quello che l'Autore fornisce descrivendo gli aspetti animali dell'umano.

3.4 Trasformazioni prospettiche

Sviluppo infantile e origine del linguaggio

Oltre all'energia offerta dalla *forza unitiva* per il processo di crescita infantile, nell'opera rosminiana si trovano altre tematiche estremamente importanti sia dal punto di vista filosofico che educativo²⁰⁵. La possibilità di definizione dei principi metodologici specifici per l'educazione infantile passa dall'osservazione che Rosmini stesso compie sull'infanzia, e nell'effettuare l'analisi dello sviluppo puerile, il Roveretano non si può esimere dal prendere in considerazione il linguaggio. Il problema filosofico del

²⁰⁴ «Ma se nel reale egli concepisca qualche cosa di dilettevole, e indi venga a giocare la seconda tendenza, allora avviene nello spirito del fanciullo in contrario: cioè che quanto egli imagina facilmente lo crede cosa reale. In questo caso lo spirito di lui fa un contrario viaggio; egli parte dall'imaginario e viene al reale; la imaginazione è il principio del movimento, la credenza alla realtà ne è il termine». Ivi, p. 341.

²⁰⁵ Con questo paragrafo riprendo, rivedute e ampliate, riflessioni già svolte e pubblicate nell'articolo P. Bonafede, *Tra pedagogia e linguaggio. Caratteri dello sviluppo umano secondo Rosmini*, in «Rosmini studies», 2016, n. 3, pp. 61-89.

linguaggio, della sua origine ed evoluzione, rappresenta uno snodo cruciale all'interno di *Del Principio supremo della Metodica*. Esso costituisce inoltre una questione trasversale che attraversa tutta l'opera filosofico - teologica dell'abate di Rovereto, peculiarità molto interessante se si pensa l'ordine e la divisione per aree tematiche che contraddistingue la speculazione filosofica dell'Autore.

Il linguaggio riveste un ruolo di primo ordine all'interno dello sviluppo psicologico, e conseguentemente pedagogico, dell'infante. Rosmini sostiene che senza di esso l'uomo rimarrebbe completamente passivo, incapace di dispiegare le sue potenzialità in ambito sensitivo, intellettuale-razionale e volitivo, ossia nelle dimensioni che ne definiscono l'umanità. Su di esso troviamo riflessioni già nel saggio *Sui confini dell'umana ragione ne' giudizi intorno alla Divina Provvidenza*, pubblicato prima negli *Opuscoli filosofici* e poi riedito nella più completa *Teodicea*; in tale saggio Rosmini afferma che l'uomo riceve «un mezzo ond'egli potesse passare dalle percezioni più sensibili alle astrazioni più alte dell'intelletto, il qual mezzo non potea essere che una lingua»²⁰⁶. A distanza di oltre vent'anni, la funzione fondamentale che riveste il linguaggio nel perfezionamento conoscitivo e psicologico dell'uomo viene ribadita nella *Logica*, dove Rosmini afferma che «il linguaggio è strumento necessario allo svolgimento del pensare. Il principio razionale ha bisogno di segni sensibili per fissare l'attenzione e per conservare la memoria ed esercitare la reminiscenza»²⁰⁷. Ciò che cambia tuttavia è la riflessione intorno all'origine del linguaggio: se nel saggio inserito sia negli *Opuscoli* che nella *Teodicea* l'origine della parola viene considerata effetto e dono di Dio²⁰⁸, nella *Logica* essa si connota essenzialmente come “prodotto sociale”, spostando l'asse dalla donazione divina alla formazione, dunque educazione, sviluppatasi tra simili. Ritengo che la trasformazione di prospettiva sviluppata dall'Autore sia effetto di una riflessione accurata sull'origine del linguaggio inserita all'interno delle pagine di *Del principio supremo della metodica*.

All'interno di quest'opera l'intero e articolato processo pedagogico – formativo che permette all'uomo di passare dall'infanzia all'età adulta si sviluppa in un reciproco e costante richiamo tra l'ambito educativo e quello linguistico. Quest'intreccio tra i due

²⁰⁶ A. Rosmini, *Teodicea*, pp. 87-88.

²⁰⁷ A. Rosmini, *Logica*, p. 359.

²⁰⁸ Del resto, la citazione sopra riportata s'inserisce all'interno del capitolo XIX, dal titolo Tre oggetti dell'umano sapere concessi all'uomo in certa misura determinata dal divino arbitrio.

ambiti è già stato riconosciuto nello studio di Vereno Brugiatelli sul problema filosofico del linguaggio: nell'opera *Del principio supremo della metodica* «Rosmini, avvalendosi anche dei risultati gnoseologici acquisiti nel *Nuovo Saggio*, ci propone una vera e propria fenomenologia del linguaggio, presentandola in ambito pedagogico e in stretta relazione con lo sviluppo intellettuale dell'uomo»²⁰⁹. Occorre quindi focalizzare il nostro interesse sul dinamismo e sui processi caratterizzanti la formazione linguistica e la crescita infantile, per verificare la tesi di un cambiamento prospettico dell'Autore.

Nonostante l'insistenza e il continuo richiamo al corretto uso del linguaggio da parte del Roveretano, bisogna riconoscere come il panorama europeo contemporaneo a Rosmini presentasse riflessioni più accurate ed approfondite nel campo di filosofia del linguaggio, che porteranno alla nascita della linguistica moderna²¹⁰. Il passaggio romantico a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento rappresenta uno snodo cruciale nell'evoluzione delle questioni sulle lingue e sul linguaggio. La ragione si libera dai limiti imposti dalla

²⁰⁹ V. Brugiatelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, Edizione Dehoniane Bologna, 2000, p. 86.

²¹⁰ La linguistica moderna non nacque prima del tardo XVIII secolo con le tesi romantiche di Johann Gottfried Herder e di Wilhelm von Humboldt, anche se la questione delle origini della lingua si dimostrò inaccessibile agli approcci metodici, tant'è che nel 1866 la Società Linguistica di Parigi vietò clamorosamente le discussioni sull'origine della lingua, ritenendola un problema irrisolvibile. L'interesse degli studiosi per la questione riprese gradualmente piede a partire dal 1950. Ancora oggi, nonostante la teoria della grammatica universale di Chomsky abbia acquisito un'autorevolezza in merito difficilmente scalfibile, il dibattito sull'origine del linguaggio rimane aperto, tra chi sostiene posizioni monogenetiche, per cui ci sarebbe stata una singola protolingua (la "lingua primigenia" o protolingua mondiale) dalla quale si sarebbero poi distinte tutte le lingue parlate dagli esseri umani (Merritt Ruhlen dell'Università di Stanford) e posizioni poligenetiche, tra chi parte per le proprie ricerche dalla teoria dei gesti, per cui si afferma che il linguaggio umano parlato si sia sviluppato dai gesti che venivano usati per la semplice comunicazione, a chi considera che la chiave di volta della genesi linguistica sia da ricercare nell'origine vocale del sistema linguistico, a chi infine fa proprio un approccio sinergico, per cui si ritiene che il meccanismo per la nascita del linguaggio umano moderno, sofisticato e complicato, sia identico al meccanismo evolutivo della scrittura. Ovviamente le riflessioni di Rosmini sul tema non possono iscriversi all'interno del dibattito attuale, ma vanno lette in chiave storica, sulla base del dibattito a lui contemporaneo, nel quale si contrapponevano principalmente la tesi dell'origine divina del linguaggio, proposta da Hamann, e quella dell'origine sociale così come viene presentata da Humboldt, la cui importanza nella riflessione filosofica consiste nell'aver evidenziato che non si dà pensiero senza linguaggio, e che la lingua, rispetto al singolo, possiede una sorta di esistenza autonoma e introduce il singolo, che cresce in una comunità, in un certo tipo di visione e di rapporto con il mondo. Rosmini non ha una conoscenza approfondita delle opere di Humboldt, né tantomeno è inserito nel dibattito che caratterizza il romanticismo tedesco di quegli anni. Tuttavia, molte suggestioni le riceve dalla lettura delle opere di Vico, di Condillac, di Rousseau e dalle idee sul linguaggio che erano penetrate in Italia dalla Germania.

prospettiva gnoseologica kantiana, divenendo autonoma creatrice di senso e realtà. La lingua diviene il simbolo del bisogno di infinito che attraversa il movimento romantico²¹¹. Così per Johann Gottfried Herder il linguaggio costituisce il vero mezzo trascendentale, lo strumento di unificazione del molteplice della sensazione e in questo la parola rappresenta l'espressione di quella forza unificatrice che Herder vede agire in tutta la natura²¹². A maggior ragione si spiega l'identità che viene fatta tra ragione e linguaggio. Definendo il linguaggio «caratteristica essenziale dell'uomo»²¹³, Herder non solo colloca il linguaggio nella natura umana, ma afferma che la riflessione e il linguaggio nascono dal medesimo atto²¹⁴. Più tardi Wilhelm von Humboldt - contemporaneo di Rosmini - definisce la lingua «una produzione spirituale»²¹⁵, e ponendo tale affermazione alla base della sua riflessione filosofica individua in essa la necessaria lente tramite cui si traccia la visione del mondo specifica di coloro che parlano quella determinata lingua. A seconda del popolo d'appartenenza, il linguaggio dona ai soggetti umani una lente interpretativa specifica sulla realtà, realizzata sulla base dell'identità tra pensiero e linguaggio; tale lente non può mai essere assoluta, in quanto non risolve completamente la ricchezza dello spirito

²¹¹ R. Pittino *La ragione linguistica. Origine del linguaggio e pluralità delle lingue*, Aracne Editrice, 2008.

²¹² «Diventava necessario, secondo il punto di vista herderiano, ricercare il posto del linguaggio nel farsi della conoscenza, superando le posizioni kantiane in merito, che ignoravano, di fatto, il ruolo specifico del linguaggio. E, invece, il linguaggio veniva qui ad assumere una sua centralità, costituendosi, sul modello kantiano, come anteriore ad ogni forma a priori, ma ribaltando l'impostazione kantiana»: R. Pittino, *Herder o la ragione umana come linguaggio*, in «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Basilicata», 8/1998, pp. 183-220.

²¹³ J.G. Herder, *Saggio sull'origine del linguaggio*, trad. it. Ses, Mazara-Roma 1954, p. 35.

²¹⁴ «L'invenzione del linguaggio è, quindi, in lui naturale come il fatto d'esser uomo. Sviluppiamo pure questi due concetti: riflessione e linguaggio. L'uomo [...] mostra riflessione quando, in mezzo al sogno oscillante delle immagini che sfiorano di sfuggita i suoi sensi, può raccogliersi in un istante di veglia, sostare liberamente sopra un'immagine, e fissarla con calma e chiarezza, distinguendo, dai contrassegni, che si tratta di questo e non di quell'oggetto.[...] Mediante che cosa è avvenuto questo riconoscimento? Mediante un segno distintivo che egli ha dovuto scervere ed è poi rimasto chiaramente dentro di lui quale contrassegno della riflessione. Orsù, lasciate che lo acclamiamo con l' "eureka!" Questo primo contrassegno della riflessione è la parola dell'anima. Con esso si è inventato il linguaggio umano». Ivi.

²¹⁵ La lingua «è il lavoro eternamente reiterato dello spirito, volto a rendere il suono articolato capace di rendere il pensiero», W. von Humboldt, *La diversità delle lingue*, 1830-1835, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 36.

umano²¹⁶.

Di fronte a queste prospettive filosofiche, in cui emerge l'assoluta centralità della questione del linguaggio, il contributo rosminiano sulla medesima tematica assume, inevitabilmente, i contorni della frammentarietà, a motivo della presentazione del tema, in maniera poco organica, in diverse opere. Tuttavia, anche di fronte a filosofi di tale calibro, emerge un contributo peculiare del Rosmini proprio nell'aver intrecciato il problema linguistico con l'ambito disciplinare della pedagogia, fornendo una chiave interpretativa secondo la quale non si dà educazione senza linguaggio. La formazione umana passa necessariamente attraverso le fasi linguistiche ad esse associate, che in questo modo divengono parte non solo costitutiva, ma fondante l'educazione stessa. In questo sta il merito e l'indiscutibile originalità del contributo rosminiano.

All'interno del suo testo pedagogico emergono tre fasi di sviluppo del linguaggio, tappe fondamentali di quella complessa evoluzione del soggetto umano esaminato globalmente dal versante pedagogico. Nella prima fase dell'esistenza il linguaggio rimane inespresso, ma si sviluppano le prime intellezioni, le percezioni intellettive, per mezzo della connessione tra l'idea dell'essere insita nel soggetto umano e le sensazioni. In questo senso Rosmini afferma la presenza nell'infante di una "parola interiore", termine di agostiniana memoria, che fornisce quell'assenso inesprimibile ma fondamentale sull'esistenza degli oggetti sentiti. Tale formazione delle intellezioni è possibile per il tramite dell'attenzione, considerata da Rosmini virtù dell'intendimento e, in quanto virtù, passibile di essere educata. Successivamente il bambino comincia a far corrispondere vocaboli a percezioni; iniziano così a farsi strada le parole, alle quali è strettamente collegata la capacità di memorizzare, che necessita di specifica educazione. Il terzo momento dello sviluppo linguistico prevede il passaggio alla concettualizzazione, tramite cui il linguaggio diventa mezzo fondamentale per l'acquisizione di nuove conoscenze: in questa fase il metodo pedagogico va dunque direzionato verso l'acquisizione della capacità di astrazione, che dipende direttamente dalla facoltà della riflessione.

²¹⁶ «Ho spiegato che è difficile che una qualsiasi parola, a meno che non venga usata nel momento contingente come segno materiale del suo concetto, venga accolta nella rappresentazione al medesimo modo da individui diversi. Pertanto si può senz'altro affermare che in ciascuna è insito alcunché, non distinguibile a sua volta con parole, e che, quantunque designino nel complesso gli stessi concetti, nondimeno le parole appartenenti a più lingue non sono mai veri e propri sinonimi. [...] Di rado qui una parola esprime senza differenze molto evidenti lo stesso concetto espresso da una parola di un'altra lingua». Ivi, pp. 156-157.

L'attenzione ai processi mentali, e in particolare all'evoluzione linguistica, caratterizza in maniera decisiva questo paragrafo, che dunque non può in alcun modo prescindere dal rimando al *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, fonte primaria per la natura gnoseologica dell'opera. Nell'esame del testo pedagogico, s'intende mostrare come il valore conoscitivo del linguaggio si leghi ad un tempo sia ai presupposti ontologici che precedono la formazione del linguaggio, sia ai processi psico-pedagogici di appropriazione linguistica. Nel far questo, resta evidente la curvatura e l'intenzionalità che l'azione pedagogica, per il Rosmini, mantiene nei riguardi dello stesso linguaggio, per realizzare il fine dello sviluppo umano. Proprio sulla base di questa riflessività centrata sull'ambito pedagogico si mostra a mio avviso un cambiamento paradigmatico intorno alla questione linguistica. L'osservazione diretta dello sviluppo infantile consente una ridefinizione del paradigma linguistico, che porta Rosmini nelle opere successive a dare maggiore risalto alla capacità linguistica propriamente umana e al tessuto sociale.

Nelle pagine dell'opera *Del principio supremo della metodica*, Rosmini effettua un'accurata analisi delle fasi di sviluppo della vita umana a partire dai primi attimi dell'esistenza. In tale processo di crescita appare estremamente importante il ruolo che l'educatore - o 'istitutore' come più spesso viene chiamato da Rosmini - ha nei confronti dello sviluppo linguistico, correlato intrinsecamente con quello pedagogico; infatti il ruolo di mediazione che il linguaggio assume nella prospettiva gnoseologica rosminiana corre lungo l'arco delle sue riflessioni, come già evidenziato nelle definizioni che vengono date in opere distanti nel tempo come sono *Teodicea* e *Logica*. Quindi l'attività pedagogica è finalizzata all'acquisizione delle competenze di lingua fondamentali, secondo le tappe di un itinerario ben presente al Roveretano²¹⁷.

La *parola interiore* costituisce il primo e fondamentale elemento, che apre l'esistenza dell'uomo all'attività dell'intelligenza. Pur non essendo propriamente linguaggio, essa costituisce la *conditio* di un'apertura alla dimensione linguistica. Rosmini ricorre a tale concetto, di matrice agostiniana, per spiegare l'esistenza di un'intelligenza attiva e viva nei neonati, prima ancora che la vocalizzazione linguistica permetta agli

²¹⁷ Scrive Rosmini: «Quindi facilmente si può inferire, come la lingua e lo stile, che usano le persone che istituiscono il fanciulletto, dee variare ad ogni ordine di sue intellezioni. Perocchè nella lingua e nelle varie parti, di cui ella si compone, cade ben sovente il bisogno di usare un ordine di intellezioni assai grande: onde non tutti i vocaboli d'una lingua possono essere usati col fanciulletto ad ogni sua età». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 207.

adulti di verificare l'effettivo sviluppo intellettuale infantile. Essa, in altri termini, è la metafora che viene utilizzata dall'Autore per inquadrare, nella corrispondenza tra linguaggio e pensiero, la sorgiva manifestazione di quel principio che va sotto il nome di *essere ideale*, o *idea dell'essere* e che sta alla base dell'intelligenza umana. Eppure, come tale, la parola interiore non corrisponde all'inizio stesso della vita del bambino. Secondo Rosmini la prima infanzia del bambino dovrebbe distinguere due età ben definite: la prima è quella dello sviluppo meramente sensitivo, nella quale la mente si trova in una condizione di totale silenzio, dalla quale viene mossa solo per l'impulso delle sensazioni e i bisogni che esse suscitano, dipendendo interamente dal sentimento corporeo, che in parte costituisce l'uomo stesso²¹⁸. In questa fase opera nel bambino l'attività sensitiva, quindi la dimensione esclusivamente animale, che rivela nell'uomo la presenza del principio fondamentale corporeo; per Rosmini esso rappresenta l'unico mezzo di contatto con il reale per un tempo da lui calcolato secondo specifiche osservazioni²¹⁹. Le sensazioni da sole non possono mettere in movimento l'intelligenza: il sentimento fondamentale corporeo abbisogna della luce dell'intelletto - ossia del principio ideale che insieme al corporeo costituisce l'unico principio del soggetto umano - da cui si dispiega la percezione intellettuale, atto esplicito dell'intelligenza. «La prima applicazione dell'essere ideale alle sensazioni segna il momento nel quale lo sviluppo dell'uomo, come essere intelligente, comincia»²²⁰. Questa parola interiore viene fatta corrispondere da Rosmini con il primo riso del fanciullo;

con questa ineffabile espressione della sua gioia, pare che il bambino saluti l'alba del giorno, che a lui traluce. L'anima sua ragionevole rallegrarsi della verità, che ritrova, e

²¹⁸ Nel *Nuovo saggio sulle origini delle idee* Rosmini scrive «che la mente da questa quiete non è mossa a consentire che quella cosa sussiste, se non per l'impulso delle sensazioni interne ed esterne»; vol. 4, p. 112.

²¹⁹ Come scrive Rosmini, «queste prime età dunque [...] durerebbe sei settimane, giacché dopo sei settimane si manifestano in lui il riso e le lacrime. Il bambino occuperebbe la prima settimana della sua esistenza [...] a rinvenire dallo stato di sonno, in cui il sentimento è interno e tutto in sé raggomitato, allo stato di perfetta veglia, in cui si rende presente al mondo di fuori spiegando la sua attività sensitiva coinvolta, e rivolgendola e ponendola in comunicazione con gli oggetti corporei a lui stranieri. » A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73, nota.

²²⁰ V. Brugiarelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 83.

a sè stringe quasi di slancio. Ah! che il primo atto dell'intendimento deve pur essere all'anima umana un grande istante²²¹.

L'emozione traspare nelle parole dell'Autore: il riso infantile si fa manifestazione osservabile della percezione intellettuale, quindi della connessione tra sensazione e idea dell'essere, rivelando così quel principio ideale senza il quale ogni intellesione e volizione risulterebbe non solo inefficace, ma impossibile da svolgere. L'associazione che Rosmini compie tra idea e parola, l'una innata e l'altra interiore, mette in luce un'analogia che da questo momento accompagna l'evoluzione e la costitutiva interdipendenza dell'una con l'altra. Come l'Autore evidenzia nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, l'idea dell'essere si manifesta nell'uomo attraverso l'intuizione, senza che vi sia alcun mediazione o processo intermedio. Come vedremo, l'idea dell'essere resta l'unica "parola data", concessione dell'Altissimo che permette all'umano di *intus legere*, di comprendere e conoscere intellettivamente. Eppure essa a mio avviso non viene a coincidere con quella che Rosmini chiama parola interiore. Quest'ultima, se è vero che si fa atto dello spirito che pone un diverso da sé²²², si compone dei medesimi elementi che formano la percezione intellettuale: pertanto, la parola interiore è fatta non solo dell'idea dell'essere, ma anche e soprattutto della sensazione a cui tale idea si connette. Lo riferisce chiaramente Rosmini, affermando che:

è appunto questa mirabile connessione del senso e dell'intendimento, che riesce sommamente difficile a intendersi a molti [...] Desidereremmo assai, che costoro meditassero molto sull'unità e identità del soggetto sensitivo e intellettuale; compresa la quale ogni difficoltà sparisce. Perocchè colui, che giunge a vedere questa identità, vede

²²¹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73. Il Roveretano riprende poi nella sezione l'Età delle intellesioni di secondo ordine: «l'intelligenza del fanciullo si apre con riso, che segna il principio della seconda età. Come l'opera della prima età del bambino era quella di svegliarsi la vita e di trarre in comunicazione i propri sensi con gli stimoli e corpi stranieri al proprio; così l'opera che il bambino dovette compiere nella seconda metà, si quella, quanto all'ordine sensibile, di mettere in armonia alle sensazioni del tasto con quelle della vista; E quanto all'ordine intelligibile, di dare il primo movimento all'intendimento, mediante le percezioni e le idee imaginali».

²²² Ivi, p. 64.

ancora incontanente come il soggetto (lo spirito umano) possa trovare nel senso la determinazione di quell'ente che vede e afferma coll'intendimento²²³.

Da questo primo riso infantile, che metaforicamente Rosmini traduce seguendo la tradizione agostiniana con "parola interiore", l'uomo non torna più indietro: comincia il cammino della conoscenza, e più in generale, il cammino della vita. Va specificato che tale legame tra l'intuizione e la prima infanzia non ha solo un fondamento temporale, ma acquista significato nella spiegazione stessa che viene fatta da Rosmini riguardo all'intuizione. Infatti l'idea non è avvertita dall'uomo nella sua interezza e nella piena consapevolezza del ruolo fondativo che essa assume per la conoscenza umana²²⁴. Se così fosse, intuizione e coscienza, idea e conoscenza, sarebbero riuniti in un semplice ed immediato atto, senza distinzione tra criteri conoscitivi e materia da conoscere. Invece Rosmini, osservando e prendendo ad esempio lo sviluppo del bambino, riconosce fin da subito che la coscienza delle conoscenze acquisite non appartiene ai primi stadi di sviluppo, ma è frutto di un lento processo di maturazione, che investe anche l'ambito morale²²⁵. A maggior ragione l'idea dell'essere, fonte della conoscenza e culmine stesso del conoscere, non può essere acquisita da subito come esplicito ed originario presupposto, ma viene percepita gradualmente, man mano che se ne acquista consapevolezza: «non è un lavoro che il bambino compisca in un istante»²²⁶.

Le riflessioni di *Del Supremo principio della Metodica* sono elaborate sulla base dei risultati tracciati nel testo del *Nuovo Saggio*, nel quale Rosmini afferma che l'idea non porta con sé conoscenze dirette, e infatti scrive:

fino a che la nostra attenzione non sia stimolata da qualche cosa a muoversi e recarsi su questa o su quella idea, questa o quella idea dovrà giacersi nel nostro spirito a tutto inosservata, e senza che noi siamo di lei punto né poco accorti [...] non è dunque assurdo

²²³ Ivi, p. 66.

²²⁴ Rosmini afferma a riguardo: «sebbene noi usiamo quell'idea in tutti i nostri pensieri, tuttavia non vi badiamo punto» A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 70.

²²⁵ Si osservi a tal proposito la struttura stessa dell'opera *Del supremo principio della metodica*, che in ogni sezione del testo alterna capitoli che trattano degli sviluppi intellettivi con altri che riguardano l'ambito pratico - morale dell'educazione. Anche in questo il percorso tracciato in *Del supremo principio della metodica* risente delle riflessioni elaborate nelle precedenti opere, in particolare nel *Nuovo Saggio* e nell'*Antropologia*.

²²⁶ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 64.

né strano, che anche l'idea dell'ente si giaccia ne' primi istanti di nostra esistenza nell'anima nostra inosservata, e in tal modo che noi non possiamo annunziarla²²⁷.

La conoscenza di tale idea avviene solo nell'uomo adulto, nel momento in cui nasce in lui il bisogno di scoprire ciò che è in sé, ciò che lo caratterizza, ed è proprio qui che interviene il linguaggio sull'intuizione prima: attraverso le parole, la percezione dell'idea dell'essere assume concretezza e, finalmente, un ancoraggio linguistico nell'espressione "idea dell'essere". Ma tra il primo momento in cui essa viene intuita e diventa presupposto gnoseologico, ed il secondo in cui si matura la consapevolezza di tale presupposto, passa la vita stessa.

Tornando agli albori del percorso, nella prima parola detta interiormente, che si manifesta nel riso infantile e conduce Rosmini a vedere in essa la prima percezione intellettuale, il neonato esprime l'esistenza di un ente sentito, sconfessando con quella percezione la possibilità della solitudine e scoprendo la presenza relazionale della realtà. Non è un caso che Rosmini individui nella relazionalità la chiave per l'avvio di qualsiasi forma d'intelligenza: l'Autore infatti sostiene che il «primo oggetto dell'intelligenza umana»²²⁸ sia la figura materna²²⁹. Ciò significa, in altri termini, che la comunicazione interpersonale si fa subito "istinto" in virtù del quale il neonato ricerca la soddisfazione dei propri bisogni. Rosmini non usa il termine istinto, probabilmente per evitare di entrare in contraddizione con i testi precedenti: proprio per questo parla di «maniera recondita di comunicazione tra gli spiriti, il cui mezzo è la sensazione», e afferma che «l'intelligenza bambinesca riceverebbe il primo suo moto in virtù di quella comunicazione misteriosa»²³⁰. Eppure, se la prima fase dell'esistenza è dominata dall'attività animale, e solo la manifestazione del riso infantile conduce a oltrepassare questa prima età, aprendo la via all'intelligenza; se inoltre è vero che questo riso si fa metafora della percezione intellettuale, con cui alla sensazione si connette l'idea dell'essere, ciò conduce a pensare

²²⁷ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 65.

²²⁸ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73.

²²⁹ «Avete dunque ragione voi, o madri, che aspettate con sì gran desiderio, che provocate, che accogliete con sì gran tremito dei vostri visceri il primo sorridere dei vostri figliuoli. Ah! Voi sole siete le interpreti veritiere di quella prima parola infantile, che in forma di riso si espande sulle labbra, e negli occhi, e in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente; voi sole, ne intendete il mistero; intendete che egli da quell'ora vi conosce, e vi parla». Ivi.

²³⁰ Ivi, p. 74.

che non sarebbe sbagliato supporre l'esistenza di un istinto di comunicazione interpersonale, che induca il neonato a fissare la maggior parte delle sensazioni sulla figura materna, e così facendo dia la possibilità di compiere la prima percezione intellettuale una volta attivata l'intuizione dell'essere ideale. Questo condurrebbe alla conclusione dell'Autore per cui l'oggetto di questa prima percezione intellettuale sia a tutti gli effetti la madre dell'infante. In altri termini, finché lo spirito umano si trova nella condizione di doversi risvegliare dal torpore e dallo stordimento della nascita²³¹, resta diviso da ogni reale. Mano a mano che l'attività animale si avvia, e con essa il senso, si dischiude anche quella misteriosa forma di comunicazione tra spiriti, che già di per sé è istinto comunicativo e apre l'orizzonte della relazione. Quando infine lo spirito umano trova nell'oggetto – che è posto davanti a lui per soddisfare «quei bisogni penosi o di piacere»²³² - un "altro fuori da sé" e lo riconosce come tale attraverso la percezione intellettuale, si manifesta esplicita quella relazione che viene riconosciuta finalmente attraverso il riso infantile, giudizio di realtà interno, ovvero sia "parola interiore".

Come anticipato, risulta interessante soffermarci ad analizzare come Rosmini utilizzi il termine di parola interiore o di verbo della mente di matrice agostiniana²³³ - per descrivere così l'atto con cui si apre l'attività intellettuale dell'uomo agli albori della propria esistenza. La parola interiore agostiniana non è, analogamente a Rosmini, una conoscenza indeterminata e iniziale che prende forma nella percezione indefinita di un diverso da sé, ma rappresenta il principio di pensiero che permette all'uomo l'attualizzazione di una potenzialità concreta, o innata (come scienza preesistente: la *memoria sui*) o acquisita, che si forma e si specifica nella purezza spirituale della *mens*. Si tratta di una vera concezione spirituale, cioè dell'atto di nascita di un pensiero formato, rispetto al quale l'interiorità non è soltanto il luogo della sua incidenza, ma pure la causa

²³¹ Rosmini scrive in una nota proprio che il bambino, appena nato, deve «rinvenire dallo stato di sonno, in cui il sentimento è interno e tutto in sé raggomitato», e successivamente è chiamato a «dar moto alle potenze intellettive». Ivi, p. 73.

²³² «I bisogni penosi rimangono sempre, anche in appresso, stimoli efficacissimi alle operazioni dell'istinto sensuale. [...] l'istinto sensuale adunque, che nel primo suo apparire non è mosso che dal dolore, bentosto viene attratto anche dal piacere; Il piacere diventa per lui un bisogno. [...] da queste fonti nasce quel bisogno di sentire che accompagna poi l'uomo per tutta la sua vita». Ivi, pp. 75-76.

²³³ Il richiamo ad Agostino sul tema del verbo della mente viene effettuato da Rosmini nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 94-112, dove anche S. Tommaso funge da riferimento teorico della riflessione.

stessa della sua generazione²³⁴. La parola interiore diventa l'atto originario e radicale della persona, in cui si celebra l'incontro dell'uomo con la realtà, nella concezione di Agostino; dall'altra parte, l'intuizione dell'idea, manifestata dal primo riso infantile, rappresenta il momento generativo della possibilità intellettuale e volitiva dell'uomo nella riflessione rosminiana. Nel *commento al Vangelo di S. Giovanni* Agostino scrive:

Indaga nella tua interiorità. Dal momento che tu concepisci la parola interiore rispetto a ciò che intendi dire – dirò, se possibile, ciò che possiamo osservare dentro di noi, non su quale base possiamo comprenderlo – dal momento che tu dunque concepisci la parola interiore rispetto a ciò che intendi esprimere, vuoi dire qualcosa e lo stesso concepire la “cosa” nel tuo spirito è già parola; non si è ancora sviluppata, ma già è nata nel tuo spirito, e permane perché si possa sviluppare²³⁵.

E ancora:

la parola che tu stai per pronunciare è presso di te, è nel tuo cuore dove spiritualmente l'hai concepita. La tua anima è spirito, e quindi anche la parola che tu hai concepito è spirituale: non ha ancora acquistato un suono da poterla dividere in sillabe, ma rimane come è stata concepita nel cuore e nello specchio della mente²³⁶.

Il *verbum* agostiniano rappresenta dunque il risultato di un atto originario del pensiero che s'incontra con la realtà. In questo atto che presuppone la specificità conoscitiva giace la parola interiore. Come scrive Paola Marone, «secondo l'Ipponate [...] il soggetto custodiva al suo interno, o meglio “nel suo silenzio” una parola, non ancora pronunciata, con termine proprio “di una qualsiasi lingua (*sine ullius gentis lingua*)”, che scopriva come vera, cioè pienamente conforme a quello che era il soggetto stesso»²³⁷. Così possiamo individuare un'analogia impostazione filosofica tra la riflessione rosminiana e quella di Agostino, «per il quale l'uomo infatti non può essere consapevole fin dall'inizio

²³⁴ L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza. Una rilettura di Agostino*, Edizioni Studium, Roma, 1976, p. 53.

²³⁵ Agostino, *Commento al vangelo di Giovanni*, Città Nuova, Roma, 2012. Om. 14, n.7.

²³⁶ Ivi.

²³⁷ P. Marone, *Il silenzio e la parola in Agostino: dalla conoscenza di sé alla conoscenza di Dio*, in «Sapienza. Rivista di Filosofia e Teologia», 63, 2010, pp. 354 -361.

della parola che si trovava da sempre nella sua memoria»²³⁸. Nel *De Trinitate* poi Agostino afferma che «quando volgo verso la mia memoria lo sguardo del pensiero e dico così nel mio cuore ciò che so... dalla mia scienza è generato un verbo»²³⁹ e in questo senso l'individuazione della parola interiore, sia in Agostino che in Rosmini, costituisce il presupposto per scoprire la genesi della *vox*, ossia della parola concreta, parlata e comunicabile, che il Roveretano spiega esser parte delle tappe successive dell'educazione stessa. Allo stesso tempo la parola interiore permette ad entrambi di aprire l'uomo al riconoscimento di una fondamentale unità del soggetto, in cui valore morale e principio teoretico s'incontrano nella individuazione di una *Veritas* superiore che l'uomo può conoscere e amare²⁴⁰. Tuttavia la parola interiore in senso rosminiano mantiene una propria specificità rispetto alla riflessione agostiniana. Essa è l'espressione della prima percezione intellettuale, manifestata dal riso del neonato, con cui si rivela l'intuizione dell'idea dell'essere. Infatti, il bambino non potrebbe sorridere alla madre se non a condizione di una simultanea percezione intellettuale con cui riconosce l'esistenza della madre sentita. Rispetto alla teoresi agostiniana, il concetto di parola interiore assume quindi una connotazione del tutto differente: se la parola interiore, il *verbum* in Agostino, è intimamente connessa al Maestro Interiore, fonte della verità, in Rosmini invece la parola interiore è collegata alla percezione intellettuale, mantenendo in questo senso una radicale origine naturale e sensitiva. Essa non viene a coincidere con l'idea dell'essere, ma si compone necessariamente di sensazioni. Pertanto mi sembra del tutto evidente come tale concetto in Rosmini non possa mantenere quel radicamento nel divino che caratterizza la concezione di Agostino, ma si mantenga nell'orizzonte naturale. A dimostrazione di ciò, la misteriosa comunicazione tra infante e madre – che Rosmini non ha il coraggio di chiamare nel testo pedagogico “istinto di comunicazione”²⁴¹ – si fa *conditio sine qua non*

²³⁸ Ivi.

²³⁹ Agostino, *De Trinitate*, in *La Trinità*, a cura di G. Catapano e B. Cillerai, Bompiani, 2012, XV, 22, 42, p. 528.

²⁴⁰ L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza. Una rilettura di Agostino*, p.46.

²⁴¹ Coraggio che tuttavia non viene a mancare in un'opera successiva, la *Psicologia*, in cui Rosmini, ricapitolando in una tavola sinottica l'istinto, riconosce che esso possa dirigersi «verso il sentimento gradevole annesso alla *comunicazione* attuale e abituale, più durevole e più sicura, con esseri buoni, intelligenti, diversi da noi». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9/A, pp. 276-277.

per l'effettuazione di quella prima e fondamentale percezione intellettiva del neonato, che ha per oggetto la madre.

In sintesi la parola interiore rosminiana recupera elementi del *verbum* agostiniano, mettendosi a fondamento di qualsiasi evoluzione conoscitiva e morale. Nel far questo s'evidenziano le premesse di un rapporto analogico, non pienamente unificabile tra linguaggio e pensiero e con significative differenze rispetto all'origine stessa di tale parola. In Agostino il *verbum* si fa attualizzazione del pensiero, condizione operativa; la parola è il pensiero che si fa carne, acquistando così un volto umano e personale²⁴². Attualizzazione che riflette ciò che consegna il Maestro Interiore²⁴³. Non a caso Agostino scrive nel *De Trinitate*: «la parola che risuona all'esterno è un segno della parola che riluce nell'intimo, alla quale anzi si addice maggiormente il nome di parola [...] Infatti, ciò che viene profferito con la bocca materialmente è voce della parola. Così la nostra parola diventa in qualche modo voce del corpo, assumendola in modo da potersi manifestare sensibilmente agli uomini»²⁴⁴. In Rosmini le fasi di sviluppo del processo linguistico – educativo hanno elementi in comune con la prospettiva di Agostino senza risolversi interamente in essa, perché con l'evoluzione del linguaggio tale rispecchiamento tra esterno e interno viene ad assumere connotazioni differenti e non esclusivamente unidirezionali. Parola interiore è sì idea dell'essere, ma intimamente unita alla sensazione, e pertanto non vincolabile ad un'origine di matrice divina. Ad ogni modo, con il concetto di parola interiore, “segno interno” di quella manifestazione esteriore del riso con il quale l'infante percepisce la figura materna, Rosmini comunica un aspetto fondamentale del linguaggio. Infatti, se la percezione intellettiva consente di emettere un primo e interiore giudizio d'esistenza rispetto al sentito di cui si ha percezione, ciò significa che il linguaggio è radicato nell'interiorità dell'essere umano e della sua intelligenza, in quanto proprio quel primigenio sussulto, che è la parola interiore, muove il pensiero. Se questo è vero, rimane tuttavia un'afasia all'interno della concezione rosminiana. Tra la percezione intellettiva, quindi il livello cognitivo, e il riso infantile che rimanda al livello espressivo, il semplice rimando al concetto di “parola interiore” non consente di comprendere dove si fondi il carattere comunicativo dell'essere umano. Per certi versi, il rimando alla “parola interiore”

²⁴² L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza. Una rilettura di Agostino*, pp.43-44.

²⁴³ Agostino, *De Magistro*, in *Il maestro e la parola*, a cura di M. Bettetini, Bompiani, Milano, 2004.

²⁴⁴ Agostino, *De Trinitate*, in *La Trinità*, p. 487.

si rivela essere uno stratagemma che tuttavia non consente un'indagine più approfondita del legame tra l'ambito cognitivo e quello espressivo dell'essere umano. La questione dell'origine del linguaggio dunque si fa fin da subito radicalmente problematica, e questo si osserva non solo in *Del principio supremo della metodica*, ma nell'evoluzione stessa delle posizioni maturate dall'Autore in merito all'argomento.

Rispetto a queste riflessioni operate da Rosmini nelle prime pagine del secondo libro del testo pedagogico, che denotano la presenza di una teoria dell'origine naturale del linguaggio, va ricordato come in realtà la riflessione filosofica sull'origine del linguaggio si sia avviata nell'Autore da posizioni completamente differenti. Il retaggio stesso del termine "parola interiore", seppure utilizzato in maniera differente rispetto ad Agostino, esemplifica quel legame con il divino che in opere precedenti aveva condotto il Roveretano a fare del linguaggio un dono celeste. Basta riprendere il saggio *Sui confini dell'umana ragione né giudizi intorno alla divina Provvidenza*, pubblicato prima negli *Opuscoli filosofici* e poi reinserito nella *Teodicea* pubblicata nel 1847. In questo saggio l'Autore afferma che il linguaggio si fa mezzo donato da Dio:

pel quale l'uomo trapassasse oltre i confini del sensibile universo; e quindi pigliando il volo, a maggiori cose conoscere pervenisse, a cose che non cadevano sotto i suoi sensi, ma che tuttavia erano a lui sommamente importanti, siccome quelle, a cui s'atteneva la sua futura destinazione, e in cui dovea poscia consistere la sua compiuta felicità²⁴⁵.

La necessità di riferire a Dio il linguaggio sta nella difficile spiegazione della genesi linguistica, per la quale Rosmini si rifà ad un'interpretazione biblica: «pare adunque che l'ispirato scrittore voglia farci intendere con tali parole, come l'invenzione del favellare non poteva essere opera proporzionata alle brevi forze dell'uomo, giacché richiedeva nell'inventore universale sapienza»²⁴⁶.

Se questa è la posizione iniziale sulla questione dell'origine del linguaggio il contributo specifico di *Del principio supremo della metodica* porta Rosmini già dalla riflessione sulla parola interiore a ricalibrare l'origine del linguaggio al di là del campo metafisico-teologico, coniugando quest'aurorale fase linguistica con un'origine naturale; ciò avviene sulla base dell'osservazione effettuata dell'azione educativa. A partire da

²⁴⁵ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 91.

²⁴⁶ Ivi, p. 92.

questo passaggio iniziale, che sembrerebbe precludere qualsiasi tipo di atto pedagogico vista l'apparente e quasi necessaria naturalità dell'intuizione dell'essere, vi è un fondamentale contributo dell'educatore, in particolare della madre. Essa è la prima che «provoca», suscita, attiva l'attenzione del neonato, in modo che possa concentrarsi sulla sensazione vissuta e coniugare l'idea dell'essere. Secondo Rosmini, le madri sono le prime a capire che l'intelligenza non si trasforma da semplice potenza a disposizione in atto senza l'attenzione. Ciò che permette al bambino quel e agognato primo riso è dovuto all'attenzione che egli riversa sulle proprie sensazioni. «L'attenzione costituisce un atto secondario ed accidentale che ha come fondamento l'intuizione dell'essere e necessita delle sensazioni accidentali affinché venga eccitata»²⁴⁷. Come scrive lo stesso Rosmini, «è quella forza dello spirito che dirige l'intendimento a questi piuttosto che a quelli oggetti»²⁴⁸. L'attività educativa di questa prima fase dello sviluppo umano deve incentrarsi sull'attivazione dell'attenzione, perché tramite essa il bambino può scoprire l'alterità posta di fronte a lui stesso: «l'istruzione di primo ordine consiste adunque nel fare osservare al fanciullo co' suoi propri sensi gli oggetti esterni, nel fargliene prendere degli sperimenti. Ecco un grande scopo: [...] dirigere soavemente, costantemente, sagacemente la sua attenzione, senza però mai forzarla o contrariarla»²⁴⁹. Nell'osservazione e nella specificazione di questo primo compito educativo Rosmini evidenzia la necessaria pazienza con la quale l'adulto è costretto ad inchinarsi verso quelle cose che per lui non hanno più interesse, ponendosi al livello del bambino e facendogli fare esperienza della realtà in modo da affinare le capacità attentive, necessarie al successivo sviluppo²⁵⁰. Nella prospettiva di Rosmini l'attività pratico pedagogica si interseca quindi fin da subito con lo sviluppo linguistico del soggetto umano: in questa prima fase inoltre va dato merito particolare alle madri, chiamate dal Roveretano «vere interpreti della prima parola infantile»²⁵¹.

²⁴⁷ V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 83.

²⁴⁸ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 63-64.

²⁴⁹ Ivi, p. 91.

²⁵⁰ Scrive Rosmini: «al fanciulletto conviene certamente dare in abbondanza oggetti da vedere, da toccare, da farvi intorno prove sperimenti, in una parola da percepire, e da percepire sempre meglio. Ora a ciò si scelgano quelli che più attraggono la sua attenzione, cioè gli oggetti che possono soddisfare i suoi bisogni, le sue voglie, dargli piacere: perciocchè sono questi gli stimoli della sua attenzione». Ivi, p. 94.

²⁵¹ «Avete dunque ragione voi, o madri, che aspettate con così grande desiderio, che provocate, Che accogliete con così gran tremito forma di riso si espande sulle labbra negli

Tuttavia, per formare il linguaggio articolato, c'è bisogno di un fondamentale passaggio, a cui si accompagna la specifica attività pedagogica. Come afferma Rosmini, «il verbo umano consiste nel congiungere quello con questi, cioè nel predicare l'atto dell'essere dei reali finiti e così formarli a se stesso, e conoscerli come enti in sé essenti»²⁵². L'idea dell'essere, con la sua portata universale, consente di trasformare la percezione degli oggetti in un'attività del soggetto, che riformula la molteplicità delle sensazioni percepite in un'unica conoscenza, e precisamente nella conoscenza dell'esistenza dell'oggetto percepito. Proprio in questa corrispondenza tra l'oggetto percepito ed il segno linguistico che viene ad esso associato, Rosmini individua il secondo fondamentale passaggio nella crescita del soggetto.

Se la “parola interiore” rappresenta la metafora della percezione intellettuale, diretta conseguenza dell'intuizione dell'idea, allora anche in questa seconda fase la percezione degli oggetti esterni non abbisogna direttamente dell'uso dei segni o termini linguistici; difatti la nostra conoscenza degli oggetti esterni è dovuta all'idea dell'essere presente in noi, che ci permette di conoscere, e allo stimolo sensitivo che gli oggetti esterni giocano su di noi. Eppure, a partire da questa compresenza nella percezione intellettuale di sensazione e idea, si suscita la necessità di coniugare queste prime conoscenze con un segno che le richiami²⁵³. Ecco la ragione - oserei dire pragmatica - del sorgere del linguaggio. In questo percorso conoscitivo il linguaggio assume importanza in quanto costituisce il segno visibile, udibile e quindi concreto che richiama non tanto l'oggetto in sé, quanto l'idea dell'oggetto percepito. Per questo motivo Rosmini scrive che «l'apprendimento dei segni delle cose è veramente un nuovo e gran passo dell'umana intelligenza. La prima parola vocale che intende e che pronuncia il fanciullo, è un'epoca importante di tutta la sua vita»²⁵⁴. Anche in questo passaggio Rosmini recupera e modernizza la prospettiva di Agostino, che nel *De Trinitate* affermava: «è inevitabile

occhi, in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente: voi sono ne intendete il mistero; intendete che egli da quell'ora di conosce, e vi parla; e voi, il primo progetto dell'intelligenza umana, sapete voi sole rispondere a quel linguaggio d'amore, E rendervi, quasi direi, immagini e tipo della verità, che è intelligibile, e che luce per sé medesima». Ivi, p. 72.

²⁵² A. Rosmini, *Teosofia*, vol 14, pp. 185-186.

²⁵³ «Il vocabolo s'attacca, in primo luogo, a memorie di percezioni e serve a richiamare il pensiero degli oggetti assenti altra volta percepiti. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 105-106.

²⁵⁴ Ivi, p. 64.

infatti che quando noi parliamo secondo verità, cioè secondo conoscenza, dalla stessa scienza custodita nella memoria nasca una parola che sia completamente omogenea a quella scienza da cui essa nasce. Un pensiero formato a partire da quella cosa che noi conosciamo è la parola che diciamo internamente; essa non è né greca, né latina, né di alcun altro linguaggio; ma quando si rende necessario trasmettere la conoscenza di ciò che diciamo, si assume qualche segno con cui esprimere quel significato»²⁵⁵. La parola che viene pensata e comunicata è segno del ricordo di quell'oggetto che si intende indicare, archiviato nella memoria del soggetto che parla. Nell'ottica di una corrispondenza limitata, Agostino raggiunge nel *De Magistro* – conosciuto dal Roveretano - uno scopo

che potremmo definire secondario, vale a dire l'assegnazione di un ruolo preciso e funzionale alla *locutio*, cioè la capacità delle parole [...] di accompagnare colui che cerca, mediante il rapporto privilegiato che esse hanno con la verità. Infatti, sebbene le parole non possano mostrare la verità, indubbiamente esse hanno a che fare con la verità: sono appunto segni²⁵⁶.

Difatti viene affermato da Agostino nel *De Magistro* che «con il linguaggio non si fa altro che richiamare, nell'atto che la memoria, in cui le parole sono impresse, rievocandole, fa venire in mente gli oggetti stessi di cui le parole sono segni»²⁵⁷. Attingendo ad Agostino, nella riflessione rosminiana il linguaggio è al contempo conseguenza del pensiero e “*conceptio rei*”, intimamente collegato con l'idea della cosa di cui si fa segno, in un meccanismo che Rosmini esplicita e valorizza assumendo la percezione come *medium* di tale processo. È quindi dalle idee che, per l'Autore, nascono le parole.

Tuttavia la corrispondenza tra realtà e linguaggio presenta alcuni limiti nella riflessione presentata dal Roveretano. Il primo costituisce un limite di possibilità esperienziali dell'uomo. Il bambino non può conoscere se non ciò di cui fa esperienza, potendo così effettuare l'unificazione delle sensazioni con l'idea dell'essere, compiendo così una percezione intellettuale. Come già scritto nella *Teodicea* «l'umana intelligenza non si desta a' suoi movimenti se non mediante le percezioni de' sensi»; i corpi, cioè gli

²⁵⁵ Agostino, *De Trinitate*, in *La Trinità*, XV, 10, 19, p. 483.

²⁵⁶ G. Piccolo, *I processi d'apprendimento in Agostino d'Ipbona*, Aracne Editrice, Roma, 2009, p. 38.

²⁵⁷ Agostino, *De Magistro*, 1,2 in *Il maestro e la parola*.

oggetti dei nostri sensi, «prestano al nostro intendimento la materia»²⁵⁸; sono «la prima materia» delle sue operazioni; «o per dir meglio – specifica Rosmini – sono le sensazioni e percezioni che i corpi esterni cagionano» che consentono alla nostra mente di potersi mettere in moto, essa «senza di queste né pur saprebbe riflettere sopra se stessa»²⁵⁹. E così avviene anche per l'infante, che come afferma Rosmini, «durante la terza età si possa formare delle intellezioni proprie dell'età precedente, ed anzi ch'egli le si formi effettivamente, s'intende, quando si abbia fermato chiaramente questo principio, che “l'attività dell'uomo non si muove se non eccitata da stimoli, e solo in tanto, e non più, in quanto questi hanno la potenza di eccitarla”»²⁶⁰. Rosmini esprime quest'ostacolo invalicabile per la facoltà conoscitiva così: «la mente umana non può produrre a sé medesima veruna scienza, senza che gliene venga da straniera cagione proposta la materia»²⁶¹. In questo senso le difficoltà connesse al linguaggio dipendono direttamente dalla specificità della conoscenza soggettiva, effetto dell'esperienze vissute dall'infante. È evidente che la questione inerente la corrispondenza tra segni linguistici e oggetti reali venga a dipendere dalle maggiori o minori possibilità di conoscere che un individuo ha davanti. Perciò l'educazione e il continuo sforzo che l'educatore deve compiere nel fare imparare e fare associare più nomi possibili agli oggetti percepiti in questa seconda fase dello sviluppo del bambino, risulta fin da subito decisiva. Infatti Rosmini scrive:

risulta che la prima materia d'istruzione in questa età deve essere la lingua. Sarà dunque un grandissimo guadagno, se in questo periodo s'insegnerà al fanciullo a nominare il più gran numero possibile d'oggetti, e a parlar bene dentro al circolo delle sue cognizioni²⁶².

In secondo luogo, l'idea si può trovare nell'uomo prima di quando si formi il corrispettivo termine linguistico, poiché “l'idea piena”, che rappresenta il collegamento diretto alla materia sensibili da cui si forma la percezione²⁶³, può anche non trovare nel

²⁵⁸ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 66.

²⁵⁹ Ivi, p. 67.

²⁶⁰ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 97.

²⁶¹ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 83.

²⁶² A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p.124.

²⁶³ «Non essendo le *idee piene* contrassegnate da vocaboli, rimangono inosservate: ed i filosofi stessi saltano di piedi pari dalle *percezioni* alle *idee astratte* senza accorgersi delle

segno alcuna esplicitazione, come viene affermato nell'ultima e definitiva edizione del *Nuovo saggio*: «l'esistenza di questi nomi, come di tutti gli altri, dipende dal bisogno che hanno avuto gli uomini d'usarli; ch  il solo bisogno d'usare la parola fa che ella s'inventi»²⁶⁴. L'uso strumentale e l'arbitrariet  del linguaggio dipende dalle limitate capacit  del soggetto umano, come viene affermato all'interno della *Logica*: «essendo l'uomo un ente sensitivo e intellettivo ad un tempo, non pu  fare se non poche operazioni intellettive, quando non sia aiutato da segni sensibili»²⁶⁵. Pertanto, questo secondo limite riconosciuto e definito da Rosmini riguarda l'arbitrariet  dei significati che vengono espressi con una medesima parola, che genera quell'oscurit  nella comunicazione di cui l'Autore tratta nell'opera *Il linguaggio teologico*²⁶⁶. In questo caso la difficolt  non   di matrice soggettiva, ma intersoggettiva, venendo ad interessare il campo della comunicazione.

Infine, l'argomentazione stessa del Roveretano, che si sofferma sull'"arbitrariet  dei segni linguistici", evidenzia in *nuce* un cambiamento di prospettiva rispetto alla teoria dell'origine divina del linguaggio. Il saggio *Del principio supremo della metodica* si fa per certi versi spartiacque, proiettando l'origine linguistica al di fuori dell'apporto divino, maturando una teoria dell'origine naturale del linguaggio, in cui la dimensione sociale acquisisce estrema rilevanza. Infatti, se con il riso infantile si manifesta la percezione intellettiva operata sulla base della connessione tra idea e sensazioni, col "grande salto dell'intelligenza umana" – vale a dire l'emergere concreto della parola - si evidenzia l'importanza del contesto educativo, mettendo in luce il ruolo centrale della societ : essa stimola il fanciullo con un sistema di segni che l'infante acquisisce fidandosi delle parole comunicate dagli adulti; tale processo si sviluppa per mezzo della facolt  della persuasione, ossia dalla volontaria adesione che il bambino fa rispetto a ci  che gli altri affermano. Rosmini intende definire la parola e il linguaggio in generale come segni in quanto rimandano ad altro. A tal proposito nella *Logica* si ribadisce il fatto che la lingua costituisca anzitutto un sistema di segni vocali «instituiti, acciocch  servano

idee piene, che stanno tra le une e le altre, come noi facemmo osservare» nel *Nuovo Saggio* ai numeri 761 e seguenti. Ivi, pp.110-111.

²⁶⁴ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, p. 142.

²⁶⁵ A. Rosmini, *Logica*, p.151.

²⁶⁶ A. Rosmini, *Il linguaggio teologico*, ECN, Citt  Nuova, Roma, 1975.

sufficientemente agli usi comuni della società»²⁶⁷. Questo non solo fa pensare al linguaggio come a qualcosa di esterno e successivo rispetto al momento in cui è stato creato l'uomo²⁶⁸ ma, soprattutto, il verbo «instituire» sottolinea la convenzionalità del linguaggio, tesi mai sostenuta nelle opere precedenti a *Del principio supremo della metodica*. Eppure proprio in questo scritto Rosmini sostiene come una delle prime caratterizzazioni del linguaggio sia quello di provvedere al soddisfacimento di bisogni primari, in un'ottica che valorizza anzitutto l'utilità delle convenzioni linguistiche nel velocizzare il godimento delle necessità fondamentali, così «il bambino che vien soccorso alle sue grida unisce il sentimento attivo del suo gridare colle sensazioni passive del soccorso, e però usi quelle istintivamente, perché per lui le grida diventano una cosa sola colle piacevoli sensazioni che subito gli porgono»²⁶⁹. Da queste riflessioni sembra evincersi, a dispetto di quanto emerso precedentemente, come il linguaggio non sia esclusivamente frutto interno e naturale di un dono divino, ma rappresenti la risposta pragmatica alla necessità di trovare risposte a bisogni primari.

Sulla questione dell'origine del linguaggio Rosmini sviluppa poi brevemente una nota nella quale fa ricorso al concetto di “forza unitiva” operante per abitudine riferendosi in tale aspetto direttamente a Maine de Biran:

Anche qui gioca la *forza unitiva* [...] del soggetto sensitivo-intellettivo. Giova veder l'Opera di M. Maine Biran, che ha per titolo: *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Questo autore osserva giustamente che una qualità, che vivamente colpisca il bambino, può divenire “un cotal segno d'abitudine che trae seco [...] l'apparizione del tutto delle qualità o impressioni associate”²⁷⁰.

Questo concetto, che sembra implicare la convenzionalità del linguaggio, trova una prima e chiara esplicitazione per l'appunto nell'opera *Del principio supremo della metodica*:

²⁶⁷ A. Rosmini, *Logica*, p.152.

²⁶⁸ Come già si evidenzia nei passaggi procedurali e cronologici di sviluppo delle intellezioni presentati in *Del principio supremo della metodica*.

²⁶⁹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 105.

²⁷⁰ Ivi, p. 107, nota 1.

Ora il linguaggio, che il fanciullo ode dalla società, fa appunto questo:
1° Muove l'intendimento umano a riflettere sulle prime intellezioni;
2° E riflettendo a cavarne cognizioni nuove, cioè le cognizioni di rapporti, che legano insieme le cose conosciute nel primo ordine, le quali cognizioni de' rapporti sono appunto le intellezioni di second'ordine²⁷¹.

Emerge a partire da quest'opera, e già in questa fase dello sviluppo infantile, il carattere sociale del linguaggio, che genera una prima discontinuità rispetto alla teoria rosminiana sull'origine divina del linguaggio, elaborata nel saggio inserito nella *Teodicea* e successivamente nel *Nuovo Saggio*. Così è l'osservazione del comportamento infantile a dare a Rosmini gli strumenti per sviluppare questo cambiamento di prospettiva: «l'attenzione dello spirito umano, la quale da principio non si muove liberamente, ma eccitata da certi stimoli, non si determinerebbe mai a fermarsi in una qualità astratta dagli oggetti senza l'aiuto dei vocaboli che il bambino riceve dalla società in mezzo a cui nasce»²⁷².

Ritornando al rapporto tra linguaggio e pedagogia, possiamo osservare che il compito educativo di questa seconda fase consista quindi per Rosmini nel parlare al bambino con linguaggio «il più preciso, il più verace il più conforme a migliori suoi sentimenti; altrimenti il rischio che si corre è che il fanciullo, ingannato dalle altre parole, si forma dei concerti imperfetti o falsi del bene»²⁷³, e conseguentemente regole false o imperfette nella morale.

In questa seconda fase i vocaboli diventano non solo segni significanti una molteplicità percepita, ma allo stesso tempo, nell'atto del parlare, le parole diventano sensazioni che si accompagnano alla percezione intellettuale ed entrano così a far parte della percezione stessa, rendendola dunque complessa²⁷⁴. Così «al risuonare del nome si

²⁷¹ Ivi, p. 100.

²⁷² Riferendosi a questo concetto prende come esempio e riferimento M.me Necker De Saussure e la sua opera *L'Education progressive*, in cui l'autrice afferma che «la lingua parlata nel suo stato più informe è il frutto dell'imitazione o dell'insegnamento, ed ella par sempre un po' di origine straniera». Citata da Rosmini in *Del principio supremo della metodica*, p.113, nota 1.

²⁷³ Ivi, pp. 148-149.

²⁷⁴ «L'unione in un sentimento della percezione visiva col suono fa sì che il fanciullo, quando ha quella, pronunzi questo, perché: 1° oggetto percepito, 2° suono, 3° attività di pronunziare il suono, diventano in esso cose inseparabili» Ivi, p. 103, nota 1.

risveglia subito la percezione avuta di quell'oggetto o idea imaginale»²⁷⁵, e questo permette al bambino di gettare le prime coordinate di orientamento rispetto alla molteplicità caotica della realtà, ma anche di sviluppare una capacità definatoria rispetto all'esperienza singola, che altrimenti verrebbe persa²⁷⁶. Con il nominare le percezioni avute mediante nomi, il fanciullo comincia quell'operazione intellettuale di associazione tra segno e realtà che si sviluppa in particolare attraverso la memoria. In quanto tale la memoria delle percezioni avute non è propriamente una concezione di oggetti assenti, poiché così sarebbe un fugace passaggio di percezioni, e quindi non rappresenterebbe una parte costitutiva dell'azione intellettuale volitiva del soggetto²⁷⁷. La memoria rappresenta una vera e propria facoltà che l'insegnante deve poter sviluppare tramite una serie di esercizi naturali e artificiali «da farsi fare al fanciullo affinché sia più consentaneo alla natura il fargli nominare le cose prima per li nomi più comuni e poi per li meno comuni»²⁷⁸. Il savio istitutore cercherà di procurare come vantaggio al proprio allievo di «aiutare la sua memoria, il che si ottiene promuovendo l'associazione delle sue idee»²⁷⁹, che permette inoltre di aumentare il numero delle intellezioni e di perfezionarle²⁸⁰. Le idee sarebbero per Rosmini connesse fra loro ed emergerebbero alla coscienza degli individui

²⁷⁵ Ivi.

²⁷⁶ Scrive Brugiattelli: «Rosmini fa notare come quelle percezioni che non abbiano ricevuto una denominazione vengono irrimediabilmente perdute». V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 86.

²⁷⁷ In questo senso Rosmini distingue, in questa fase dell'esistenza e della crescita, il desiderio dalle volizioni, evidenziando come il primo sia una risultante temporalmente successiva rispetto alle seconde, che non solo fanno parte di questa fase, ma aprono proprio la possibilità del futuro dispiegarsi del desiderio attraverso lo sviluppo della memoria stessa. Scrive Rosmini: «La memoria delle percezioni avute non è propriamente una concezione di oggetti assenti, e può cagionar solo nel primo tempo un cotal sentimento spiacevole che la percezione sia passata, ma desiderio no: perché per esso solo non si ha il pensiero che la percezione possa rinnovarsi. Ove all'incontro in noi si suscita il pensiero di un oggetto buono e assente, tosto dietro a questo pensiero tiene la spontaneità della volontà col desiderio di esso. La terza età dunque è altresì quella nella quale ha la sua nascita il desiderio». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 119-120.

²⁷⁸ Secondo il principio definito all'inizio dell'opera, per il quale «il vero e naturale metodo, pel quale si deve insegnare al fanciullo la classificazione delle cose, si è quello che comincia a mostrargli e nominargli la classe più generale e i vari individui di essa, poi a mano a mano le classi minori e gli individui che loro appartengono, fino che si giunge alla specie minore di tutte». Ivi, p. 45.

²⁷⁹ Ivi, p. 273.

²⁸⁰ Scrive Rosmini: «Questi due progressi del numero e della perfezione delle intellezioni avvengono entro ciascun ordine delle medesime, e non si debbono perdere giammai di veduta da chi vuol tenere dietro allo sviluppamento umano». Ivi, p. 174.

dal momento in cui si indaga su esse, ovvero dal momento in cui l'attenzione le illumina e la memoria ne avvia la possibilità di un confronto. Più si procede con l'analisi e si affina l'uso del pensiero più ci si avvicina all'idea somma²⁸¹ in una dialettica processuale tra momento analitico e momento sintetico che rappresenta il cammino conoscitivo dell'uomo. L'educazione della memoria costituisce il corrispettivo pedagogico al sorgere dell'associazione oggetto percepito – segno linguistico, in una prospettiva che non esula dall'intervento di insegnanti ed educatori, ma anzi presuppone l'alterità e la fiducia sociale del soggetto in crescita. Si apre con questa seconda fase l'acquisizione concreta di un primo e abbozzato vocabolario infantile, che tuttavia resta fondamentalmente concreto, sulla base del quale può svilupparsi il successivo passaggio alle idee astratte e alla concettualizzazione. Infatti, fino a questo punto il bambino richiama alla mente le percezioni avute degli oggetti reali attraverso i vocaboli che costituiscono segni rappresentanti idee imaginali, o idee piene che dir si voglia. Questo uso del linguaggio risulta ancora estremamente limitato, legato al particolare, dunque difficilmente fruibile a livello di comunicazione sociale²⁸² e, più in generale, nella formazione della conoscenza. Tant'è che lo stesso Roveretano afferma che, nonostante l'avvento del linguaggio, il bambino si trovi in questa fase ancora nel primo ordine di intellezioni.

Per giungere al secondo ordine occorre sviluppare una dimensione ulteriore del linguaggio, staccando i vocaboli dalla corrispondenza a un oggetto particolare, e giungendo quindi all'elaborazione di nomi comuni, il cui significante si riferisca ad un insieme ampio di reali. È attraverso l'elaborazione dei nomi comuni che Rosmini traccia l'accesso dell'uomo alla conoscenza, che abbisogna dell'operazione mentale dell'astrazione. Il nome comune indica «le qualità, la natura delle cose che si vogliono nominare»²⁸³. L'uso del nome comune comporta sempre un'azione intellettuale, che Rosmini indaga quando afferma che: «si tratta di spiegare come [...] l'uomo abbia potuto inventare i nomi comuni, allora il problema si riduce a quest'altro: "In che modo l'uomo

²⁸¹ E la stessa idea dell'essere, per i limiti umani e per la sua estensione, non può essere conosciuta o presentata all'uomo in modo completamente determinato.

²⁸² «Un linguaggio fatto di vocaboli significanti idee imaginali, richiederebbe un cambiamento continuo dei vocaboli, perché l'idea imaginale varia in corrispondenza del mutare dell'individuo, o cosa di cui è immagine. Ogni cosa reale e finita si muta, si distrugge e si rigenera di continuo; basterebbe quindi che la cosa variasse minimamente per avere un nome nuovo in corrispondenza della sua idea, ma ciò renderebbe impossibile un vero e proprio linguaggio». V. Brugiatelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 92.

²⁸³ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, pp. 216- 218.

abbia potuto nominare gli oggetti mediante una loro qualità comune"»²⁸⁴. Ciò che serve per elaborare i nomi comuni viene definito dal Roveretano nelle seguenti operazioni. Le operazioni specifiche con cui elaborare un nome comune sono elencate dall'Autore: anzitutto occorre cogliere i singoli oggetti, e di seguito guardare ad essi in quanto possiedono caratteri comuni. Dopodiché bisogna rappresentarsi idee astratte focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche comuni a questi, ed infine dare voce a tutto ciò. Di queste quattro facoltà, la capacità di astrarre fornisce l'apporto decisivo, perché consente il passaggio dall'individuazione degli elementi comuni alla denominazione: lo fa passando proprio per quell'idea generale ed astratta che determina il nascere del nome comune. In questa riflessione, Rosmini fa nuovamente ricorso alla tesi della naturalità del linguaggio e dello specifico legame tra esso ed il divino, che non esclude tuttavia una limitata e subordinata compresenza della componente sociale. Ciò s'evidenzia quando sostiene che i "segni degli antichi", vale a dire i termini delle lingue classiche, non erano affatto arbitrarie scelte di convenzioni esulanti il richiamo alla natura. Al contrario, secondo Rosmini tali nomi si "fondavano" sui caratteri naturali degli enti, tanto da essere impiegati anche nel momento in cui c'era l'esigenza di indicare individui particolari, così come scrive il Roveretano:

egli è ancora naturale e necessario, che il primo bisogno degli uomini sia quello di chiamare gli esseri colle loro qualità più generali; che appresso si manifesti la necessità di nominarli con delle qualità più speciali, quando cioè incontra che senza questa specificazione essi si confondano insieme²⁸⁵.

In questo senso il richiamo ai caratteri naturali implica la non arbitrarietà nella scelta dei segni, ed una corrispondenza evidentemente ordinata dall'alto, da cui poi può partire l'evoluzione del linguaggio, che inizialmente all'interno di un singolo vocabolo riunisce molteplici significati, come viene delineato in questo passaggio *Del principio supremo della metodica*:

gli antichissimi scrittori ci offrono un'altra prova di ciò che affermiamo. Le lingue che usano sono un acconcio specchio dello sviluppo delle menti nei loro tempi: si può

²⁸⁴ Ivi, pp. 228-229.

²⁸⁵ Ivi, p. 220.

direttamente indurre dallo stato di quelle il grado di sviluppo di queste. [...] È legge costante nelle nazioni, quando queste vanno innanzi col loro intelletto sviluppo, di maniera che la lingua primitiva al loro più non basta; prima di risolversi a coniare nuovi vocaboli, si appigliano al partito di alterare e distendere le significazione dei vocaboli antichi²⁸⁶.

Il linguaggio si sviluppa attraverso i nomi comuni e permette l'evoluzione cognitiva che avviene per tramite della concettualizzazione. L'operazione di traduzione dal piano delle percezioni particolari a quello del linguaggio concettuale avviene attraverso l'astrazione, e permette all'uomo di semplificare la realtà al fine di una più efficace attività teoretica conoscitiva, e conseguentemente pratica. In questo modo Rosmini affida un ruolo di primo piano al linguaggio, che diventa a tutti gli effetti il mezzo fondamentale per la conoscenza ed il progresso intellettuale e volitivo del soggetto; ciò è reso possibile, per l'appunto, dal processo dell'astrazione²⁸⁷.

Il linguaggio concettuale si sviluppa astraendo dal particolare oggetto della percezione; è questo l'elemento aggiuntivo fondamentale di questo livello di sviluppo, che accompagna d'ora in avanti il soggetto nella formazione di nuove conoscenze. Come scrive Rosmini, «un'attività maggiore si suscita nella volontà in virtù delle prime astrazioni»²⁸⁸. A questo punto occorre chiedersi come si genera la capacità dell'astrazione: qui sorge un ulteriore problema. Nell'analisi dell'astrazione, le opere precedenti al *Principio supremo della metodica* si basavano su una spiegazione che partiva dalla priorità del nome rispetto al concetto. L'astrazione infatti non sarebbe possibile, a causa dei limiti umani, se la mente non facesse riferimento ad un segno, nel momento in cui pensa un'idea astratta, a cui può ancorare tale pensiero. Il segno, o nome, fornisce all'idea astratta una sorta di realtà basica su cui appoggiarsi: «un segno sensibile dell'idea insensibile di bianchezza, un vocabolo insomma»²⁸⁹. Questa definizione di "parola" rende visibile l'idea che altrimenti sfuggirebbe all'attenzione dell'uomo. Ciò significherebbe, in altri termini,

²⁸⁶ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 114-115.

²⁸⁷ Il linguaggio è «il mezzo per poter passare dalle percezioni più sensibili alle astrazioni più alte dell'intelletto». A. Rosmini, *Teodicea*, p. 87.

²⁸⁸ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 114.

²⁸⁹ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 89.

che in noi, per natura divina o condizione immanente, si trovano ancor prima dei pensieri i termini atti ad ancorare i pensieri stessi.

Riemerge così la questione sulla natura dei segni linguistici, proiettando così questa indagine, nuovamente, alla ricerca di una possibile elaborazione sociale dei nomi, o piuttosto dell'ipotesi del dono divino; su questo elemento, il ruolo giocato da *Del principio supremo della metodica* è a mio avviso fondamentale. Lo vediamo prendendo ad esempio, per contrasto, quanto scritto in testi precedenti. Nel *Saggio sui confini dell'umana ragione nei giudizi intorno alla Provvidenza*, Rosmini indica i mezzi che l'uomo riceve per poter compiere delle attività intellettive, che come già abbiamo visto, sono la parola interiore, la natura e gli oggetti da cui l'uomo è circondato e attraverso i quali è mosso alla percezione. Oltre a questi, Dio concede la rivelazione di alcune verità prime. Tale rivelazione, stando alla prima stesura del, in quanto viene colta attraverso l'udito, presuppone il linguaggio²⁹⁰, e possiamo leggere che l'uomo riceve: «un mezzo ond'egli potesse passare dalle percezioni più sensibili alle astrazioni più alte dell'intelletto, il qual mezzo non potea essere che una lingua»²⁹¹. La rivelazione di Dio riguarda anche “i primi astratti”, come spiega Rosmini: «dunque Iddio donò all'uomo una lingua, quel Maestro supremo gli insegnò l'uso d'alcune voci, nelle quali apparissero quasi sussistenti all'esterno le astrazioni (...); queste voci poterono chiamare a sé l'attenzione dell'umana mente»²⁹². Secondo questa prima riflessione, antecedente il testo pedagogico, il linguaggio costituisce contemporaneamente un dono divino e lo strumento indispensabile per compiere qualunque astrazione, tramite cui è possibile il dispiegarsi della conoscenza²⁹³. A causa di tali riflessioni risulta evidente che il dono di Dio nei confronti dell'uomo non si limita così al fondamentale Lume di cui è manifestazione nella primissima infanzia la parola interiore, ma s'estende allo stesso linguaggio nella concretezza dei vocaboli e degli astratti “rivelati”, senza i quali l'uomo non potrebbe pervenire in modo immediato alla conoscenza di ciò che lo circonda perché «non può spontaneamente fissare la sua

²⁹⁰ «La rivelazione esterna delle soprannaturali verità, operandosi per l'udito, abbisogna del suo strumento, il linguaggio» Ivi, p. 87.

²⁹¹ Ivi.

²⁹² Ivi, p. 89.

²⁹³ Rosmini ribadisce tale posizione sul linguaggio anche all'interno del *Nuovo saggio sull'origine dell'idee*, vol. 4, pp. 94 -104, pagine che si pongono in continuità con le riflessioni della *Teodicea*, chiamandosi per l'appunto *Necessità del linguaggio per muovere la nostra intelligenza a formare gli astratti*.

attenzione in qualche astratto senza un segno, al quale legato, le apparisca quell'astratto, quasi come sussistente»²⁹⁴. A motivo di queste ulteriori considerazioni, il contrasto teorico tra l'ipotesi di origine divina o quella naturale-sociale del linguaggio nella riflessività rosminiana abbisogna di una presa di posizione chiara, che non tarda ad arrivare in quest'opera pedagogica. Ripercorriamo quanto finora analizzato. Prima di tutto l'intelligenza umana, inizialmente definita "tavola rasa"²⁹⁵, viene attivata naturalmente tramite quella comunicazione misteriosa tra spiriti che conduce alla prima "parola interiore" o percezione intellettiva, con cui si attiva nell'uomo l'idea dell'essere, necessaria affinché l'essere umano possa ragionare correttamente. Successivamente, ecco la fase, corrispondente al terzo ordine d'intellezioni, in cui la parola da interiore si esteriorizza, diventando vocalizio, segno che indica un determinato oggetto percepito, da cui poi la facoltà dell'astrazione si attiva. Sappiamo che per Rosmini il segno-parola costituisce la condizione per l'umana conoscenza. Sappiamo anche che l'astrazione è un'operazione appartenente alla facoltà di riflettere: «io non posso astrarre nulla dalla mia percezione, e sopra la mia percezione non mi ripiego»²⁹⁶. Per astrarre, spiega Rosmini, è necessario che l'uomo si concentri solo su un'idea o su una parte di essa, isolandola completamente dalle altre idee e dai contesti empirici da cui è sorta. Rosmini esemplifica questo processo mentale utilizzando l'idea di umanità. Di per sé, l'idea "umanità" non ha alcun aggancio reale che permetta di attrarre a sé l'attenzione umana: rimane solo il vocabolo stesso, "umanità", che rende tangibile all'intelletto l'idea contenuta nel termine. Il linguaggio costituisce quindi la ragione sufficiente della formazione degli astratti²⁹⁷, e senza di esso non è possibile sviluppare la conoscenza e, conseguentemente, la meditazione propria delle discipline filosofiche²⁹⁸. Tuttavia, sulla base delle riflessioni

²⁹⁴ Ivi, p. 84

²⁹⁵ «Non è senza ragione l'assomigliare la nostra intelligenza, in quello stato nella quale la riceviamo, a una tavola rasa, secondo l'aristotelica similitudine. Sì, come tavola rasa, o come carta non ancora scritta, noi riceviamo la intelligenza. Egli è bisogno che v'abbia un essere DISTINTO DA NOI, il quale scriva dottamente, dirò così, su questo candido foglio i documenti della sapienza» Ivi.

²⁹⁶ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 93.

²⁹⁷ V. Brugiatelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 95.

²⁹⁸ Il Roveretano afferma, in un passaggio del *Nuovo Saggio* nel quale prende in considerazione la formazione dei fanciulli: «Bastami il fatto della giornaliera esperienza che dimostra manifestamente, come i fanciulletti prima intendano i vocaboli che esprimono le cose sussistenti e reali, ed appartengono a' lor bisogni, istinti, affetti; e poscia pervengono a intendere anche il linguaggio tutto perfettamente, e a parlarlo altresì. Il che non lascia

soprariportate, appare una questione problematica nella riflessione rosminiana: l'uomo non può inventare questi segni senza l'astrazione e non può neanche crearli da solo senza aver in sé la capacità di astrarre, ma al contempo questa capacità e l'esercizio di essa è data all'uomo dalla parola-segno, udita e rivelata.

Erano necessari all'uomo segni esterni a' quali la mente associasse e legasse le astrazioni: né egli poteva dargli a se stesso, mentre per inventarli sarebbero state necessarie quelle astrazioni medesime, che senza i vocaboli, egli non può, come dicevamo, possedere²⁹⁹.

Quindi la riflessione linguistica di Rosmini arriva in questo punto di difficile soluzione: non c'è astrazione senza che siano dati i segni-parola, ma i segni-parola non possono formarsi senza la capacità di astrarre. La difficoltà d'interpretazione di questa teoria rosminiana riguarda anzitutto questo rapporto, tra segno e astrazioni: nelle affermazioni di Rosmini si presenta concreto il rischio di chiudersi in un vicolo cieco; se fino ad ora abbiamo definito il linguaggio - sia nella prima "parola interiore" che nel successivo apprendimento delle prime parole infantili - come conseguenza dell'idea e delle percezioni, come può adesso diventare presupposto gnoseologico? Questa prima questione investe direttamente l'altro punto problematico presentato precedentemente sull'origine del linguaggio: in definitiva la questione si risolve in quale sia l'origine del linguaggio, se senza di esso gli astratti non possono essere elaborati, e senza gli astratti non può formarsi il linguaggio. Nei testi sopra menzionati della *Teodicea* e del *Nuovo Saggio*, l'origine divina del linguaggio trova la sua enunciazione esplicita:

Iddio donò all'uomo una lingua, quel Maestro supremo gli ingegnò l'uso di alcune voci, nelle quali apparissero quasi sussistenti all'esterno le astrazioni insieme con esse

dubbio sull'attitudine del linguaggio a chiamare l'attenzione dell'uomo nelle idee astratte, ciò che equivale a un formarsele: poiché in ogni linguaggio, in ogni ragionamento, in ogni giudizio, la più nobile e importante parte è formata dalle astrazioni. Se dunque il linguaggio è atto a questo, e a questo giovar non possono né le sensazioni, né le immagini, né la sola idea dell'essere; forz'è il dire, che lo sviluppo del giovanetto onde alle astrazioni perviene, tutto all'aiuto del linguaggio si deva attribuire e concedere, né diversamente poter essere, dimostrano gli esempi de' bambini perduti, e trovati poi uomini adulti senza linguaggio, carponi nelle foreste, i quali né pure un minimo indizio diedero mai né d'avere nella loro mente delle astrazioni concepite, né d'essersi una linea sola sollevati di sopra gli oggetti materiali e individuali, e lo stesso si dica de' sordimuti ineducati». A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 96.

²⁹⁹ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 95.

contemplate; queste voci poterono chiamare a sé l'attenzione dell'umana mente, e costringerla ad affissarsi nelle qualità degli oggetti divise, essendo ella soggetta a quella stabile legge, di dover essere primieramente chiamata all'atto dagli oggetti esteriori che la colpiscono³⁰⁰.

Quindi è Dio che dona quella parte del linguaggio fondante la conoscenza, come afferma Rosmini riprendendo dalla tradizione biblica:

Iddio fu il primo a nominare le parti principali della creazione, applicando un suo nome a ciascuna tantosto che l'ebbe creata acciocché ella fosse interamente conoscibile all'uomo. Col crearla l'aveva resa all'uomo percettibile; ma col nominarla, a quel modo ch'ei fece, la rese conoscibile quasi tipo di specie al suo intendimento³⁰¹.

Tali, infatti, dovendo essere «que' vocaboli co' quali Iddio significò da principio le parti dell'universo prese queste stesse a segno di altrettante astrazioni fondamentali», perché se è vero che «le astrazioni minori sono nelle maggiori contenute chi potea indicare all'uomo la strada per trapassare dalle une alle altre? Per discendere dalle più generali alle meno, che è la prima ed oscura via dell'umana mente; per riascendere da queste a quelle, che n'è la seconda e luminosa?» Era «necessario che l'uomo avesse da principio espresse ne' vocaboli le più alte verità e le più generali astrazioni, perché da queste l'umana mente piglia sempre il suo corso segreto ed incognito»³⁰².

Eppure queste riflessioni, che ben si accordano nel tentativo di risolvere la questione sugli astratti, saranno oggetto di ripensamenti nelle opere successive da parte di Rosmini. Nella *Psicologia*, edita per la prima volta tra il 1846 ed il 1848, si evidenziano cambiamenti rispetto alle prime edizioni delle opere precedenti. Rosmini scrive: «l'associazione delle percezioni e delle idee fa sì che un reale diviene segno di un altro, e la percezione di un'altra percezione. Così comincia a formarsi naturalmente una lingua»³⁰³. In questi termini la nascita del linguaggio appare qualcosa che sorge spontaneamente nell'uomo senza il decisivo contributo di qualsivoglia forza esterna. Questa concezione è chiaramente distante dalle posizioni assunte da Rosmini nei testi

³⁰⁰ Ivi.

³⁰¹ Ivi, pp. 90-91.

³⁰² Ivi, p. 97.

³⁰³ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, p. 97.

precedenti. Con quest'interpretazione, la capacità dell'astrazione sembra inserita in un'altra posizione, precedendo la formazione dei segni e facendosi causa di essi. Ciò significa che, sulla base dell'astrazione, i termini linguistici vengono formulati in modo istintivo, come effetto della capacità astrattiva. Il linguaggio si fa allora non più un dono di Dio bensì una capacità costitutiva della natura dell'uomo. La sua origine, nonostante l'azione del Creatore rimanga nel dono dell'idea dell'essere – presupposto di qualsiasi conoscenza - è piuttosto legata all'istinto dell'uomo, come si legge in questo passo: «La sapienza poi del Creatore ha fornito l'uomo, fra gli altri modi di comunicare all'altro i suoi bisogni e le sue volontà, d'uno strumento acconcissimo a ciò, qual è la facoltà de' suoni articolati, e gli ha dato l'istinto di produrl³⁰⁴ anche come semplice conseguenza fisica de' suoi sentimenti e pensieri»³⁰⁵. La concezione dell'origine del linguaggio, sebbene a livello di «una semplice possibilità metafisica», risulta, rispetto alla sua prima formulazione, capovolta. I «pochissimi astratti (forse di origine divina)»³⁰⁶, rinvenibili nelle lingue antiche, non ci impediscono di domandarci come «l'umana famiglia potesse giungere da se stessa agli astratti puri, almeno ad alcuni di essi»³⁰⁷. Come afferma B.G. Muscherà, Rosmini delinea una soluzione del tutto innovativa e differente da quella elaborata in precedenza, facendo ricorso al «procedimento cognitivo elementare della metafora a base metonimica. In altri termini, avendo già gli uomini inventato un nome, ad esempio per il braccio inteso come arto anatomico, per nominare la proprietà della forza che distingue quell'arto dagli altri, invece di inventare un nuovo nome apposta, adoperarono la designazione primitiva estendendone il significato»³⁰⁸. Così Rosmini indica nel procedimento descrittivo e nell'arricchimento semantico di un determinato segno linguistico la chiave naturale per poter giungere alle astrazioni: il nome, che nel suo significato primitivo individua un oggetto preciso, perde questo antico significato e così comincia a 'segnare' un astratto. È questo il modo in cui «comincia a formarsi

³⁰⁴ La definizione qui ripresa dalla *Psicologia* aggiunge all'ipotesi di un istinto di comunicazione quella di un istinto linguistico, insito tra le pieghe della teoresi rosminiana. Ciò assume forza se coniugato con le riflessioni contenute nel paragrafo precedente, laddove si parla della forza unitiva animale come ciò che consente anche agli animali di produrre suoni che hanno valenza comunicativa.

³⁰⁵ Ivi.

³⁰⁶ Ivi, p.108.

³⁰⁷ Ivi, pp. 109-110.

³⁰⁸ B.G. Muscherà, *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio* F. Bonicalzi, S. Facioni (eds), *L'intrico dell'io*, Jaca Book, Milano 2014, p. 153.

naturalmente una lingua»³⁰⁹. Scrive Rosmini: «ecco già trovato il segno, a cui la mente può legare veramente un concetto astratto; e via più apparisce che quel nome già significa un astratto; quando quel nome vada perdendo, come talora avviene, il suo primitivo significato, e rimanga unicamente significativo dell'astratto»³¹⁰. Giunta quindi «la mente a fissare alcuni astratti coll'aiuto di tali segni sensibili somministrati dalla natura, e quindi denominati, applicando ad essi il nome imposto da principio a cotali segni, già il cammino della mente non trova più impedimenti insuperabili, e però tutto il suo svolgimento rimane naturalmente spiegato»³¹¹.

Come si può vedere, la lingua viene così ridefinita alla stregua di un prodotto umano, e Rosmini ammette la possibilità che sia frutto dell'ingegno umano «per corrispondere ad un doppio fine, quello cognitivo e quello comunicativo, quello cioè di dare impulso al pensiero individuale e quello cioè di rendere possibile la socializzazione delle acquisizioni»³¹².

Il nome viene quindi definito come ciò che può includere al suo interno più concetti, i quali vengono percepiti dall'uomo non sempre in modo chiaro o completo, ma che in ogni caso caratterizzano il vocabolo stesso, segno della molteplicità. La parola viene associata, così, alla sintesi; mentre la frase viene associata all'analisi, nel *continuum* del processo sintetico – analitico, così rappresentato in *Del supremo principio della metodica*: «i giudizi sintetici ed i giudizi analitici si avvicendano per siffatto modo che se noi disponiamo in una serie i diversi ordini d'intellezioni, i numeri dispari dei medesimi sono formati da altrettante file di giudizi sintetici, e i numeri pari sono formati da altrettante file di giudizi analitici [...] Laonde alla composizione dee susseguire la scomposizione, e alla scomposizione dee susseguire la ricomposizione»³¹³, in un susseguirsi di soggetti e predicati dei giudizi che presuppongono la componente linguistica della parola. Così nelle frasi, i segni dirigono l'attenzione della mente verso le varie parti da cui può essere composto un concetto. L'astrazione deriva perciò dalla natura della mente umana, portata spontaneamente a compiere associazioni tramite cui vengono definiti concetti e segni ad essi associati, che diventano condizione di comunicabilità degli stessi astratti. In tutto

³⁰⁹ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, p. 97.

³¹⁰ Ivi, p. 110

³¹¹ Ivi, p.111.

³¹² B.G. Muscherà, *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio*, p. 156.

³¹³ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 180.

questo Rosmini, quando parla della presenza della lingua nell'uomo, afferma che Dio ha collocato nell'uomo *l'istinto* ad essa³¹⁴. Si parla, quindi, ancora dell'azione di Dio, ma si ribadisce anche come la capacità linguistica faccia parte di un *istinto*; la tesi dell'origine divina del linguaggio viene interamente ricompresa nelle possibilità inscritte nell'uomo, senza che vi siano rivelazioni.

Nella formazione delle idee astratte compiuta dall'uomo vengono eliminati i caratteri individuali e specificatamente propri di un particolare oggetto, considerando invece il carattere comune delle cose percepite. Ovviamente quest'operazione non può essere svolta da un singolo soggetto, partendo solamente dalle proprie percezioni, ma va considerato alla stregua di un processo sociale e storico, che ha permesso nel corso del tempo la formazione e l'articolazione di vocaboli astratti solo in quelle civiltà capaci di approfondire la riflessione³¹⁵; anche in questo caso quindi il linguaggio, nella sua funzione sociale di promozione dello sviluppo cognitivo, permette di superare il piano limitato dell'esperienza a vantaggio di un processo conoscitivo più ampio.

Resta da chiedersi come sia avvenuto questo ripensamento e la trasformazione sull'origine del linguaggio, che investe conseguentemente il processo dell'astrazione. Ha influito sul ripensamento delle prime formulazioni della *Teodicea* e del *Nuovo Saggio*, le analisi e riflessioni del Roveretano sulle prime produzioni linguistiche della cugina Marietta, che si trovano ne *Il Rinnovamento della filosofia in Italia del conte Terenzio Mamiani della Rovere esaminato da Antonio Rosmini Serbati*. In esse il Rosmini punta l'attenzione sulle prime espressioni linguistiche del bambino che si trova «in quell'età nella quale l'uomo comincia a cercare de' segni per manifestare i suoi nascenti pensieri ed affetti»³¹⁶.

I segni che il bambino usa nella fase iniziale del suo sviluppo, «parte prendendoli da' suoni e vocaboli che ode, parte modificando questi e creandone egli stesso, con una

³¹⁴ «Nel che è da ammirare la sapienza del Creatore, il quale non ha abbandonato questa invenzione della lingua al solo operare libero e calcolato del pensiero umano; ma ne ha messo nell'uomo l'istinto, come diremo favellando di quella specie di leggi *psicologiche* del pensiero, (...): e di più gliel'ha egli stesso comunicati positivamente i primi elementi». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, p. 131.

³¹⁵ Scrive Rosmini: «nelle lingue antiche l'uso dei generici, invece che degli specifici, più frequente nelle nostre, appunto perché il mondo antico era meno sviluppato del moderno. Osservisi solamente della lingua latina, questo uso solevasi fare della parola *res*, ella s'applicava tutto». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 130.

³¹⁶ A. Rosmini, *Il Rinnovamento della filosofia in Italia del conte Terenzio Mamiani della Rovere esaminato da Antonio Rosmini Serbati*, vol. 6, p. 239.

piena sicurezza di sè» servono per «rappresentar meglio la forma del suo proprio concepire, al quanto diversa da quella degli adulti»³¹⁷.

Questo cambiamento di prospettiva è ben evidenziato nel seguente passo *Del principio supremo della metodica*, che è stata presa in esame come opera che segna dal punto di vista filosofico il vero cambiamento sistematico di prospettiva sulla questione linguistica, partendo per l'appunto dalla metodologia pedagogica. Scrive Rosmini:

Quegli adunque che parlano al bambino provocano del continuo la sua attenzione a collocarsi non pure in un *universale* ma in un *astratto*, e questa è quell'operazione per lui nuovissima [...] Quando il bambino sente le tante volte chiamare *cane* il cane di casa, e sente chiamarlo *cane* oggi e domani, quand'era piccino e mangiava latte, e quando divenne grande e mangiava pane, quando aveva la coda e gli orecchi, e or che ha mozza quella e questi, e sente chiamar cani tutta la canatteria della strada, sieno grandi o piccioli, o di un pelame o d'un altro, e fermi o correnti, e placidi o rabbuffati; allora viene un tempo nel quale la sua mente in tanta varietà di oggetti fissa quell'unica cosa per la quale a tutti il medesimo nome di cane si addice. Egli in una parola astrae e forza di udire la parola stessa applicata sì diversamente ciò che forma l'elemento comune dei cani (la canina natura) e adopra questo elemento comune (che è un'astrazione) a distinguere poi gli oggetti, a' quali il nome di cane dar si convenga³¹⁸.

Appare evidente come l'astratto sorga internamente al soggetto, in un processo che rimanda principalmente alle percezioni esterne ad esse associato, senza che venga minimamente indicato il ricorso a Dio nella formazione stessa di questo processo. Tant'è che la stessa divisione tra le varie forme degli astratti³¹⁹, e l'assunzione della possibilità dell'errore³²⁰, mostra come l'evoluzione linguistica costituisca un processo dello sviluppo conoscitivo, educativo e sociale, e non un elemento di rivelazione divina.

Tale opera di concettualizzazione linguistica abbisogna quindi di un intervento pedagogico efficace, e Rosmini s'interessa di descrivere le operazioni formative da effettuare. Affinché il bambino giunga all'astrazione, Rosmini pone come fatto fondamentale l'ascolto delle parole, ovvero la denominazione delle cose stabilita dalla società. Uno dei cambiamenti della prospettiva rosminiana, a partire per l'appunto dal

³¹⁷ Ivi.

³¹⁸ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 109.

³¹⁹ Ivi, pp. 113-114.

³²⁰ Ivi, p. 110.

testo *Del principio supremo della metodica*, consiste proprio nell'importanza attribuita alla socialità nello sviluppo della lingua. È significativo che, oltre agli uomini "perduti nelle selve"³²¹, Rosmini parli dei "sordimuti non educati": essi si fanno controprove empiriche della teoria sociale del linguaggio, essendo persone che non possiedono le capacità linguistiche a causa del contatto mancante, a livello comunicativo, con i propri simili. Il bisogno di comunicare degli esseri umani, il loro vivere insieme e di conseguenza il ruolo della comunità, divengono caratteri necessari nella teoria linguistica rosminiana. Tant'è che, come afferma Sebastiano Vecchio, in linea di principio è sostenibile l'ipotesi che l'uomo acquisisca i segni-parole in società coi suoi simili mediante degli atti unitari complessi semiotico-asttrattivi. Una considerazione più attenta della natura costitutivamente sociale e altresì sistematica del linguaggio ha condotto Rosmini a modificare il proprio convincimento iniziale: non si tratta più di singoli individui alle prese con singoli segni-parole in un individuale rapporto con la rivelazione divina "maestra di linguaggio", bensì di comunità che danno forma a un sistema linguistico³²². Il rapporto fra uomo e parola pertanto non può essere inteso alla stregua di un rapporto individuale, ma si basa su di un contesto più ampio, inter-soggettivo, che porta lo stesso Rosmini a parlare di sistemi. Questa convinzione maturata nel volume pedagogico resta per certi versi l'opzione finale dell'Autore, che anche all'interno della *Logica*, descrive il linguaggio come: «un sistema di segni vocali o vocaboli stabiliti da una società umana, adeguato a significare i pensieri che i membri di quella società si vogliono comunicare reciprocamente»³²³. Nel vivere insieme ad altri individui viene stimolata la capacità di parola dell'essere umano, potenziandone le abilità comunicative: «e per vedere con qual progresso, e fin dove l'uomo o più tosto gli uomini conviventi insieme possano andare nella formazione del linguaggio, egli è uopo considerar bene la natura della percezione, prima generatrice de' nomi»³²⁴. La maturazione di Rosmini, relativa a questo tema, è molto probabilmente dovuta a Manzoni. Come afferma Sebastiano Vecchio, il concetto manzoniano di interezza della lingua affiora in Rosmini, dove con tale concetto si

³²¹ Rosmini ne parla brevemente nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 94-114.

³²² S. Vecchio, *Le concezioni di Manzoni e di Rosmini sull'origine del linguaggio in Manzoni e Rosmini*, Incontro di studio n. 15 del 2 ottobre 1997, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano 1998 pp. 207-229.

³²³ A. Rosmini, *Logica*, p. 151.

³²⁴ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10 pp. 97-98.

considera la lingua in quanto fattore universale e unitario che ingloba in sé sistemi di comunicazione differenti. Per questo la lingua, in Manzoni, rappresenta da una parte un orizzonte unitario e costantemente presente, dall'altra, considerata più empiricamente, la lingua rappresenta quell'insieme di parole e regole grammaticali che permette, nelle diverse società, la comunicazione tra gli uomini³²⁵. Più specificatamente dal versante pedagogico, «il fatto rilevante è dato dall'attenzione che il bambino a un certo punto comincia a esercitare sull'attribuzione dello stesso vocabolo ad una varietà di oggetti, comprendendo che tutti quegli oggetti che egli sente nominare con lo stesso nome hanno qualcosa in comune»³²⁶. Il sentire nominare è ciò su cui si costruisce il necessario presupposto sociale dell'evoluzione linguistica. Tralasciando quindi i passaggi interni da un'astrazione inconsapevole a quella intenzionale e più specifica³²⁷, propria dell'adulto e delle lingue più evolute, ciò che più interessa evidenziare è il fatto che questa operazione sia frutto della facoltà della riflessione, sulla quale l'azione pedagogica è chiaramente chiamata ad operare. Sulla capacità dell'astrazione l'agire umano può risultare efficace proprio perché si tratta di una capacità inscritta nell'uomo, dunque educabile, e non frutto passivo della rivelazione divina. L'azione pedagogica si concentra sulla riflessione, che per Rosmini risulta essere ciò che permette una focalizzazione dell'attenzione su varie percezioni, dalle quali si generano le idee di relazioni che permettono infine un raggruppamento sintetico oppure la divisione analitica delle idee stesse. Da quanto sostenuto precedentemente, lo sviluppo della riflessione - quindi conseguentemente del processo di astrazione che permette la concettualizzazione linguistica - è possibile affinando la proprie capacità di passare dal generale al particolare e viceversa. Da questa prospettiva d'interpretazione del ruolo e dello sviluppo della riflessione discende quindi il ruolo pedagogico compiuto dall'educatore che, come scrive Rosmini:

325 S. Vecchio, *Le concezioni di Manzoni e di Rosmini sull'origine del linguaggio*, pp. 207-229.

326 V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 96.

327 Scrive Rosmini: «le prime astrazioni che si fanno dal bambino solo le qualità sensibili degli enti, cioè il buono sensibile, il male sensibile... queste qualità non sono finalmente che effetti prodotti dagli enti nella nostra facoltà di sentire... egli con ciò un po' alla volta giunge a porre la sua attenzione alle azioni degli enti e ad astrarre queste da essi, sempre mediante il linguaggio, cioè mediante verbi che seguono l'azione delle cose». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 182-183.

convien dunque che [...] sappia accortamente osservare, e con delle opportune interrogazioni e sperienze scoprire quali sieno in ogni età del fanciullo le classificazioni ch'egli si forma, le idee d'oggetti molteplici ed i principii: e partendo da questi dati, che già nella mente del fanciullo si trovano, dee farlo discendere gradatamente dalla massima classificazione che egli ha in mente, alle minori, e da queste ascendere a quella; gli oggetti complessi a lui cognitivi dee farglieli analizzare, e delle parti lor già trovate rivenire al tutto; finalmente da' principii (ma s'intenda bene, da suoi principii e non da altri) menarlo alle conseguenze, e dalle conseguenze restituirlo ai principii³²⁸.

Partire dalle conoscenze del soggetto in sviluppo, e dalle parole che egli ha già appreso, permette di sviluppare un processo di approfondimento che porta alla definizione di concetti astratti dai quali si può successivamente tornare di nuovo alla parola concreta; come in tutto il sistema rosminiano; approfondire significa dare quei nuovi significati necessari per riappropriarsi con maggiore consapevolezza degli elementi di partenza. In questo dinamico riscoprire le origini si pone l'operazione della concettualizzazione linguistica a fondamento della gnoseologia rosminiana.

L'insieme delle tappe qui analizzate ci permette di mostrare il legame intrinseco istituito tra linguaggio e pedagogia nel sistema rosminiano. Il linguaggio costituisce a tutti gli effetti lo strumento universale dato dalla natura allo sviluppo intellettuale dell'uomo nel sistema rosminiano e, d'altra parte, la dimensione pedagogica ha permesso di districare la questione dell'origine del linguaggio nella riflessione rosminiana.

3.5 La generazione dell' Io

Nel groviglio di coscienze mai sorte

Come osservato nel precedente paragrafo, il linguaggio riveste un ruolo determinante nello sviluppo dell'uomo, poiché esso costituisce «lo strumento universale dato dalla natura allo sviluppo intellettuale dell'uomo»³²⁹. Il richiamo vicendevole tra le

³²⁸ Ivi, p.277.

³²⁹ Ivi, p. 263.

due dimensioni dello sviluppo infantile, secondo una strategia argomentativa che parte dal versante gnoseologico per giungere all'atto pratico-pedagogico, mostra quindi quell'intreccio essenziale generante unità nel progetto evolutivo dello sviluppo umano, tracciato dal Rosmini. Tale intuizione della stretta correlazione tra linguaggio e sviluppo umano, avvenuta sulla base dell'osservazione infantile, non solo ha permesso all'Autore di modificare la propria teoria sull'origine del linguaggio, ma rappresenta un fecondo punto di contatto con studi novecenteschi sul tema³³⁰.

Per Rosmini, il linguaggio supporta ogni livello e grado di cognizioni, e diventa il *medium* per lo sviluppo della riflessione che, come visto, si attiva per il tramite dei segni vocali, a cui vanno accompagnati i valori semantici corrispondenti secondo quel processo analitico-sintetico che permette via via di delimitare e tracciare la corrispondenza tra segnato e segnante. Questo *iter* si perfeziona con lo sviluppo e la crescita infantile, di modo tale che la concettualizzazione dei termini linguistici opera accrescendo il numero e la tipologia di vocaboli acquisiti dai bambini, e con esso il conseguente sguardo sul mondo matura e si evolve allargando il campo delle conoscenze sul reale. In questo senso l'istruzione impartita al bambino deve realizzarsi in maniera tale «che le parole e le idee si leghino accuratamente insieme; che l'uomo infine sia istituito sempre più nella lingua, ma in modo che i suoi progressi nella lingua sieno veri progressi nelle idee e nelle cognizioni»³³¹. Tuttavia la spinta proposta e realizzata dal processo appena descritto non si esaurisce a questo punto, ma apre scenari più ampi secondo una prospettiva diacronica, che permette di vagliare le considerazioni di Rosmini sul tema della coscienza. Il linguaggio diventa fonte di conoscenza non solo degli oggetti esterni, ma anche della propria interiorità, tracciando in questo modo un diverso ed originale legame con l'ambito

³³⁰ Su tutti, ricordiamo in particolare le ricerche del neurologo John C. Eccles, che nel volume scritto insieme a Karl Popper *L'io e il suo cervello* afferma: «la relazione del linguaggio con la capacità cognitiva umana è stata intensamente studiata in base alla normale acquisizione del linguaggio durante l'infanzia. Recentemente è stato condotto un importante studio sulla vittima di una tragica situazione familiare (Curtiss e altri, 1974). La ragazza, Genie era stata allevata in isolamento e senza alcuna esperienza linguistica, fino a quando fu scoperta e liberata all'età di tredici anni e mezzo. Allora non possedeva alcun linguaggio e nel test cognitivo non verbale raggiungeva appena il punteggio che si consegue a soli 15 mesi. Nel corso di due anni ha sviluppato una considerevole capacità linguistica e cognitiva, ma il suo linguaggio è ancora molto difettoso [...] In sintesi, la tragica e prolungata deprivazione di tutti gli *inputs* linguistici ha rivelato il ruolo fondamentale del linguaggio nella creazione di una persona umana con capacità creative e cognitive». K. Popper, J. Eccles, *L'io e il suo cervello*, trad. it., Roma, 1981, pp. 377-378.

³³¹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 263.

psicologico ed etico nel sistema rosminiano, di cui ora più in dettaglio si discute. La riflessione ed il linguaggio rappresentano difatti le condizioni necessarie per la presa di coscienza dell'uomo, mediante la quale è possibile lo sviluppo integrale del singolo soggetto in riferimento al dominio e al libero uso delle proprie e specifiche potenze³³². Tra le tappe di crescita e sviluppo che linguaggio e riflessione generano nell'umano, vi è anche la presa di coscienza che il bambino fa di se stesso. Su questo tema, prima di entrare nel merito delle riflessioni psico-evolutive inserite nell'opera *Del principio supremo della metodica*, ritengo doveroso effettuare una breve ricognizione dei termini utilizzati dal Roveretano, per provare per quanto possibile³³³ a definire campi semantici precisi.

³³² La presa di coscienza dell'uomo, attestata con la pronuncia del monosillabo "Io", non avviene originariamente, altrimenti Rosmini farebbe sua la posizione cartesiana sulla coscienza, mentre la riflessione rosminiana individua nella coscienza un passaggio di sviluppo dello spirito umano, che l'uomo acquisisce mediante l'uso della riflessione e del linguaggio, divenendo così dopo diverse operazioni un "Io". «Il progresso dell'uomo sulla via della consapevolezza non si arresta di certo a quella sua prima presa di coscienza, come dire che l'Io pronunciato dal bambino non è lo stesso "Io" pronunciato dall'adulto». Vi è dunque un progresso non solo intellettuale - conoscitivo, ma anche del livello di coscienza che l'uomo acquisisce passo passo anche per mezzo dello strumento linguistico. Cfr. V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 114.

³³³ Rosmini ha insistito più volte sull'esigenza di chiarezza e di proprietà nell'uso delle parole, al punto di progettare la compilazione di un vocabolario filosofico. Scrive infatti in una lettera: «È savissimo il suggerimento che ella mi dà di compilare un dizionario de' termini filosofici, e non dubiti che non lo perderò di vista». *Epistolario completo*, vol. XIII, lett. 8272, a Don Giacomo Veglia a Novi; Stresa 31 gen. 1851, pp.536-537. E scrivendo al Tommaseo, che stava appunto in quel tempo compilando un dizionario: «non mi ritirerò dal far le definizioni de' vocaboli filosofici (potendo qualche altro somministrare i teologici)» *Ivi*, vol. XII, lett. 7830, a N. Tommaseo a Torino; Stresa 2 nov. 1854, p.516. Egli indica anche il canone da seguirsi nella compilazione di un dizionario: «Fissare il significato proprio di ogni vocabolo e illustrarlo, indi derivarne i traslati secondo l'ordine della loro prossimità al significato proprio, ecco il principale ufficio dei vocaboli, la legge secondo la quale dovrebbero essere composti» *Antropologia in servizio della Scienza Morale*, p. 56, nota 11; cfr. *Nuovo Saggio sull'Origine delle Idee*, vol. 5, p. 251, nota. Tuttavia una delle difficoltà nel linguaggio rosminiano consiste nella moltitudine delle definizioni che egli dà della stessa cosa. Come afferma Bergamaschi, «ciò potrebbe sembrare un difetto molto grave, abituati come si è, nell'ambito di alcuni sistemi filosofici, ad usare sempre un'unica espressione di un concetto, cioè a ripetere sempre la stessa formola. Ma il Rosmini usa di proposito dare molte definizioni, perché fa parte del suo metodo. Infatti, nella *Logica*, dove si tratta del metodo dimostrativo ed inventivo, parlando delle definizioni, espone il proprio modo di procedere. Le definizioni possono essere sostanziali, proprie e indicative, le quali raccolte in una sola formano la definizione descrittiva. Inoltre il predicato di queste definizioni può essere espresso in un modo più o meno analitico. Quanto più il predicato si porge analizzato nella definizione, tanto più essa è perfetta. Il Rosmini conclude affermando: "Quindi ogni cosa che si riferisce ammette un gran numero di definizioni tutte vere, ma alcune meno ed altre più analizzate" *Logica*, n. 483». C. Bergamaschi, *Grande dizionario antologico del pensiero di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma, 2001, pp. X-XIII.

Anzitutto vanno separati nettamente il concetto di “anima”, di cui abbiamo già parlato, da quello di “Io”. L’anima difatti costituisce «un principio di sentire insito nel sentimento»³³⁴, ossia rappresenta quel «principio sostanziale della vita di certi corpi organici, che dall’esser informati dall’anima si dicono animati o animali»³³⁵, come abbiamo mostrato già nel secondo capitolo. Di essa si occupa approfonditamente la *Psicologia*, opera rosminiana della maturità, pubblicata tra il 1846 e il 1848. Nei volumi che compongono la *Psicologia*, Rosmini distingue tra anime sensitive, a loro volta suddivisibili in due forme³³⁶, e anima umana, cercando di mostrare una qualità differente

³³⁴ Ma fra il sentimento de’ corpi e quello che ha ciascuno dell’anima propria, v’ha una gran differenza; ché i corpi si sentono come una cosa straniera, e l’anima come una cosa propria, anzi come noi stessi: i corpi si sentono dall’anima e l’anima si sente da se stessa e per se stessa. Da questa osservazione si ricava tosto una prima definizione dell’anima: perocché se l’anima si sente per se stessa; dunque ella è per essenza sua sentimento, poiché è il solo sentimento che si sente per se stesso, e se i corpi si sentono dall’anima, e l’anima si sente per se stessa, l’anima è il principio di sentire: «l’anima dunque è un principio di sentire insito nel sentimento». A. Rosmini *Sistema filosofico*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 270.

³³⁵ *Anima sensitiva*: principio sostanziale di quella vita che è sentimento corporeo. *Lettera a N. Tommaseo a Torino*; [Stresa] 25 nov. 1854, in *Carteggio Rosmini Tommaseo*, vol.II, let. 358, p. 423.

³³⁶ Nel merito della suddivisione tra “anima sensitiva elementare” e “anima sensitiva organica”, o “belluina”, non ci possiamo addentrare. Riportiamo soltanto le indicazioni fornite dall’Autore: «Quanto abbiamo ragionato precedentemente intorno alla natura delle anime sensitive ci conduce a distinguerne di due maniere che si possono chiamare *anime elementari*, aventi per termine il continuo elementare ed *anime organiche* aventi per termine il continuo organato agitato da intestini, e continui movimenti che le eccitano. Queste seconde pullulano sulle prime, sono attuazioni e individuazioni diverse dalle prime. Ma le prime hanno tutto ciò che richiedesi ad ottenere la denominazione di anime; perocché hanno, 1° un principio senziente, in cui sta l’essenza dell’anima; 2° ed un termine esteso in cui sta la condizione essenziale dell’anima medesima». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, pp. 310-311. Un’ulteriore chiarificazione di tale suddivisione si trova in questo passaggio: Dee dunque sapere, che io considero l’anima delle bestie siccome un complesso armonico ed individuato di sentimenti; onde l’anima delle bestie per me perisce a quel modo come perirebbe e si disciorrebbe quell’armonia che da più istrumenti ben accordati risulta, se i suonatori senza cessar di suonare s’allontanassero per forma che non si potesse più raccogliere cogli orecchi ascoltanti il loro meraviglioso concerto. Ella intende adunque: perisce il sentimento multiplice dell’animale; ma rimangono i sentimenti elementari. In una parola, per me hanno vita gli elementi della materia, cioè hanno congiunto una vita, un principio animatore; ma essi non sono animali, perché non danno né dar possono segni di vita, né di movimento intestino, e perché il loro sentimento è specificamente diverso da quello dell’animale, non avendo per termine che l’esteso; quando il sentimento animale ha per termine suo anche l’eccitamento e l’unità di più sentimenti, e la riproduzione incessante di questi, che volgonsi in circolo, al qual circolo, com’Ella vedrà, io do la denominazione *di corso zoetico*. Così si modificano le cose create, l’anime si moltiplicano e si adunano, sono elevate a varie potenze, o ad una inferiore potenza ridotte; ma nulla si distrugge di ciò che ha creato Iddio in tutta l’estensione del termine. *Lettera a A. Pestalozza a Monza*; Stresa, 6 maggio 1845, in *Epistolario completo*, vol.IX, let. 5358, pp.296-297.

tra le varie tipologie. Le prime hanno come termine il continuo elementare e quello legato a movimenti interni ed esterni al corpo, ma rimangono sul piano della dimensione sensitiva³³⁷: di esse Rosmini scrive che «altro non sono che principi del sentire corporeo disgiunti dall'attività intellettuale. Questi principi attualmente costituiti appunto perché sono soli, sono altresì primi, ed essendo attività prime, non possiamo negar loro il nome di principi sostanziali o di sostanze»³³⁸. Al contrario, ciò che contraddistingue l'anima umana nell'accezione rosminiana è il fecondo connubio che s'instaura tra la dimensione del sentire e quella dell'intendere, che apre alla razionalità:

l' anima umana è il principio d' un sentimento sostanziale attivo che identicamente il medesimo ha per suoi termini l'estensione e in essa un corpo e l'essere, e quindi che è sensitiva ad un tempo ed intellettuale (razionale)³³⁹.

Da ciò segue:

1° che l'anima umana è un principio unico e semplice³⁴⁰ senziente ad un tempo ed intelligente; 2° che questo principio è un' attività, nella quale si contengono virtualmente tutti gli atti secondi, sensazioni, intellezioni ecc.; 3° che ciò che determina la sfera di questa

³³⁷ Nel sentimento animale vi ha un principio senziente, che, quando è separato dall'intelligenza, come nei bruti, chiamasi *anima sensitiva*. A. Rosmini, *Regolamenti scolastici*, in *Scritti Pedagogici*, vol. II, p.245.

³³⁸ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 118.

³³⁹ Ivi, p. 55. Rosmini dà conferma di questa definizione anche in altre opere: «Definizione volgare dell'anima umana, da cui conviene incominciare la Psicologia. "L'anima è il principio del sentire, dell'intendere e dell'operare di quell'essere che pronuncia se stesso col monosillabo Io"». A. Rosmini, *Metodo filosofico*, in *Scritti Pedagogici*, vol. II, p. 204. E ancora: «L'anima umana è un principio senziente, informato dall'idea dell'essere, e così reso intelligente». A. Rosmini, *Regolamenti Scolastici*, p. 245. Procedendo per questa via il Psicologo, trova coll'aiuto dell'Ideologia una definizione più compiuta dell'anima umana, che si può esprimere così: «L'anima umana è un soggetto o principio intellettuale e sensitivo, che ha per sua natura l'intuizione dell'essere, e un sentimento, il cui termine è esteso; e certe attività conseguenti all'intelligenza ed alla sensitività». A. Rosmini, *Sistema filosofico*, pp. 270-271.

³⁴⁰ Come spiega poco più avanti, «L'anima umana pertanto è quel primo principio del sentire e dell'intendere che, senza cessar d'essere uno e d'avere un'unica attività radicale, viene costituito da un sentimento esteso e corporeo, e da un inteso che è l'essere indeterminato. Si dice *primo principio* perché l'anima è un principio superiore al principio sensitivo, è un principio che contiene virtualmente nel suo seno il principio sensitivo, di maniera che l'attuale esistenza di questo principio appartiene bensì alla *natura* dell'uomo, ma non all'*essenza* dell'anima, alla quale è sufficiente che il principio del sentire animale sia in essa virtualmente contenuto». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 117.

attività è il primo *sentito* e il *primo noto*, cioè quel sentito e quel noto che aderisce per natura al principio attivo; poiché in questo sentito fondamentale sono virtualmente comprese tutte le sensioni che vengono appresso, e in questo noto sono compresi gli oggetti di tutte le intellezioni distinte che possono mai aver luogo³⁴¹.

L'unicità e la semplicità dell'anima, pur nella contemporanea presenza del sentire e dell'intendere, è data dalla razionalità dell'uomo, motivo per cui Rosmini non può che operare un'equivalenza tra umanità e razionalità al fine di caratterizzare adeguatamente la *psiche dell'anthropos*:

nell'uomo, non v'ha che un'anima sola e questa è *razionale*. Onde quest'*anima razionale* è forma del corpo. Dissi l'anima *razionale* piuttosto che l'anima intellettiva (benché la parola intellettiva si suol rendere anche promiscuamente colla parola razionale), perché già vedemmo, che il principio intellettivo, e il principio sensitivo, dipendono nell'uomo da altro principio, che in sé gli unifica come primo principio d'entrambi, e così costituisce il soggetto sostanziale umano. Ora questo primo principio (in cui è la sostanza dell'anima) dicesi con maggiore proprietà *razionale*; secondo la definizione che abbiám data della *ragione*, che fu "quella facoltà che unisce il sensibile e l'intelligibile, pronunciando di ciò che sente, mediante l'idea, ed operando secondo ciò che pronuncia"³⁴².

Se dunque l'anima costituisce, come si evince dalle riflessioni del Rosmini, una dimensione sostanziale e essenziale dell'uomo, l'"Io" al contrario non può dirsi atto primo dell'uomo, ma solamente un atto secondo già virtualmente contenuto in quella prima dimensione che è l'anima. Per quanto dunque Io e anima vengano a coincidere, c'è un diverso grado di priorità dell'uno rispetto all'altro: «*Il monosillabo «Io» non esprime il puro concetto dell'anima*. Ora io non posso dubitare, che io stesso che sento, che penso, che parlo, sono l'anima. L'anima dunque, come al presente io la concepisco, è quell'essere che intendo esprimere col monosillabo IO»³⁴³. In questa direzione estremamente prezioso è il contributo offerto dall'Autore nuovamente nelle pagine della *Psicologia*, in

³⁴¹ Ivi, p. 112.

³⁴² Ivi, p. 129.

³⁴³ Ivi, p. 62.

cui vengono riprese e sviluppate le considerazioni tracciate all'interno dell'*Antropologia*³⁴⁴.

Secondo una metodologia proto-fenomenologica³⁴⁵, Rosmini mostra la distinzione tra i due concetti, evidenziando coerentemente la differenza che si pone tra atto primo, ovvero l'anima, e atto secondo, nel quale rientra il concetto di "Io", che «non esprime solamente l'anima, ma l'anima unitamente a molte relazioni risultanti da più atti mentali necessari a farsi dall'uomo prima ch'egli possa pronunciare se stesso con quel monosillabo»³⁴⁶. L'Io dunque esprime una consapevolezza, meglio dire una percezione intellettiva, secondo la terminologia rosminiana, e si esplicita nel linguaggio, che rende manifesta la percezione della propria anima³⁴⁷: «Colui che dice: IO (intendendo ciò che dice), fa un atto interiore col quale pronuncia l'anima propria. Il monosillabo IO è dunque "il segno vocale pronunciato da un'anima intellettiva (o più generalmente da un soggetto intellettivo) di un atto suo proprio quando interiormente rivolge l'attenzione a se stessa e si percepisce"»³⁴⁸. La percezione reale – quindi non puramente ideale – della propria anima può avvenire solo sulla base di un'operatività o attività esterna che viene ad agire sull'anima stessa. Del resto, come sappiamo, sinonimo di anima nella riflessione rosminiana è il sentimento fondamentale, che nella sua equilibrata originarietà interna ad

³⁴⁴ *L'Io* è «un principio attivo in una data natura in quanto egli ha la coscienza di se stesso». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della Scienza morale*, p. 427. «Perocché l'*Io* esprime identità fra il principio ragionante e il principio che lo pronuncia dicendo *Io*; cioè a dire, colui che pronuncia *Io*, con articolare questo monosillabo attesta di essere consapevole che vi ha un'attività e che questa attività è quella stessa che parla, che annunzia se stessa, che è consapevole di se stessa; dee dunque chi pronuncia *Io* aver riflettuto sulla propria attività, e aver conosciuto che il riflettente sulla propria attività non è un principio diverso dall'attività stessa su cui riflette». A. Rosmini, *Ivi*, p. 448.

³⁴⁵ Come afferma lo stesso autore, la *Psicologia* è l'opera con cui Rosmini intende «spogliare l'"Io" di ciò che non appartiene alla nozione pura dell'anima». Il processo di spoliamento operato dall'Autore, pur con le differenze evidenti rispetto alla metodologia husserliana, rappresenta uno degli elementi di più significativa vicinanza tra il metodo rosminiano e l'*epochè* fenomenologica. A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 65.

³⁴⁶ *Ivi*, p. 62.

³⁴⁷ Come scrive l'Autore, «si vede: 1° Che l'anima che si pronuncia dicendo: IO, è un'anima reale. L'IO dunque non esprime una pura idea, non esprime solo il *concetto* dell'anima, ma ne esprime la *percezione*: quella voce aggiunge a ciò che esprime il vocabolo *anima* (idea, essenza dell'anima) la realtà percepita. 2° Che l'IO non è la percezione di un'anima qualsiasi, ma dell'anima propria. La parola IO adunque al concetto generale dell'anima unisce ancora la *relazione dell'anima a se stessa*, relazione d'identità: ella contiene dunque un secondo elemento distinto dal concetto dell'anima, è un'anima che percepisce se stessa». *Ivi*, pp. 62-63.

³⁴⁸ *Ivi*, p. 62.

ogni essere animato fornisce notizia di sé esclusivamente nel momento in cui viene a contatto, tramite i corpi esterni o bisogni interni, con uno spostamento dal proprio stato di costante e uniforme energia vitale³⁴⁹. C'è inoltre un ulteriore livello di consapevolezza e di riflessione, che denota come il concetto di "Io" non possa che essere frutto secondario di un ragionamento sulla propria individualità:

Se dicendo IO, l'anima esprime se stessa operante, se viene a dire "quegli che fa la tal cosa, per esempio che vuole, sono IO", questa espressione racchiude ancora un quarto elemento; perocché ella si può tradurre e sciogliere in un discorso così: "quegli che vuole è quel principio medesimo che percepisce se stesso, in conseguenza di che dice: IO". L'IO racchiude dunque un'altra riflessione, e per essa un'altra relazione d'identità, per la quale chi parla e pronuncia l'IO, intende che egli che si percepisce operante, è un essere identico a quello stesso che opera³⁵⁰.

³⁴⁹ «L'anima non si rivolge sopra di sé, né si percepisce se non eccitata e tirata da qualche nuovo e particolar sentimento che in essa insorge, sia passivo od attivo, perocché il solo sentimento sostanziale dell'anima, naturale com'è, ed uniforme, non è idoneo ad eccitare l'attenzione dell'anima stessa; la quale attenzione è un atto nuovo e particolare, e però esige, a causa sufficiente, uno stimolo nuovo e particolare che la susciti. L'anima dunque che dice: IO, non pronuncia se stessa qual è nello stato suo primitivo, ma già posta in uno stato di attività sopravvenute; pronuncia se stessa modificata, paziente, operante. L'IO dunque esprime l'anima coll'aggiunta di un terzo elemento, il quale è una modificazione a lei venuta per via di passione o d'azione; e in generale esprime «l'anima passata già ad atti secondi», l'anima non involta nella sua potenzialità come ella si trova a principio, ma in attualità. In fatti l'esperienza dimostra che quando gli uomini incominciano a pronunciare IO, nol pronunciano mai solo, ma unitamente al verbo che esprime la loro azione, poniamo «io sento, io voglio, io penso, io opero ecc.», ed è solamente l'opera dell'astrazione e dell'analisi che sopravviene più tardi a separare l'IO dal suo verbo; considerando ciò che esprime questo monosillabo isolato e preciso dal discorso, senza il quale però nel fatto non si trova. Forz'è dunque concludere, che egli esprime il principio delle operazioni dell'anima, ossia l'anima in quant'è principio delle sue varie operazioni». Ivi, pp. 63-64.

³⁵⁰ Ivi, p. 63. Sulla base di queste considerazioni Rosmini riassume in maniera estremamente efficace: «Riassumendo adunque tutte le differenze che passano fra ciò che significa la parola *anima umana*, e ciò che esprime la parola IO, noi abbiamo 1) che *anima umana* esprime un semplice *concetto* generale dell'anima, l'*essenza* dell'anima; 2) che IO esprime: a) una *percezione intellettuale* dell'anima nella quale, come in ogni altra percezione, oltre avervi il concetto generale della cosa, vi ha l'affermazione della *realtà* data dal sentimento: b) non ogni percezione intellettuale dell'anima, ma la percezione che un'anima fa di se stessa, quando contempla il sentimento che la costituisce nell'essere, e però si conosce come un ente; c) una percezione di se stessa non nello stato primitivo in cui non sono ancora concesse le speciali potenze, ma in uno stato di attività: esprime l'anima che percepisce d) finalmente esprime l'anima conscia della propria identità fra sé percipientesi e sé operante o atteggiata ad operare». Ivi, p. 64.

L'io dunque rappresenta una nozione a cui si arriva consapevolmente dopo un processo di crescita che investe parte dell'esistenza. Non è un caso che, nuovamente nell'*Antropologia*, per darne la specificità necessaria, Rosmini lo distingua anche dalla nozione stessa di soggetto:

deducesi finalmente [...] una differenza importante fra il concetto d'un *Io*, e il concetto di un *soggetto*. Perocché il concetto di un soggetto consiste nell'essere egli un principio attivo supremo entro un dato individuo, nell'essere cioè la base radice della sussistenza e dell'attività di un individuo: all' incontro il concetto dell'io propriamente consiste nell'aver coscienza di sé. Sicché se v'avesse un principio attivo avente consapevolezza di sé in un dato individuo, questo principio già sarebbe un *Io*, quantunque egli non fosse supremo, quantunque non dipendesse da lui la sussistenza dell'individuo, ma dipendesse da qualche altro principio sussistente nell' individuo stesso, al qual principio solamente apparterebbe il chiamarsi un *soggetto*. Il monosillabo *Io* adunque non esprime solamente il *soggetto*, ma di più esprime la relazione che ha il soggetto con se stesso mediante il sentimento intimo e le diverse sue riflessioni³⁵¹.

La distinzione operata dal Rosmini tra anima e io non solo risulta particolarmente efficace ai fini della spiegazione psicologica dell'essere umano, ma rimanda necessariamente alla riflessione pedagogica inerente lo sviluppo infantile. Infatti, se è vero che «la frase “percezione di noi stessi” [...] se la prendiamo a significare la percezione riflessa dell' uomo già sviluppato, ella quadra benissimo, ed è verace»³⁵², ciò non toglie che la presa di coscienza dell'uomo, della propria individualità, avvenendo per il tramite del linguaggio³⁵³ attraverso la vocalizzazione del monosillabo “io”, sia il frutto di un

³⁵¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 449. A tale distinzione si affianca quella ulteriore tra io e persona, come in un passo successivo della stessa opera l'Autore scrive: «Dalle quali cose si vede, che la persona non è assolutamente e necessariamente il medesimo di ciò che si esprime col vocabolo *Io*; ma che fra la persona e l'*Io* esiste una differenza di concetto, simigliante a quella che vedemmo trovarsi fra il *soggetto* e l'*Io*. Egli è vero, che per lo più col monosillabo *Io* si esprime un soggetto intelligente, ossia una persona che ha consapevolezza di sé, e noi uomini non adoperiamo questo monosillabo se non a significare la personalità nostra propria di cui siamo consci, ond' è che l' *Io* si chiama un pronome personale. Ma sottilmente considerando, non ripugna l'immaginare che ci abbia un principio intellettuale in un individuo avente coscienza di sé e che tuttavia non sia principio supremo. In tal caso a questo principio intellettuale potrebbe applicarsi giustamente il vocabolo *Io*, e non tuttavia il vocabolo di *persona*». Ivi, p. 462.

³⁵² A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 73.

³⁵³ A questo riguardo, G. Calza scriveva in tempi non sospetti: «L'uomo senza il linguaggio nella sua parte migliore, ossia senza il linguaggio convenzionale... non potrebbe percepire

processo lungo e faticoso di maturazione di cui nella *Psicologia* vengono dati solamente gli estremi definitivi, accompagnando poi tali assunti, non a caso presentati nelle pagine introduttive dell'opera, da innumerevoli riflessioni sulla natura dell'anima che non possono qui essere oggetto di discussione. Ciò che vogliamo dire, in altri termini, è che la distinzione operata dall'Autore secondo una prospettiva classificatoria, e distinguendo in maniera legittima una dimensione primitiva dell'anima dalla necessaria derivazione del concetto di "Io", va corroborata da un'analisi dinamico-evolutiva delle tappe di maturazione e costruzione della percezione intellettuale "Io", e di tutto quanto ruota attorno a tale processo. Rosmini stesso se n'era reso conto negli anni precedenti alla stesura della *Psicologia* stessa, quando nell' *Antropologia in servizio della scienza morale* provava a darle una prima spiegazione:

Non rimane dunque ora a spiegare se non in qual modo l'uomo possa riconoscere che l'attività riflettente e parlante è la stessa attività percipiente e ragionante. Questa identità di principio nelle diverse riflessioni rilevasi dal sentimento intimo, cioè dal sentimento che ha l'uomo della propria attività universale, dove stanno virtualmente tutte le attività parziali, e dove s'identificano tutte, dove perciò si sente che quell'atto onde si percepisce e si ragiona non è se non un atto, un'applicazione parziale di quell'attività prima e fondamentale, da cui procede altresì il riflettere sopra ciò che si ha percepito e ragionato, sopra le percezioni, sopra i ragionamenti e sopra le riflessioni medesime, e che quell'attività appunto è altresì quella che parla, e che pone se stessa dicendo Io. Così si genera l'Io³⁵⁴.

Tuttavia l'Autore si rende conto di dover riprendere la questione, trattata solamente in superficie nel volume antropologico, e tenta di fornire una risposta proprio in *Del principio supremo della metodica*, dove scrive: «I filosofi non hanno mai esaminata accuratamente la questione, per quanto io sappia, dell'età in cui l'uomo percepisca se stesso»³⁵⁵. Problema questo, a detta del Roveretano, su cui si è soprasseduto per superficialità, considerando come la percezione di sé un dato assodato, ascrivibile fin da

se stesso e pronunciare l'Io, quale si esige una tale riflessione a cui non giungerebbe». G. Calza, *Saggio di callologia ed estetica*, Milano, 1889, p. 357.

³⁵⁴ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 448.

³⁵⁵ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 228-229.

subito nella primissima infanzia³⁵⁶. «Ma queste supposizioni gratuite non reggono all'osservazione esatta del fatto importante di cui si tratta. Il fatto anzi dimostra che l'uomo percepisce e intende molte altre cose prima di percepire ed intendere se stesso, e che egli non conosce il vero valore del monosillabo IO prima di essere giunto al quarto o al quint'ordine d'intellezioni»³⁵⁷. Va detto tuttavia che Rosmini giunge a sviluppare le proprie considerazioni su questo tema sulla base dell'attenta lettura dell'opera *l'Education progressive* di Madame Albertine Necker de Saussure³⁵⁸ (1766-1841), che rappresenta un nome noto nella storia della pedagogia. La sua opera, *L'educazione progressiva*, comprende lo *Studio sulla vita delle donne*, in cui testimonia la sua idea di educabilità in tutto il corso della vita tenendo conto delle diverse opportunità che questa offre.

L'idea di *educazione progressiva* forse costituisce proprio la possibile chiave di lettura offerta dalla Necker per riflettere sulla comunanza e filiazione che Rosmini sente nei confronti di quest'opera; ad essa è strettamente connessa l'idea di vita come viaggio, a quella che oggi in pedagogia si chiama *lifelong education*, educazione permanente, e che ricalca l'idea di educazione religiosa di cui Rosmini si è fatto promotore, come visto, fin dai primi anni di riflessione. Del resto, se il cammino verso Dio è e resta nella percezione rosminiana un percorso che si estende lungo tutto l'arco dell'esistenza, anche Madame De Saussure si fa promotrice di un modello cristiano di formazione che comprenda l'intera vita umana³⁵⁹.

³⁵⁶ «Essi hanno comunemente ritenuto per cosa chiara e non bisognevole di dimostrazione, che l'uomo percepisca se stesso fino da' primi istanti di sua esistenza, e che non potrebbe percepir le cose senza aver prima percepito se stesso». Ivi.

³⁵⁷ Ivi.

³⁵⁸ Adrienne-Albertine Necker de Saussure fu pedagogista e scrittrice svizzera (Ginevra 1766 - Mornay 1841). Ebbe un'accuratissima educazione classica e scientifica per merito del padre, il naturalista Horace-Bénédict de Saussure. Nel 1785 sposò J. Necker (nipote del finanziere Jacques), professore di botanica all'accademia di Ginevra. Fu in contatto con alcuni degli spiriti più brillanti del suo tempo: specialmente con la cugina M.me de Staël, di cui ha lasciato una fine notizia biografica. Ma il suo scritto principale è *L'éducation progressive, ou étude du cours de la vie* (3 voll., 1828, 1832, 1838), nel quale, pur attingendo largamente all'*Émile* di Rousseau, l'autrice muove da un concetto della vita spirituale nettamente opposto all'ottimismo naturalistico del grande ginevrino. Per lei la natura è peccato e corruzione, e la libertà è conquista su noi stessi, che si consegue attraverso l'obbedienza e la rinuncia. La finalità dell'educazione è la formazione della *vocation humaine*, e deve culminare nella religione, unica base della volontà e del carattere. La sua opera fu ammirata da pedagogisti italiani quali Capponi, Lambruschini, Rosmini. Cfr. *Dizionario di filosofia*, in *Treccani*, online.

³⁵⁹ La sua opera comprende infatti anche una sezione estremamente importante sull'adulità. La Necker ha dell'adulto e dell'anziano una visione come di persone alle quali è attribuito

Non si deve mai dimenticare, secondo entrambi gli autori, che la vita è un viaggio e che l'idea di viaggio deve caratterizzare tutti i periodi della nostra esistenza. Su questo Rosmini e madame De Saussure hanno ancora molto da insegnare; difatti tale concezione mi sembra non sufficientemente chiarita nelle varie definizioni odierne date dell'educazione.

Parrebbe quasi che si trattasse solamente di condurre l'adolescente ad un certo stato, piuttosto che di comunicargli l'impulso sufficiente per fargli oltrepassare infinitamente questo stato. E tuttavia, mentre il più grande sviluppo intellettuale e morale alla fine dell'infanzia è nulla, a paragone di ciò che si può sperare nell'età matura, è cosa molto più importante dare l'impulso. I progressi compiuti hanno sempre minor valore che la

un compito importante di cambiamento e non soltanto di messa in pratica di ciò che hanno già acquisito. Come scrive M. Benetton, «la Necker sembra riportarci ad una sorta di equilibrio educativo/formativo che si traduce nell'offerta ai soggetti maturi di mezzi per continuare a crescere, per governare istinti, per agire nella responsabilità della propria condotta. Il che significa anche istituire il giusto rapporto autorità-libertà nella condivisione. L'educazione, infatti, individua nella vita umana anche la presenza di leggi umane universali e la necessità di ordine nelle diverse stagioni della vita e nelle differenti *sfere di vita*, secondo l'espressione di Pestalozzi, che vincolano al rispetto, ad obblighi e doveri reciproci (Bernardinis, 1965, pp. 96-97). La sintesi di un apprendimento continuo e consapevole, rispettoso delle peculiarità rappresentate da ogni fase della vita, fa sì che anche nell'età della tarda adultità si riescano a cogliere le possibilità di crescita e di apprendimento: “di mano in mano che l'uomo cade esteriormente, interiormente si rinnova” (Necker de Saussure, 1936, p. 10). Due sono dunque gli spunti di riflessione – a partire dalla Necker – sul corso di vita attuale: l'uno volto al superamento dell'idea che *apertura* dello stesso sia sinonimo di mancanza di modelli di riferimento e l'altro teso a ridefinire l'educazione permanente come *lifelong education*, in modo tale che non possa essere barattata con un percorso egoistico/narcisistico, di esperienzialismo fine a se stesso. M. Benetton, *Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup, 2008, pp. 47. È interessante, a tale proposito, il passo in cui la Necker si rivolge alla donna matura e madre esortandola a non identificarsi con le esperienze adolescenziali che sta provando la figlia, rivivendole lei stessa o sostituendosi ad essa: «La madre che introduce la figlia in società in apparenza vuole farle acquisire qualche cognizione sulla vita umana; la conduce per la strada dell'esperienza. Da allora, a nostro avviso, essa farebbe meglio a permetterle di seguire questa strada tranquillamente. Ciò significa sia rafforzare i sentimenti lievi e fugaci della giovinezza, sia farli presente con tutta l'autorevolezza dell'età matura. Guardatevi soprattutto dall'intristire e dall'umiliare vostra figlia nel tentativo di compensare in lei l'effetto dei piaceri del mondo. [...] C'è un altro pericolo dal quale vorremmo preservare la madre. Probabilmente essa stessa ignora tutto quello che di giovinezza rimane ancora nel suo cuore. Una sensibilità romantica, che sembra soffocata, fermenta talvolta a lungo nell'animo di certe donne e, quando tale disposizione non ha preso il suo corso naturale nella vita reale, la si vede svilupparsi sotto forma di simpatia materna». A. Necker de Saussure, *L'educazione progressiva ossia Studio del corso della vita. Studio sulla vita delle donne. Libro IV: L'età matura e la vecchiaia*. La pubblicazione di questa parte del testo della Necker de Saussure si trova in M. Benetton *La vita umana come educazione. La pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia e attualità* Padova, Cleup, 2009, pp. 75-136.

disposizione a compierne altri, cosicché è bene informarsi non tanto del grado di avanzamento di un fanciullo, quanto piuttosto della sua attitudine a proseguirlo. Altrimenti, quanto più un discepolo si approssimasse al livello comune della società, nella religione e nella scienza, tanto più facilmente correrebbe nel pericolo di convincersi che egli non ha più bisogno di progredire in esse, e così un progresso diventerebbe causa di un arresto e quindi di mediocrità, se fosse incapace di provocare nuovi sforzi. [...] Non crescere equivale a decrescere: non avanzare equivale a indietreggiare³⁶⁰.

Per la Necker, con le suddette precisazioni la vita si può dunque definire educativa e il corso di vita può comprendere esperienze molteplici, da assumere però non caoticamente, ma facendole divenire parte di un progetto esistenziale ampio e sistematico, nel rispetto, appunto, della *vocazione umana*³⁶¹. In più parti della sua opera la pedagogista sottolinea la necessità di superare lo spontaneismo educativo nella ricerca di miglioramento e di perfezionamento, ma lontano anche dall'onnipotenza educativa. Evidenzia che l'educatore non può tutto e che ci sono dei motivi che sfuggono alle sue possibilità, ma che rimane anche la necessità di agire "in positivo". Va certamente assecondato il processo naturale di crescita della persona, a cui la pedagogista è particolarmente attenta, evitando accelerazioni o forzature poco consone; ma non è sufficiente limitarsi a ciò³⁶². In particolare sulla questione del sorgere della coscienza - il nesso tra sviluppo infantile, progressione del linguaggio e consapevolezza della propria individualità - madame De Saussure è punto di riferimento centrale per le riflessioni del Rosmini. Secondo l'Autore trentino infatti, nel linguaggio è possibile cogliere la consapevolezza che l'uomo ha acquistato di se stesso. Nello specifico, l'uso dei pronomi

³⁶⁰ A. Necker de Saussure. *L'educazione progressiva ossia Studio sul corso della vita*, trad. it. di G. Santini, Cappelli, Bologna, 1936 p. 24.

³⁶¹ L'attualità del pensiero della Pedagogista si scorge nell'individuazione di taluni problemi educativi, definibili 'perenni' in quanto riguardano la crescita dell'uomo come essere educabile, che ci permettono di trovare delle linee di continuità tali da riuscire a leggere in maniera più critica e fondata il presente. M. Benetton, *La visione pedagogica del corso di vita: attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*, in «Studium Educationis», 2011, n.2, pp. 7-22.

³⁶² Sembra fondamentale riprendere oggi il concetto di educazione positiva nella gradualità dello sviluppo; e la Necker, nel rilevare il nesso inscindibile tra casualità e causalità e tra necessità e libertà, ribadisce proprio l'opportunità di individuare le potenzialità da sviluppare in senso educativo-morale sin dalle prime età della vita, per mettere il soggetto in grado di costruire autonomamente il proprio progetto esistenziale, divenendo promotore del proprio apprendimento. Tale processo di formazione può essere favorito solo dall'educazione e non direttamente dall'ambiente, che opera in maniera indiscriminata. Ivi.

personali costituisce un elemento di verifica sul livello di consapevolezza identitaria raggiunta³⁶³. Le osservazioni di Rosmini rivelano traccia diretta dell'opera di madame De Saussure, come si evince da questo passo:

ciò che imbroglia più la testa del bambino sono i pronomi. Il me e l'io specialmente restano lungo tempo per lui come in una nube. Applicandosi queste parole unicamente a colui che le pronuncia, non le si adoperano quando si parla al bambino di lui stesso: egli ad ogni momento le vede cangiar d'oggetto, senza che ne sia mai il soggetto egli stesso; quindi accade che non gli venga il pensiero di servirsene. Allora quando egli vuol designare la persona sua propria, egli si considera per così dire dal di fuori, e parla di sé come di un altro chiamandosi col suo nome. Dare ad Alberto, menare Alberto, ecco le espressioni di cui egli fa uso³⁶⁴.

L'accordo tra i due autori su questo punto è assoluto; come direbbe Rosmini, «l'uomo adunque non può essere richiamato a ritorcere la sua attenzione a se stesso che dal linguaggio»³⁶⁵. Tuttavia il linguaggio, come mostrato anche dal passo della De Saussure, è apprendimento graduale, per gradi d'intellezione, secondo il Rosmini. Ciò significa che solo attraversando e ampliando via via la propria conoscenza, il bambino può giungere a specchiarsi e riconoscersi come un Io. Come osservato nel precedente paragrafo, «al terzo ordine d'intellezioni il bambino arriva a formarsi l'idea astratta delle azioni delle cose; ciò significa che solo con il terzo ordine egli può nominare le proprie azioni. Ma nel farlo, le nomina tutte allo stesso modo, indistintamente, le proprie azioni così come le altrui. Ciò significa che il bambino effettua una denominazione oggettiva, a motivo della mancanza di consapevolezza di sé stesso. Solamente una volta approdati al quarto ordine d'intellezioni si può cominciare a parlare di una prima, germinante,

³⁶³ Da notare come Rosmini metta in rapporto l'evoluzione linguistica con il processo di maturazione non solo al livello del singolo individuo, ma anche in termini di storia di civiltà. In *Del principio supremo della metodica*, si afferma in alcuni passi questo parallelismo, evidenziando come il grado di consapevolezza raggiunto dai bambini sia simile a quello rinvenibile nelle formazioni lessicali e grammaticali delle lingue antiche. A questo proposito Rosmini osserva come tanto più le lingue sono antiche tanto meno gli uomini fanno uso di pronomi personali, e «quando anco esse adoperano i pronomi io e tu, facilmente le mescolano con la terza persona, quasi mostrandosi non ancora sufficientemente perite nell'arte del maneggiarle». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, in *Scritti pedagogici*, vol. 1, p. 234, nota 1.

³⁶⁴ A. Necker de Saussure. *L'educazione progressiva ossia Studio sul corso della vita*, p. 126.

³⁶⁵ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 232.

percezione di sé da parte dell'infante, che comincia a distinguere le proprie azioni da quelle non proprie, avviando quel processo globale di sviluppo che permette di percepirsi come "principio operante". Un processo graduale, che non avviene una volta per tutte, perché

l'osservazione dà un altro risultato, [...] che la conoscenza che l'uomo si forma dell'IO varia nelle diverse età di grado e di forma; e che questa parola IO perciò (come tante altre) pronunciata dall'uomo ad una età ha un significato diverso da quello che riceve pronunciata dall'uomo in un'altra età³⁶⁶.

Un processo che, tuttavia, evidenzia l'intrinseca problematicità della tematica, e costituisce ostacolo - a mio avviso insormontato - da parte del Rosmini. Vediamo come. Nel volume pedagogico della maturità si trovano infatti due paragrafi aventi per oggetto lo sviluppo infantile del sé, o per dirla rosminianamente, dell'io. Il primo si trova nella quinta sezione dell'opera, quella che tratta delle intellezioni di quart'ordine e della conseguente educazione; il secondo nella sezione successiva. Approssimativamente, seppur manchino riferimenti specifici da parte dell'Autore³⁶⁷, si sta parlando del terzo anno di età nel primo caso, del quarto nel secondo. Nella prima parte esordisce affermando che «l'IO esprime l'ente umano che parla e che nomina se stesso come esistente, come operante»³⁶⁸. L'ente umano, cioè l'essere umano nella globalità delle dimensioni maschile e femminile, rappresenta anche a livello infantile l'unione dei principi animale e spirituale

³⁶⁶ Ivi, p. 230.

³⁶⁷ Affermiamo così perché nella quinta sezione Rosmini si dimentica di segnalarci di quale età si sta parlando. L'ipotesi viene surrogata dalla segmentazione operata nelle età precedenti: «Diremo qual principio abbiamo seguito e quale intendiam seguire nel compartimento delle età. Non avvenendo in tutti i fanciulli il passaggio d'un ordine all'altro d'intellezioni nello stesso momento, noi abbiamo preso a determinare questo passaggio, quel tempo entro il quale suole avvenire nel più de' fanciulli, e per accertarci sempre che questo sia avvenuto, abbiamo voluto averne un segno certo in qualche atto intellettuale che comunemente fanno i fanciulli, e che indubitanente appartiene ad un ordine d'intellezioni. Così, a segnare il principio della seconda età, abbiamo presa la fine delle sei settimane; perocché questo è il tempo in cui solitamente i bambini sorridono alle madri, primo segno certo di loro intelligenza. A segnare il principio della terza età, abbiamo preso la fine d'un anno; perocché i bambini sulla fine dell'anno sogliono cominciare a parlare, e il parlare è un atto che appartiene certamente al second'ordine d'intellezioni. Ora medesimamente prenderemo la fine del second'anno a segnare il principio della quarta età ...». Ivi, p. 173.

³⁶⁸ Ivi, p. 230.

di cui già aveva dato spiegazione nell'*Antropologia*³⁶⁹, e si compone del sentimento fondamentale corporeo e dell'essere ideale, in accordo con le spiegazioni del *Nuovo saggio sull'origine delle idee*³⁷⁰. Tuttavia, come già espresso, per dirsi "Io" e riconoscersi nella propria soggettività consapevole, il bambino abbisogna di prendere coscienza di sé: «questo sentimento-uomo non è l'IO, perocché l'IO non è un sentimento, è una coscienza»³⁷¹. Secondo Rosmini ciò avviene solo nel momento in cui il bambino si riconosce, in un qualsiasi atto, in cui sta operando come intelligente:

Acciocché dunque arrivi a formarsi una tale coscienza, conviene che il sentimento sostanziale non vegga semplicemente l'essere, ma *vegga se stesso veggente l'essere*. Ora, a tal fatto non basta che egli sia presente sulla scena dove si veggono le cose; ma conviene di più, che con un atto nuovo che cava da sé, egli applichi l'essere che vede a se stesso veggente l'essere, e che mediante questa applicazione dell'essere, illumini e vegga se stesso nell' essere³⁷².

³⁶⁹ « Ora, l' ente umano è primieramente composto di due principî: 1° il principio animale; 2° il principio spirituale. Questi due principî sono però connessi in modo che il primo è legato al secondo, e il secondo esercita la sua forza e il suo imperio sopra il primo, di maniera che tutti e due si riducono ad un principio solo supremo, che è il principio intelligente; ma tale che ha virtù anco sopra il principio animale a lui congiunto. Questo principio supremo colle parti inferiori a lui congiunte è l'*uomo*, ma non è ancora l'IO». Ivi, p. 230.

³⁷⁰ L'Autore ne prova a dare una breve ricapitolazione così: «Da prima egli è certo, come ho provato nella *Ideologia*, che in lui si manifesta l'essere ideale. Quando dico che si manifesta in *lui l'essere ideale*, allora dico che l'essere ideale si manifesta in un sentimento sostanziale, il quale sentimento è egli. Sono dunque uniti il sentimento sostanziale e l'essere che risplende in quello. Ciò posto, egli parrebbe che questa unione bastasse a fare sì che il soggetto percepisca se stesso; se pure è vero ciò che altrove affermai, che «il sentimento è come la scena sulla quale gli oggetti ci compariscono e ci si rendono visibili» (1). Non cancello quest' ultima sentenza. Egli è certo che niente può essere da noi intellettivamente percepito, se non ciò che opera nel nostro sentimento sostanziale. Laonde accordo che il sentimento stesso essendo ciò in cui si veggono le cose che si veggono dall' intendimento, egli stesso può essere veduto senza bisogno che un altro sentimento ce lo presenti. Ma primieramente si deve distinguere nel sentimento sostanziale l'atto con cui questo sentimento vede l' essere dagli altri atti di lui. [...] Ora l' atto con cui vede l' essere, non può mai essere quello con cui vede se stesso; ed anzi egli è un atto che esclude la visione di se stesso. In quanto adunque il sentimento direttamente si porta nell'essere, egli è incognito a se stesso. Ora qui si noti bene: l'uomo, e soprattutto l'IO, è essenzialmente quel principio che vede l'essere; è il sentimento sostanziale intelligente. Escluso da sé questo sentimento, l'uomo più non esiste; l'uomo non ha la coscienza di se stesso fino che non ha la coscienza di essere intelligente». Ivi, pp. 230-231.

³⁷¹ Ivi.

³⁷² Ivi, corsivo mio.

È un atto nuovo, mosso da bisogni particolari³⁷³, che richiede la forza specifica dell'attenzione³⁷⁴; con questo non vuol dire che per Rosmini esista un bisogno, da parte del bambino, di rendersi consapevoli di sé³⁷⁵, ma che per il tramite di bisogni estrinseci, che muovono il bambino ad agire verso oggetti esterni, l'attenzione del soggetto³⁷⁶ agisce in modo tale da fornire le condizioni per un primo, e via via sempre maggiore, riconoscimento di sé, aumentando il livello di coscientizzazione sulla problematica dell'Io da parte dell'infante. È pur vero che nel quint'ordine d'intellezioni Rosmini afferma, senza darne argomentazione accurata, un bisogno di attribuzione, ricollegabile al concetto di causa³⁷⁷, per cui il bambino intende trovare l'agente delle azioni che osserva; nel farlo,

³⁷³ Convien dunque che cavi da sé un atto nuovo, non datogli dalla natura, ma mosso dalla sua spontaneità suscitata da qualche bisogno o stimolo: ecco la grand'opera che a far gli rimane se vuol percepire se stesso. Ivi.

³⁷⁴ «L'attenzione adunque posta a se stesso è ciò che produce la coscienza. Convieni adunque che il principio umano (che più tardi si denomina Io) attiri la propria attenzione a sé. Ma il principio umano non è mosso ad attendere se non pel *bisogno*: e qual è la definizione di questo bisogno? «Il bisogno è l'istinto di compire un'azione incominciata, ossia è l'istinto di completare un'attività che ha cominciato a muoversi». Ma tutta l'attività umana incomincia a muoversi mediante il suo termine reale, come abbiamo detto. Quindi solamente aggiungendosi al principio intellettuale un termine reale è possibile che venga il caso pel quale egli sia mosso ad attendere a sé, e così formarsi la coscienza. Date poi le condizioni, alle quali l'uomo si forma la coscienza, egli può anche separar se stesso positivamente dall'oggetto ideale, e conoscersi come un soggetto contrapposto ad esso». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, pp. 113-114.

³⁷⁵ Ne è consapevole l'Autore, che afferma con decisione: « Il sentimento-uomo opera conoscendo; e conosce prima le cose di cui abbisogna; ora egli non abbisogna punto di conoscere se stesso per operare, abbisogna di conoscere altre cose le quali egli non ha, e vuole avere ed operare per averle, e per operare conoscerle; se stesso non cerca, perché si ha, ma cerca quelle cose le quali completino se stesso, sovvenano a ciò che gli manca, alle sue deficienze e limitazioni; l'uomo è un essere incompleto; se bastasse a se stesso, nulla cercherebbe, non ci sarebbe in lui attività di moto, ma solo attività di stato. Le sue stesse sensazioni piacevoli e dolorose non le concepisce se non annesse agli oggetti esterni, e in questi le suppone esistenti». Ivi.

³⁷⁶ Se dunque tutto ciò che cade nel suo sentimento è in luogo da poter essere da lui veduto, e il sentimento stesso veggente l'essere (se stesso) gode di questo vantaggio; si dee però aggiungere, che questa visione o percezione non può essere effettuata, se non a condizione d'un atto nuovo uscente dall'intimo del soggetto, che è un atto della forza dell'*attenzione*, la quale si concentra e ripiega sopra l'oggetto che vuol vedere, pel quale ripiegamento lo spirito (il sentimento sostanziale) guarda se stesso veggente l'essere, unitamente all'essere veduto e in questo contenuto quasi come in suo genere. Ivi.

³⁷⁷ Rosmini non si esprime riferendosi al concetto di causa e di causalità, ma definisce, sempre nel quarto grado d'intellezioni il termine di "Mezzi" dandogli questo significato: «prima di questo tempo non poteva il fanciullo aver il concetto del *mezzo*, ma ora può averlo appunto perché oggimai può conoscere due cose, l'una delle quali condizionata dall'altra». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 228.

arriva a individuarsi come principio operante di alcune di tali azioni, avviando così il proprio riconoscimento³⁷⁸. Nonostante questa prima ed embrionale difficoltà, sulla genesi motivazionale del sorgere dell'Io, in questo processo di svelamento del Sé, che per il bambino è e resta una scoperta fondamentale, troviamo nuovamente il linguaggio a fungere da *medium* o tramite imprescindibile: «L'uomo adunque non può essere richiamato a ritorcere la sua attenzione a se stesso che dal linguaggio»³⁷⁹. Come visto nel paragrafo precedente, il processo d'acquisizione di termini linguistici si compone per l'appunto di diverse fasi, corrispondenti a livelli o gradi d'intellezione differenti³⁸⁰; in quest'ottica tale dinamica si combina alla processualità inerente la presa di coscienza soggettiva, venendo così a delineare quella co-operazione e co-evoluzione di elementi distinti caratterizzanti l'unità soggettiva del bambino. Così nel terzo ordine d'intellezioni, corrispondenti al secondo anno di età, il bambino secondo Rosmini è in grado di compiere esclusivamente un processo di oggettivazione:

Le azioni sue sono esterne, cadono sotto i suoi sensi, come le azioni degli altri; *se stesso* all'incontro è interiore, è un principio invisibile che produce quelle. Egli conosce adunque le proprie azioni prima di *sapere* che sono sue proprie, prima di riferirle a se stesso col suo intendimento; perocché se stesso nel suo intendimento ancora non esiste.

³⁷⁸ Al quart'ordine il bambino comincia a «percepire intellettivamente il proprio sentimento fondamentale, sentimento-uomo, come autore di quelle date azioni. Questa non è che una percezione, egli è vero, e come tale apparterebbe al prim'ordine d'intellezioni; ma non si fa a quel tempo, come dicemmo, per mancanza del bisogno che stimoli a farla. Questo bisogno or si manifesta nella necessità di attribuire le azioni al suo autore, e però di attribuire al sentimento fondamentale, che l'uomo prova, certe azioni le quali perciò appunto si dicono sue proprie. Ora l'uomo non può attribuire quelle azioni al sentimento fondamentale ch'egli prova se non a condizione di percepire prima intellettivamente sopra quel sentimento fondamentale che appunto lo costituisce». Ivi, p. 309.

³⁷⁹ Ivi, p. 233.

³⁸⁰ Come scrive l'Autore: «il linguaggio stesso non viene appreso dal bambino tutto ad un tratto; egli deve passare per più ordini d'intellezioni prima di capire tutte le parti del discorso. Vedemmo già che al second'ordine d'intellezioni egli non apprende che i nomi sostantivi, e per meglio dire sostantivati; e che solo nel terz'ordine egli giunge a formarsi l'idea astratta delle azioni delle cose. Solo adunque al terz'ordine egli può nominare le proprie azioni; ma queste nulla più che oggettivamente, come le azioni di tutte le altre cose. Egli ha bensì il sentimento delle proprie azioni che è una cotale estensione del suo sentimento sostanziale, ma nulla più». Ivi.

Giunge bensì nella terza età ad attribuire le azioni ad un ente, ma non ad osservare fra gli enti quello che è egli stesso³⁸¹.

Veniamo dunque al quart'ordine d'intellezioni, dove per l'appunto troviamo le pagine di cui si sta effettuando l'analisi, e lo sviluppo intellettuale del bambino consente un'aurorale affiorare del discorso sull'Io³⁸². Il ruolo del linguaggio come *medium* per il processo di riconoscimento della propria soggettività consta di due fasi distinte: nella prima la presa di coscienza è unicamente vocalizzata, ragion per cui il bambino comincia a esprimersi in termini soggettivi accompagnando sempre il proprio pronome con un'azione che definisca l'operatività: l'infante

cioè può ritrarre la propria attenzione dal di fuori sul suo proprio *sentimento operante*, accorgendosi per tal modo che certe azioni hanno per causa quel sentimento che lo costituisce, a differenza di certe altre che non sono da quel sentimento prodotte. La prima adunque ed elementare cognizione di se stesso che abbia l'uomo, consiste nella percezione di «SÉ operante», intendendo la parola SÉ per il sentimento sostanziale, che forma l'uomo dallo stesso uomo percepito. Questo sentimento operante può essere benissimo espresso colla voce IO³⁸³.

Tuttavia, come afferma l'Autore, questa presa di coscienza, per quanto prima vera conquista infantile, e di cui Rosmini dà esemplificazione non solo sulla base dell'osservazione dei bambini, ma ampliando il discorso in un rimando agli esseri umani

³⁸¹ Ivi.

³⁸² Ciò avviene per l'appunto sulla base dello sviluppo intellettuale: «Al prim'ordine egli non percepisce che degli oggetti esterni. Supponiamo che al secondo egli percepisca le azioni. In tal caso solamente al terzo, e non certamente prima, le applicherà ad un agente; ma egli non saprà ancora di essere egli stesso questo agente, perocchè tra gli agenti egli non ha ancora trovato se stesso. Venuto a questo punto, egli non può parlare di sé che in terza persona; ed è quello che abbiamo veduto avvenire di fatto ne' fanciulli prima che giungano ad intendere il monosillabo IO, ed anco negli adulti, se per ispeciali circostanze non giungono oltre ad un certo grado d'intellettuale sviluppo. Nel quart'ordine solamente, ordine in cui comincia l'intendimento a notare distintamente le differenze delle cose, potrà venire a distinguere (sempre eccitato dal linguaggio che è spronato ad intendere da' propri bisogni e da una naturale tendenza a conoscere) tra gli agenti se stesso dagli altri» Ivi, p 308.

³⁸³ E aggiunge poco più avanti: «È dunque questo primo IO "il sentimento sostanziale operante che percepisce se stesso e che si esprime"». Ivi, pp. 233-234.

con disabilità³⁸⁴, non è che una prima e acerba forma di riconoscimento dell'io: «questa voce non avrebbe ancora tutto il significato che le compete, e che le viene poscia dagli uomini sviluppati attribuito»³⁸⁵. A Rosmini interessa mostrare un successivo passo di riconoscimento: se è vero che «l'IO non si pronuncia mai solo, ma con qualche verbo espresso o sott'inteso»³⁸⁶, è pur vero che è possibile compiere «una riflessione maggiore», in modo che «l'uomo [...] viene a conoscere l'identità di *sé parlante* e di *sé parlato*; ed allora l'IO riceve una significazione più completa, venendo a significare “il soggetto umano operante (il sentimento sostanziale operante) che percepisce se stesso come operante, che come tale si esprime, e che sa che egli, che parla, è identico a lui parlato”»³⁸⁷. Tuttavia, di questa forma di riconoscimento dell'io, non può esserci traccia nel terzo anno di età, ovvero in questo quarto ordine d'intellezioni; secondo l'Autore «questo significato del monosillabo IO non può essere attribuito se non dall' uomo giunto almeno al

³⁸⁴ Pagina stupenda in questo senso, è quella che l'Autore dedica a Stefano Birti: «Io ne fece l'esperimento sopra un uomo di più di trent'anni mezzo scemo, il quale si chiamava Stefano Birti. Egli non era privo d'intelligenza né di favella, ma la sua intelligenza non giungeva ad intendere il valore dei pronomi personali. Quando parlava di se stesso, parlava sempre in terza persona usando del suo nome Stefano; per esempio, diceva “Stefano è buon uomo”, ovvero “Stefano è povero”; ovvero “Stefano mangiò la tal cosa, o fece la tal altra”. Solamente che talora quando pronunciava Stefano segnava col dito se stesso, come quando nominava il nome di un'altra persona coll'indice. Io ho provato le tante volte a fargli intendere il valore dei pronomi personali *io, tu, egli*. Ben li ripeteva dopo di me, ma sempre machinalmente, senza sapergli applicare, senza mostrare punto d'intenderne la significazione. Se io gli dicevo, poniamo: “io feci la tal cosa”, ripeteva “io feci la tal cosa”; se dicevo “Stefano, sei tu stato nel tal luogo?” in vece di rispondermi, diceva pure “Stefano, sei tu stato nel tal luogo?”. Ma se io domandavo in terza persona, egli mi rispondeva, e rispondeva al domando»- Ivi, p. 234. Tralasciando le espressioni linguistiche utilizzate dall'Autore, *politically incorrect* e fundamentalmente erronee, l'intuizione che le persone con disabilità intellettiva raggiungano livelli di sviluppo simili a bambini in età prescolastica, per quanto comune ai giorni nostri, al tempo di Rosmini rappresenta una felice e importante valorizzazione della dignità dei soggetti disabili. In questo senso andranno in successivi lavori analizzate le riflessioni di pedagogia speciale che l'Autore compie, a partire dalla traduzione giovanile del *De catechizandi rudibus* di Agostino.

³⁸⁵ Ivi.

³⁸⁶ Particolarmente interessante è l'analisi linguistica dell'ebraico e delle lingue antiche che viene proposta in questo frangente dall'Autore. Sul rapporto pronomi – verbi, con riferimento particolare al verbo *essere*, si mostra come esso venga spesso taciuto sottintendolo. Esempio in questo senso il nome dell'Altissimo in lingua ebraica: cfr. p. 233, nota 2. Sugli «innumerevoli esempi simili», non avendo competenze nel campo, non posso che mantenere un atteggiamento di *umiltà* filosofica, seguendo il metodo rosminiano, lasciando a maggiori esperti la verifica di questa teoria dell'Autore.

³⁸⁷ Ivi.

quint'ordine d'intellezioni»³⁸⁸. Fino a qui non sembrano esserci particolari difficoltà o critiche da rilevare nell'impianto del discorso rosminiano³⁸⁹. Le difficoltà cominciano quando si ritorna sull'argomento nella sezione successiva. Nel quinto ordine d'intellezioni infatti, l'Autore si limita ad una breve ripresa di quanto già espresso, evidenziando come alle fasi di sviluppo del concetto di "Io" si debba aggiungere quello di durata nel tempo³⁹⁰. Queste incongruenze nel rigoroso e metodico impianto rosminiano risultano elementi non di poco conto, perché rilevano il costante dubbio sull'effettiva corrispondenza tra età e sviluppo dell'Io. In entrambe le sezioni troviamo espressioni titubanti sulla genesi e il processo d'acquisizione della conoscenza "Io"; inizialmente Rosmini scrive: «Nel quart'ordine d'intellezioni, e *non prima certamente, ma forse di poi*, egli può percepire se stesso come principio operante, mediante il linguaggio»³⁹¹. Successivamente Rosmini replica quest'inattesa titubanza con parole che suonano molto simili: «non prima adunque del quart'ordine, se non anco di poi, l'uomo comincia ad intendere il monosillabo IO come significante quel sentimento sostanziale che prova e percepisce come autore d'azione»³⁹². Suona quantomeno sorprendente che un Autore che ha tentato di fare del rigore e dell'accuratezza scientifica, come evidenziato dall'ampia analisi effettuata sulla sua metodologia, si trovi improvvisamente a dubitare in maniera così profonda di un aspetto non secondario all'interno della tematica pedagogica. Per questo si deve tenere conto delle oggettive difficoltà del problema in rapporto alle conoscenze del tempo e della sua osservazione iniziale sul fatto che nessun filosofo abbia mai affrontato adeguatamente il

³⁸⁸ Ivi.

³⁸⁹ Chiaramente il giudizio qui espresso non investe la validità della teoria soprariportata, specialmente se messa a confronto con le acquisizioni odierne ottenute sulla base del poliedrico insieme di ricerche annoverabili nel quadro delle scienze cognitive. Il nostro intento, come espresso nel primo capitolo, è effettuare una critica ed interpretazione della teoresi educativa rosminiana in una dimensione che resta precipuamente storica.

³⁹⁰ «Non basta: al quint'ordine d'un altro grado s'accresce nell'uomo la cognizione di se stesso. Essendo pervenuto già prima, cioè nel quart'ordine, a percepire il sentimento fondamentale attribuendogli delle azioni, ed avendo altresì col quart'ordine stesso concepite le azioni in due tempi, nel passato e nel presente, o anco nel presente e nel futuro; egli giunge al quint'ordine ad osservare che il principio agente sentito e percepito è il medesimo ne' due tempi, là dove le azioni di questo principio nel passato e nel presente sono diverse. L'IDENTITA' dell'IO nel mezzo della varietà delle azioni e de' tempi, è una cognizione che qui nasce e che si rinforza a poco a poco, mediante continue esperienze, e accresce infinitamente la cognizione di se medesimo». Ivi, p. 309

³⁹¹ Ivi, p. 234.

³⁹² Ivi, pp. 308-309.

problema. Il “quando” del riconoscimento e dello sviluppo identitario emerge come questione irrisolta, non ulteriormente trattata all’interno dell’articolata osservazione infantile. E il problema della temporalità, del sorgere di determinate caratteristiche, s’amplifica se spostandoci dal piano meramente intellettuale, di riconoscimento dell’Io, si giunge a discutere in una dimensione più globale e unitaria della coscienza³⁹³, che come ricorda Rosmini, altro non è che il medesimo “Io” analizzata per l’appunto da angolazioni differenti³⁹⁴. Lo ribadisce nella *Psicologia*:

Quando l’oggetto del pensiero siamo noi stessi o ciò che è o che accade in noi, allora conosciamo noi stessi o ciò che è o che accade in noi. Una tale cognizione dicesi *coscienza*. La *coscienza* è diversa dal *sentimento*, perché quella è cognizione ed ha la dualità propria della cognizione (il conoscente ed il cognito come due enti separabili), questo è semplice, ha solo quella dualità propria sua, per la quale si distinguono due termini così correlativi che l’uno non si può pensare come ente se si separa dall’altro³⁹⁵.

Convinzione che, a sua volta, era già stata esplicitata negli anni antecedenti alla stesura di *Del principio supremo della metodica*, affermando:

Nel *Nuovo Saggio sull’origine delle idee* ho adoperato anch’io la parola *coscienza* pel complesso de’ sentimenti di un soggetto³⁹⁶, accomodandomi alla maniera di parlare di alcuni filosofi³⁹⁷. In una nuova edizione di quest’opera intendo di emendare una tale

³⁹³ «Propriamente parlando l’uomo *sa* le cose altrui, ma è *coscivo* delle proprie cose che fa egli stesso, o che cadono nel suo sentimento interiore. In questo significato proprio noi prendiamo la parola *coscienza*, quasi a dire un conoscimento di sé stesso». A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 50.

³⁹⁴ Ricordiamo che l’Autore scrive «l’Io non è un sentimento, è una coscienza». *Del principio supremo della metodica*, p. 230.

³⁹⁵ *Psicologia*, vol. 10, p. 113.

³⁹⁶ «Nel *Nuovo Saggio* usai la parola *coscienza* come un sinonimo di *sentimento*. Ma veggio necessario ritornar all’uso antico e genuino della parola *coscienza*, che vale una consapevolezza del sentimento, una scienza di cui il sentimento non è che l’oggetto: il sentimento in noi può esistere senza che noi lo avvertiamo, senza che ci riflettiamo sopra, che n’abbiamo cognizioni: e questo vero è una delle chiavi della filosofia dello spirito umano». A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, p.92, nota.

³⁹⁷ «I moderni hanno confuso la *coscienza* col *sentimento* per la stessa ragione che hanno confuso la *sensazione* coll’*idea*. È cosa rinrescevole il vedere come ancora si mantenga una tale confusione grossolana ne’ libri che escono alla giornata, de’ quali potrei addurne in prova non pochi. Il Zantedeschi negli *Elementi di Psicologia Empirica* (Verona 1832) dà alla facoltà del senso un genere d’*idee* che chiama idee sensitive e che fa comuni co’ bruti (fasc. 1o facc. 14)». Ivi.

inesattezza, che ho cercato di evitare nelle opere posteriori, come ne' *Principii della scienza morale*. In questa io uso costantemente la parola *coscienza*, nel suo vero e proprio significato etimologico, che è quello di *coscienza*, o sia scienza con noi, scienza riferita a noi. In questo preciso significato apparisce che se l'oggetto delle cognizioni è un sentimento [...], la coscienza è in noi fatta tosto che è fatta la cognizion di esso: perocché tostoché noi conosciamo un sentimento nostro, noi siamo di lui consapevoli³⁹⁸.

La fatica di questa distinzione operata dall'Autore, per cui esso stesso deve ritornare a più riprese su opere di fondamentale importanza come il *Nuovo Saggio*, dipende da un uso giovanile del termine "coscienza" unito all'aggettivo "pura", con cui inizialmente l'Autore indicava in realtà quella sensazione irriflessa che nelle opere della maturità verrà ricalibrata, acquisendo la denominazione più appropriata di sentimento fondamentale³⁹⁹. Contrariamente al concetto di sentimento, la coscienza per Rosmini si caratterizza per il suo essere cognizione – quindi in tutto simile a qualsiasi altro atto intellettuale – riflessa^e interiore⁴⁰⁰, cioè diretta su se stessi. Difatti la riflessione può essere «di due specie; perocché si può riflettere sopra gli *oggetti* della cognizion diretta, e si può riflettere sopra l'*atto* dello spirito, col quale lo spirito conosce. Se l' uomo riflette solamente sopra gli oggetti della cognizione egli acquista una *cognizion riflessa* riguardante gli oggetti delle

³⁹⁸ A. Rosmini, *Il Rinnovamento della Filosofia Italiana*, vol. 6, p. 343, nota.

³⁹⁹ A sostegno di quanto espresso: «Coscienza pura, o unitissima, sentimento della propria esistenza prima d'ogni atto. (*Coscienza pura*, p.27) [...] È dunque la coscienza di cui parliamo e che abbiamo nel primo istante che l' anima esiste, *il sentimento (o cognizione intrinsecamente unitaci) essenziale di noi come siamo nel primo istante*; ovvero (che è la stessa cosa) *il sentire di potere tutto quello che possiamo*: ovvero *la coscienza pura è l'IO solo*. [...] Nel primo istante che l'anima umana esiste, e indipendentemente da ogni suo atto, debbe avere una coscienza e consapevolezza di se medesima, che per non essere meschiata con nessuna esperienza, cioè con nessuna operazione dell' anima, chiamiamo *pura*. I moderni filosofi o non ne parlano, o la riguardano come cosa incognita, e però asseriscono temerario il parlarne. Io all' opposto, il reputo possibile non solo, ma necessario e fondamentale. [...]. La coscienza pura, di cui parliamo, e che (è) all'anima prima di qualunque sua operazione, è il sentimento fondamentale di noi come siamo nel primo istante della nostra esistenza, o, per dir meglio, anteriormente e indipendentemente da qualunque nostra operazione, o vero (che è la stessa cosa) *il sentire di potere tutto quello che possiamo*; o vero *la coscienza pura è l'io solo*. [...]». A. Rosmini, *Coscienza pura*, in *Saggi inediti giovanili*, vol. 11, pp. 33; 95-96.

⁴⁰⁰ «All' incontro nella cognizione delle cose esteriori non è così. La *cognizione* di queste non è un esser consapevoli perocché gli oggetti di tali cognizioni non sono noi, né parte di noi. Si esige dunque in tal genere di cognizioni, oltre la *cognizione diretta*, anche la *cognizione riflessa*, acciocché noi n' abbiamo coscienza: la cognizione riflessa ci rende consapevoli della cognizione diretta». Ivi.

sue cognizioni, ma non acquista ancora alcuna cognizione riguardante l'atto del suo spirito»⁴⁰¹.

Pertanto la *coscienza*, nel suo farsi riflessione, non costituisce tuttavia una «qualsivoglia riflessione, non quella che si porta sulle nostre idee o notizie semplicemente, e che costituisce propriamente la *cognizione riflessa*»; la coscienza si caratterizza per il fatto che un tale atto riflessivo si volge sopra noi stessi e che ci fa conoscere quanto noi facciamo o in noi si fa»⁴⁰². Ciò non basta, per descrivere il complesso universo coscienziale: trattare di coscienza consente inoltre di uscire dalla dimensione meramente intellettuale, ampliando l'orizzonte alla globalità dell'esperienza umana, quindi al discorso morale⁴⁰³. Come ricorda Rosmini, la coscienza morale costituisce una specifica dimensione⁴⁰⁴, la più preziosa, della nostra umanità: «la morale coscienza non si restringe a renderci consapevoli unicamente di ciò che facciamo e nulla più: ella oltracciò ci presenta un *giudizio* delle nostre azioni, ci rende consapevoli della qualità delle medesime»⁴⁰⁵. Così come viene definita nei *Principi*, essa costituisce «un giudizio speculativo sulla moralità del mio giudizio pratico e delle conseguenze di questo»⁴⁰⁶,

⁴⁰¹ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 50.

⁴⁰² Ivi, p. 51.

⁴⁰³ «Di qui si raccoglie l'intero concetto che noi cerchiamo di quest' ultima coscienza: riassumendo gli elementi enumerati che entrano a formarla, noi possiamo agevolmente accorgerci che si riducono ai seguenti: 1. Un' azione nostra, o intellettuale, o affettiva, o esterna; 2. La consapevolezza storica di quest' azione; 3. La cognizione diretta della legge morale; 4. La riflessione sulla legge e in pari tempo sull' azione nostra allo scopo di raffrontare questa con quella; 5. L' atto del confronto dell' azione colla legge; 6. La conclusione di questo confronto, la qual conclusione consiste in un giudizio sull' onestà dell' azione, sia poi questa positiva o negativa, cioè o si tratti d' un' azione o d' una omissione». Ivi, p. 52.

⁴⁰⁴ Noi operiamo coll' intendimento, operiamo coll' affetto, e operiamo altresì col corpo. Di tutte queste diverse operazioni possiamo noi esser consapevoli a noi stessi. Ma se la nostra coscienza non ci dice nulla di più di quello che noi facciamo storicamente, questa coscienza non è ancor *morale*; ella potrebbesi piuttosto chiamare *coscienza storica*. [...]. Ivi.

⁴⁰⁵ Ivi. E veramente la consapevolezza morale, ossia la *coscienza*, consiste nel «conoscere la condizione morale che a noi viene dal fare o dall'omettere un' azione (2)». Laonde per costituire la coscienza morale sono necessari entrambi i due giudizi che abbiamo di sopra distinti: è necessario cioè che l'uomo: 1° giudichi che una data norma comandi o proibisca una data azione che sta per fare, e 2° che egli conchiuda che dunque facendo quell'azione comandata acquista il bene morale, o facendo quell'azione proibita acquista il male morale, che in una parola avverta non solo all' esigenza oggettiva della legge ma ben anco alla soggettiva. A. Rosmini, *Compendio di Etica*, p. 83.

⁴⁰⁶ «Io debbo operare secondo coscienza, si dice comunemente: e che cosa vuol dir ciò? se non che io debbo stimare e giudicar le cose per quel che valgono, amarle in proporzione, ed operare secondo questo ben ordinato amore? La coscienza dunque non è il giudizio pratico:

portando dunque a distinguere la dimensione oggettiva del bene da quella dell'utilità personale, che conduce secondo l'Autore all'ambito eudemonologico del bene. Difatti la coscienza ci presenta «un *giudizio* delle nostre azioni, [...] questo giudizio interiore delle azioni nostre può variare in mille maniere secondo la norma che usiamo a formarlo [...]»⁴⁰⁷. La classificazione di queste norme conduce difatti alla riduzione delle stesse in due sommi generi, formati dall' *utilità* e dall' *onestà* dell'azione: «se noi giudichiamo la nostra azione secondo la norma dell'utilità, in quanto ella ci avvicina od allontana da uno stato felice, noi chiameremo il giudizio nostro *eudemonologico*. Se noi giudichiamo la nostra azione secondo la norma dell'onestà, in quanto ella è conforme o difforme dalla legge, e ci fa virtuosi, noi chiameremo il giudizio *morale*»⁴⁰⁸.

La distinzione è evidente non solo in termini di giudizio, ma nella conseguenza che genera un'azione votata al bene e all'utile particolare, rispetto ad un'azione giusta e onesta, e ci porta direttamente all'intersezione delle dimensioni morale e pedagogica. Se infatti la coscienza, o Io, si genera intellettivamente solo ad un certo punto dello sviluppo umano, l'età e le modalità con cui sorge la moralità della stessa coscienza interessa ovviamente la disamina effettuata all'interno di *Del principio supremo della metodica*. Proprio in questa seconda dimensione, emergono ulteriori tratti di criticità e oscurità all'interno della riflessione proposta dal Rosmini. Secondo l'Autore, se compiamo un giudizio pratico, quindi operativo⁴⁰⁹, sulla base di fini eudemonologici e non morali, la conseguenza diretta è la peccaminosità di tale giudizio e della conseguente azione:

ma è un giudizio speculativo e morale, che determina come dee esser fatto il giudizio pratico. Di che avviene, che un tal giudizio non solo accompagna, ma anche precede il giudizio pratico, e intima come dee esser fatto: ed ancora sussegue al giudizio pratico, ed approva o rimprovera il giudizio pratico che s'è fatto: quindi si suol distinguere la coscienza in *antecedente, concomitante, e conseguente*. Io credo che questa chiara definizione della coscienza possa essere non poco atta a dileguare molti equivoci, che spargono della oscurità e della incertezza ne' trattati di morale». A. Rosmini *Principi della Scienza morale*, pp.146-147.

⁴⁰⁷ Per esempio, se io giudico che quest'azione da me fatta mi produca un grave danno economico, io ho giudicato la mia azione secondo la norma dell'economia. Se io poi giudico che l'azione da me fatta diminuisca la mia influenza politica, io ho giudicato la mia azione secondo una norma politica: e così dica- si di altri ed altri modi di giudicare delle azioni, varj tutti secondo la qualità delle *norme* che si adoperano a formarli. A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 50.

⁴⁰⁸ Ivi.

⁴⁰⁹ Il *giudizio pratico* è un *giudizio operativo*; quel giudizio pel quale e nel quale s'inizia l'azione umana. A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 39, p. 53, nota.

ma nello stesso tempo che io in tal modo pecco, sono conscio a me stesso di peccare, e ne provo una interna amarezza. E donde ho io questa consapevolezza? Che cosa è questa consapevolezza, questa coscienza? Io sono consapevole di peccare, perché sento la forza della legge, cioè della cognizione diretta che è in me legge, ed alla quale io non ho assentito di buona voglia, come doveva, anzi la ho violata. Io giudico adunque me stesso, giudico che quel giudizio pratico è stato iniquo ed immorale: questo giudizio di me è ciò che io chiamo *coscienza morale*. Non è dunque la *coscienza morale*, secondo la mia maniera di parlare, che conviene con quella del popolo, un *giudizio pratico*: ma è “un giudizio speculativo sulla moralità del mio giudizio pratico e delle conseguenze di questo”⁴¹⁰.

In questo passo è evidenziato l'elemento centrale su cui soffermeremo, concludendo, la nostra disamina; si sottolinea come l'emersione della moralità della coscienza nell'umano sia da legare intimamente alla questione del peccato, della distanza e della scelta da compiersi tra un bene soggettivo desiderato e un bene oggettivo dovuto. Anzitutto va evidenziato come alla base della coscienza, più originario rispetto ad essa, troviamo quella che l'Autore chiama “forza della legge”, intendendo con tale espressione la stessa moralità, che appartiene al bambino fin da subito perché intimamente connesso all'essere ideale, come scritto nel *Trattato della coscienza morale*⁴¹¹, e ribadito coerentemente in *Del principio supremo della metodica*⁴¹². Se su questo elemento troviamo continuità e coerenza nella trattazione del Rosmini; bisogna però soffermarsi a chiarire, in chiave dinamico-pedagogica, le modalità e i tempi in cui viene a sorgere il

⁴¹⁰ A. Rosmini, *Principii della Scienza morale*, pp. 146-147.

⁴¹¹ «Da prima v'ha nell'uomo la *Legge suprema* che è l'*essere ideale-indeterminato*, misura di tutti gli esseri *determinati e reali*. In secondo luogo, ricevute le impressioni sensibili l'uomo apprende gli essere reali intellettivamente, cioè come enti. [...] In terzo luogo, noi riflettiamo sopra gli enti appresi. La qual riflessione fino a tanto che è meramente speculativa non costituisce alcuna moralità. Ma a questa riflessione può associarsi la *forza pratica*, di cui è dotata la volontà. [...] Or dunque in questa prima riflessione volontaria, pratica, piglia cominciamento e si natura la moralità delle azioni nostre; [...] l'uomo non dissimula a sé stesso i pregi delle cose di cui ha l'idea concepita, né simula medesimamente a sé stesso i pregi che esse non hanno: pregi che tutti si esprimono nella generalissima dizione, *quantità di essere*». A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, pp. 60-62.

⁴¹² Come già detto in precedenza, «le osservazioni sulla naturale benevolenza de' bambini confermano quanto ho affermato nel *Trattato della Coscienza* sull'esistenza d'una moralità anteriore alla coscienza». Rosmini lo afferma più volte nel testo pedagogico: «Il principio morale che risplendette fin qui nel nostro bambino come stella che mostrava il cammino alla sua attività individuale si fu “il rispetto dovuto alla natura e alla volontà intelligente che gli si fece conoscere”». «Moralità » che «tutta penda [...] da quella luce intellettuale che gli dimostra qual cosa dignitosa e alta ella sia un'intelligenza che a lui si scopre benevola, e il volere di essa». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 310.

giudizio che la coscienza compie. Sappiamo già che in *Del Principio Supremo della Metodica* la coscienza, o Io, nella sua globalità, si possono dire compiutamente avviati nel bambino al quinto ordine d'intellezioni, quindi al quarto anno di età. Nel *Trattato della coscienza morale*, non utilizzando la medesima schematizzazione proposta nel testo pedagogico, l'Autore afferma che la coscienza morale compia un giudizio di secondo livello di riflessione. Vediamo come

la *moralità* nasce nell'uomo al primo ordine delle sue riflessioni pratiche, a qual ordine poi di riflessioni appartiene la *coscienza*? A stabilirlo, si riprenda la descrizione della coscienza. Abbiamo detto, che «la Coscienza è un giudizio sulla moralità delle nostre proprie azioni», ovvero “un giudizio speculativo sulla moralità del nostro giudizio pratico”. Ora la *moralità* delle azioni, come in propria sede e radice giace nel giudizio pratico, appartenente al primo ordine di riflessioni. Se dunque la *coscienza* giudica della *moralità*, e se per giudicare è uopo riflettere su ciò che si giudica, convien dire che la coscienza importa necessariamente una riflessione sul primo ordine di riflessioni a cui la moralità appartiene. Il giudizio dunque della Coscienza è una *riflessione almeno di second'ordine*. E perciò la coscienza non può nascere nell'uomo prima che questi sia pervenuto nel suo sviluppo almeno al second'ordine⁴¹³.

Nel definire quando il bambino possa compiere questa riflessione di second'ordine si mostra un'inconciliabilità di fondo: difatti essa sussiste, e con essa secondo l'argomentazione del *Trattato* la coscienza stessa, sulla base del primo livello di riflessioni pratiche. In tale livello avviene il riconoscimento pratico della bontà degli enti, che dà luogo a «un primo giudizio volontario sul prezzo delle cose percepite». Va considerato che anche in *Del principio supremo della metodica* tratta di questo tipo di riflessione, riferendola direttamente alla globalità della persona che la compie con il termine di “volizioni apprezzative”; esse sussistono quando, per mezzo degli astratti di quantità, «il fanciullo conosce ciò che è più grande da ciò che è più piccolo, e ciò che produce, a ragion d'esempio, più piacere da ciò che ne produce meno». Di esse l'Autore dà legittimazione e presenza, seppur primitiva, già al second'ordine d'intellezioni, corrispondente al primo anno di vita, laddove «l'attività della volontà trova uno spazio immenso dove spiegarsi, perocché quell'*elemento buono* che vuole, si realizza in infiniti oggetti, dei quali l'uomo, qui pervenuto, va in cerca senza posa. Indi è che altrove mostrai, la facoltà di astrarre

⁴¹³ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 63.

essere quella che somministra le regole, colle quali egli giunge a discernere e rinvenire i beni»⁴¹⁴. Eppure, tornando al *Trattato*, un simile livello di riflessione, nella distinzione di ciò che è bene da ciò che è male, viene fatto coincidere solo con il settimo anno d'età: «quell'età in cui si suol dire volgarmente che l'uomo arriva all'uso della ragione, [...] in cui si manifesta la moralità nelle sue operazioni [...] a far tutto questo lavoro si crede ch'egli impieghi solitamente, più o meno lo spazio di sette anni»⁴¹⁵. La distanza di posizione, tra opere così ravvicinate nel tempo, non è irrisoria. A maggior ragione cresce se si considera che questo primo livello di riflessione non rappresenta il livello coscienziale, che come tale, verrebbe dunque a svilupparsi – secondo il *Trattato* – quantomeno dall'ottavo anno di vita, mentre Rosmini, nel testo pedagogico, coerentemente con l'argomentazione svolta in questo testo, accorcia i tempi di circa la metà. Non c'è dunque concordanza e accordo sulla problematica della nascita della coscienza, mostrando quindi una fragilità della riflessione rosminiana sul tema. Ciò si mostra con ancora maggior chiarezza nel trasferire l'analisi dell'argomentazione rosminiana dalla definizione dell'età d'avvio della coscienza alle modalità di emersione della stessa, che come detto risultano intimamente collegate al tema del peccato.

Nel quarto ordine d'intellezioni infatti Rosmini traccia a partire dalla prospettiva gnoseologica la via d'accesso per il sorgere della coscienza morale. Attraverso il metodo analitico – sintetico l'uomo giunge al quart'ordine d'intellezioni a paragonare gli enti di cui fa esperienze, verificandone le differenze⁴¹⁶. Sulla base del paragone, nuovo atto intellettuale del 4° ordine, si sviluppa la lotta morale interna che il bambino avverte nel momento in cui la volontà della persona amata viene a collidere con le sue inclinazioni:

questo è ciò che nasce al terz'ordine d'intellezioni. Di poi avviene, che egli talora ritrovi la volontà conosciuta della persona amata (volontà che è divenuta per lui come una legge positiva) collidersi colle altre sue inclinazioni o colla soddisfazione de' suoi bisogni. Qui comincia la prima lotta morale in lui: questo è uno stato nuovo dell'anima⁴¹⁷.

⁴¹⁴ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 120.

⁴¹⁵ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 63.

⁴¹⁶ «Era necessario conoscere uno e due oggetti prima di poterli paragonare insieme e trovarne le differenze». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 226.

⁴¹⁷ Ivi, pp. 248-249.

Ciò porta ad una prima scelta dell'infante:

se quella volontà gli sta presente ed egli sceglie di mancarle, non può farlo senza pena. Questa pena o incipiente rimorso è la culla della sua coscienza morale; nasce la coscienza in quell'ora appunto, nella quale il bambino sa d'aver violata l'altrui cara volontà, d'aver fallato contro di essa; di averla posposta ad altre cose, alle quali l'avrebbe dovuta anteporre e dalle quali egli fu sedotto⁴¹⁸.

Tralasciando il fatto che di coscienza si parli ampiamente, nelle pagine precedenti del testo pedagogico, in termini evolutivi, e evitando di rimarcare quanto quest'impostazione si differenzi rispetto alla composizione del *Trattato*⁴¹⁹, si fissa lo sguardo sulla dimensione del rimorso, che costituisce il vero e proprio elemento caratterizzante il sorgivo sviluppo coscienziale. Su questo aspetto in particolare la difficoltà dell'Autore viene a sormontare il livello dell'organicità e della coerenza tra i testi, manifestando una complessità difficilmente risolvibile, soggiacente all'interno di *Del principio supremo della metodica*. Il paragrafo «Cominciamenti del rimorso e della coscienza» inserito al quint'ordine d'intellezioni è oggetto specifico d'esame. Anzitutto nel riconoscere l'importanza del rimorso, afferma contrariamente a quanto affermato nel quarto ordine che il rimorso sia elemento caratterizzante il quinto: «questo sentimento del rimorso è importantissimo ad osservarsi, ed egli segna l'apparizione del quint'ordine d'intellezioni nel fanciullo»⁴²⁰. Esso viene riconsiderato come il tratto che permette il passaggio dal quarto al quint'ordine, sebbene prima fosse interamente inglobato, nella sua fase aurorale, come elemento dell'ordine precedente⁴²¹. Del rimorso viene data spiegazione come fatto inevitabile, principio di sentimento morale, «che in lui si suscita allo stesso modo, come in lui nasce il sentimento dell'esigenza degli enti; e che è

⁴¹⁸ Ivi, p. 250.

⁴¹⁹ Rosmini afferma come «la moralità dunque del quarto ordine si manifesta colla coscienza; ma sarebbe un errore il credere, che questa moralità si potesse esprimere acconciamente colla formola “segui la tua coscienza”. La coscienza non è ancora una regola di operare, ma semplicemente una consapevolezza di operar male o di avere operato male e non più». Ivi.

⁴²⁰ Ivi, p. 310.

⁴²¹ «Perocchè il quarto è quello in cui, conosciuta una volontà intelligente, intende che tutto dee uniformarsi a quella, gli costi ciò che si vuole. Quando poi, operando, infrange questa norma morale da lui ben conosciuta e n'ha sentito il rimprovero della sinderesi, egli ha fatto un passo innanzi: è venuto al quint'ordine». Ivi, pp. 310-311.

indipendente da un espresso giudizio d'imputazione col quale giudichi e condanni se stesso qual reo»⁴²². Esso è il frutto di una disarmonia fattuale che si genera tra un'azione e oggetto desiderato soggettivamente, e un comando o esigenza esterna che vengono a confliggere, generando un dolore interiore del tutto simile ad un dolore fisico: «questo è un cotal rimorso, che ha luogo nell'anima come un fatto necessario e non volontario, e come un sentimento che nasce a quel modo, onde il dolore d'una ferita: perocchè anche l'anima, anche la parte morale dell'anima, ha le sue leggi fisiche e inalterabili come quelle de' corpi; ed egli è un errore il credere che tutto ciò che avviene nel regno della moralità dipenda solamente dall'arbitrio, o sia così tenue come un'idea; o così vago e sfuggevole come accidentali affezioni»⁴²³. Nonostante una descrizione così efficace del rimorso, l'argomentazione complessiva del Rosmini evidenzia almeno tre tratti significativamente incoerenti. Un primo elemento riguarda, nuovamente, la messa in discussione dell'età in cui il rimorso emerge. Difatti, poche righe dopo aver spostato il rimorso al quint'ordine, l'Autore giunge a sostenere come esso non rappresenti che un effimero e completamente differente tipologia del vero rimorso, procrastinando ulteriormente la discesa del rimorso nell'evoluzione infantile: «tuttavia il rimorso al quint'ordine non ha del tutto la stessa natura del rimorso quale si manifesta nel sesto e negli altri maggiori»⁴²⁴.

Quanto appena citato ha degli effetti di notevole rilevanza per il resto dell'argomentazione presentata. Infatti, la motivazione principale di tale ulteriore slittamento risiederebbe nella mancanza, a questo livello, di una vera e propria imputabilità dell'azione commessa:

per altro, il rimorso che si manifesta al quint'ordine è così diverso dal rimorso che si manifesta negli ordini successivi, che quella prima apparizione di rimorso non esige né pure una chiara notizia dell'imputabilità, quando negli ordini che vengono appresso il rimorso stesso è un effetto dell'imputazione che il fanciullo fa già espressamente a sé, nel suo interno giudicato, dell'opera mala da lui commessa⁴²⁵.

⁴²² Ivi, p. 312.

⁴²³ Ivi, p. 312.

⁴²⁴ Ivi, p. 311.

⁴²⁵ Ivi, p. 311.

A detta del Rosmini, solo a partire dal sest'ordine d'intellezioni sarebbe possibile compiere quell'operazione d'imputazione delle azioni: «al sest'ordine l'uomo conosce l'IO, come un sentimento sostanziale, operante, conoscente, giudicante e proferente se stesso»⁴²⁶. Ciò va chiaramente in contraddizione con quanto espresso in precedenza nella medesima opera. Come già osservato, l'IO, è già stato presentato come elemento caratterizzante l'infante fin dal quarto ordine d'intellezioni, e se è vero che i tratti iniziali del riconoscimento del Sé, nel quarto ordine d'intellezioni, non avrebbero giustamente permesso l'imputabilità del rimorso, al quinto livello d'intellezioni le caratteristiche soprariportate erano già state individuate e descritte dall'Autore. Non si capisce pertanto come possa legittimamente essere giustificato l'ulteriore spostamento del rimorso da parte del Rosmini.

Connessa a tale problematica, s'aggiunge un'ulteriore questione difficilmente risolvibile. Se è vero che il rimorso del quint'ordine non è pienamente rimorso perché manca l'imputabilità al soggetto, ciò significa che anche la coscienza, non solo nella sua dimensione morale, non può che apparire dall'ordine successivo: «L'anima nel suo essere morale può ricevere adunque delle ferite e dolorarne prima ancora di conoscere se stessa, di riflettere sulla propria personalità; e questo è il rimorso che sorge al quint'ordine d'intellezioni»⁴²⁷. Evitando di ritornare sulle considerazioni critiche già esposte nelle pagine precedenti, rilevo tuttavia come quest'ulteriore trasferimento della genesi coscienziale debba condurre anche il rimorso di questo livello ad una dimensione morale antecedente la coscienza: così Rosmini è costretto ad affermare che «questo rimorso appartiene al *sensu morale*, e non propriamente alla *coscienza morale*; ma quando l'uomo giunge nel suo sviluppo intellettuale un ordine più su, incontanente egli errando, soggiace a un rimorso, che appartiene ed è l'effetto della consapevolezza del suo mal operare»⁴²⁸. Ecco comparire in questa sede il riferimento al *sensu morale*, di cui tuttavia l'Autore non ha mai trattato esplicitamente fino a questo punto dell'opera pedagogica, e che viene citato nel testo allo scopo di fungere da ulteriore barriera e allontanamento del momento in cui il bambino diventa cosciente di sé. Difatti per *sensu morale* « intendiamo che la facoltà di

⁴²⁶ «Non solo a quest'IO egli attribuisce le azioni già prima conosciute cattive come ad autore, ma ben anco gliele imputa; cioè intende che quell'IO autore di quelle azioni ree ne riceve deterioramento; onde viene demerito e biasimo». Ivi, p. 313.

⁴²⁷ Ivi, pp. 312-313.

⁴²⁸ Ivi, p. 313.

sentire un piacere speciale dal giusto da noi percepito, e un dolore speciale dall'ingiusto»⁴²⁹, « il quale non si dee confondere colla *cognizione*: perciocché altro è *sensò*, ed altro è *cognizione*; [...] Laonde benché ad ogni nostro atto buono s'accompagni un sentimento di puro piacere, e morale perché appartiene alla facoltà del *sensò morale* (2); tuttavia non ogni nostro atto morale è sempre accompagnato da consapevolezza»⁴³⁰, e quindi da coscienza. L'inserimento del senso morale significa lasciare ancora, attorno al quart'ordine d'intellezioni, il bambino in uno stato principalmente di animalità, non fornendo quindi ancora gli elementi necessari per comprenderne la specificità umana evidenziata dal Rosmini nel principio spirituale. Questa presa di posizione si scontra non solo con i progressi intellettivi, come in ambito linguistico, ampiamente riconosciuti dall'Autore, ma sconfessa ulteriori osservazioni che l'Autore stesso compie nelle pagine finali dell'opera, in cui afferma come al quint'ordine d'intellezioni emergano i primi tratti di egoismo⁴³¹. Ma, di nuovo, non può esserci egoismo senza riconoscersi intellettualmente e moralmente come soggetti aventi prerogative specifiche. Ciò significa, nuovamente, che il testo pedagogico, sul tema della formazione dell'identità infantile, mostra lacune considerevoli, che in questa sede non possono essere taciute.

Si aggiunga che, anche volendo accordare di fronte a queste fragilità costitutive dell'argomentazione fiducia illegittima all'Autore, bisognerebbe eventualmente rilevare le specificità del sest'ordine d'intellezioni, dove l'Io, la coscienza e il rimorso, come abbiamo visto, vengono trasportati. Tuttavia quest'operazione non può né potrà mai essere possibile, in quanto l'opera pedagogica si ferma al quinto ordine, senza neanche concludere tale livello; questo non ci dà modo di conoscere quali siano gli elementi che motiverebbero tale ulteriore "slittamento" del rimorso pienamente inteso, a cui s'accompagna il sorgere della coscienza. Si può in ogni caso confermare quanto già anticipato nelle pagine iniziali di questo capitolo. *Del principio supremo della metodica* risulta essere testo complesso, animato da differenti intenti e metodi, che nella difficile interazione mostrano tuttavia lo sforzo innovativo, a livello teoretico, effettuato da Rosmini. Il saggio è mosso infatti da un'intenzionalità di tipo logico-sequenziale, come si evince dalla ricerca di una legge suprema contenuta nel primo libro, dalla preoccupazione

⁴²⁹ A. Rosmini *Storia sistematica*, in *Principi della scienza morale*, p. 311.

⁴³⁰ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, pp. 73-74.

⁴³¹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 347-351.

di definire un ordine d'intellezioni che proietti sull'infante un approccio logico-adultista dello sviluppo. In questo modo Rosmini sovraimpone una struttura artificiosa, che viene a collidere rispetto all'evoluzione naturale del bambino, molto più difficilmente ingabbiabile e incasellabile in vuoti schematismi⁴³². Dall'altra parte, specialmente la seconda parte dell'opera, mostra un'attenzione di tipo psicologica, centrata sul bambino in sviluppo, che molto spesso viene studiato prescindendo da quell'intento logico-classificatorio, e fa emergere sulla base di esempi e osservazioni quel carattere evolutivo e dinamico che non può essere aprioristicamente teorizzato. Così si osservano le modifiche teoriche avvenute sul tema dell'origine del linguaggio, e la questione irrisolta sulla nascita della coscienza infantile

Rimane quindi una voragine argomentativa, con le conseguenti conclusioni che ora intendo stilare.

3.6 Il silenzio di Rosmini

Ipotesi di occultamento

Ah morte spietata! Perché la notte del primo luglio passato m'hai tu fatto vedere chiudersi quelle luci che mostravano l'anima di Antonio Rosmini altissima nella mente quanto modesta nel core! Perché m'hai chiusa quella bocca, che era viva sorgente di parole piene d'ineffabil sapienza! Perché mi facesti sentire assiderata quella mano, che vergò in tante carte arcani segni d'antica e nova dottrina, e avrebbe riempito il vano lasciato nel volume, che doveva dirigere i nostri sforzi nella difficile e nobilissima arte dell'educazione! [...] Ma tu perché mi celasti per quindici anni questo tuo scritto che io ora, libero dall'austera legge della tua modestia, pubblicherò al mondo intero? Quanta dottrina avrei io appreso da esso? Quanto maggiore conforto avrei avuto a secondarti nelle tue caritatevoli viste! Quanta sapienza vi avrebbero attinta i nostri compagni, che si

⁴³² Da notare come questo sia problema non solo di Rosmini: ogni teoria stadiale, ponendosi alla ricerca di una sistematizzazione, si fa per certi versi operazione classificatoria, artificiale, coerciva. Su questo tema, già da tempo si trovano studi critici sulle teorie stadiali. Si rimanda a M. Donaldson, *Children's minds*, Fontana Press, 1978, volume classico che critica la teoria stadiale di Jean Piaget. Si veda anche S. Law, *The war for children's minds*, Routledge, New York, 2006.

adoperano nell'arte dell'educare! Quanto vantaggio ne sarebbe venuto a nostri giovanetti educandi!⁴³³.

Così scrive Francesco Paoli nella dissertazione sui meriti pedagogici del Rosmini. Passaggio denso d'emotività, in cui emerge la domanda a cui tentiamo in questa conclusione di dare risposta: quali sono i motivi che hanno portato l'Autore non solo a non concludere l'opera, ma anche a nasconderla ai suoi più stretti collaboratori, come lo stesso Paoli⁴³⁴? Del resto, sempre il Paoli, dopo l'intenzione resa esplicita nel 1836, di comporre tre volumi di Pedagogia⁴³⁵, ricorda come il testo integrale del primo libro di *Del principio supremo della Metodica* fosse stato accidentalmente pubblicato da Domenico Berti nel suo testo *Metodo applicato all'insegnamento elementare* nel 1849⁴³⁶. Esso appariva come lavoro di Michele Tarditi, che aveva letto e copiato questa parte del saggio rosminiano nel 1845⁴³⁷. Rosmini era quindi in vita, ma non rivendicò la paternità di quel lavoro. Non sappiamo con certezza se l'abate di Rovereto fosse a conoscenza di tale pubblicazione⁴³⁸, anche se la probabilità che tale testo fosse passato per le sue mani sono

⁴³³ *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini, preceduta da una dissertazione sui Meriti Pedagogici del medesimo di Francesco Paoli*, Stamperia de' fratelli De Angelis, Napoli, 1860, pp. 45-46.

⁴³⁴ Si rimanda all'introduzione di questa dissertazione per ricordare come il Paoli sia stato negli ultimi anni della vita di Rosmini il suo segretario personale, nonché il più fedele collaboratore in ambito pedagogico.

⁴³⁵ Di cui ci dà notizia lo stesso Paoli. F. Paoli, *Agli educatori italiani*, p. 9.

⁴³⁶ D. Berti, *Metodo applicato all'insegnamento elementare*, Paravia, Torino, 1849. Domenico Berti (1820-1897) cominciò la sua carriera con studi pedagogici sotto la guida del rosminiano Giovanni Antonio Rayneri, il cui frutto è l'opera sopracitata del 1849. Successivamente si convinse ad approfondire le opere del Gioberti, e dedicandosi alla storiografia filosofica, con ricerche sul Bruno, Campanella, Galilei. Sul Berti, cfr L. Malusa, in *Storia delle storie generali di filosofia*, vol. V, *Il secondo Ottocento*, Antenore, Roma Padova, 2004, pp. 589-592.

⁴³⁷ Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 27, nota introduttiva. Spiega Picenardi al riguardo: «in via del tutto confidenziale nel 1845 fece avere il manoscritto all'amico prof. Michele Tarditi, divenuto titolare della cattedra di Metodologia all'università di Torino, il quale se ne fece una copia e poi restituì l'originale al Rosmini. Quando questi improvvisamente morì, il 5 gennaio 1848, l'amico suo Domenico Berti, ritrovò tra le sue carte anche il manoscritto sulla Metodica; ritenendolo un frammento di un'opera inedita del Tarditi stesso ed apprezzandolo molto, decise di pubblicarlo in appendice al suo libro». G. Picenardi, *Gli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, in «Simposi Rosminiani, Decimo Corso Dei "Simposi Rosminiani" Stresa», pp. 25-47.

⁴³⁸ Il volume è presente sia nella biblioteca di Casa Rosmini a Rovereto, sia in quella del centro studi di Stresa. Tuttavia, come sostiene Ludovico Gadaleta, esso non appartiene alla

alte, data l'affiliazione del Berti al rosminiano Giovanni Antonio Rayneri⁴³⁹. Ciò che sappiamo, come affermato anche in tempi più recenti da Gianni Picenardi, è che dopo la primavera 1840 Rosmini non ebbe più occasione di riprendere la stesura di *Del principio supremo della metodica*, ma cominciò a farlo applicare nelle scuole del suo Istituto, rendendolo sempre più familiare nello stendere non pochi regolamenti scolastici⁴⁴⁰. Aggiunge Picenardi, che «non mancò lo scambio di opinioni e confronti con altri studiosi ed amici, come si evince dalla lettera del Rosmini al Tarditi del 6 agosto 1845 e del Rosmini a don Giuseppe Sciolla del 13 marzo 1846»⁴⁴¹.

Tuttavia, a parte questi pochi riferimenti, Rosmini non disse mai nulla del suo testo pedagogico, neanche con il Lambruschini⁴⁴², con cui intratteneva un confronto epistolare sul tema; solo dopo la sua morte, come scrive il Paoli, il manoscritto originale venne recuperato e, finalmente, pubblicato. Per quanto i motivi della reticenza di quest'opera

biblioteca di Rosmini, contrariamente al volume del Berti *Studi e proposte intorno alla pubblica istruzione in Piemonte*, del 1851, con dedica dell'autore al Rosmini.

⁴³⁹ Giovanni Antonio Rayneri, pedagoga (Carmagnola 1810 - Chieri 1867), fu un fervido propugnatore del rinnovamento educativo in Piemonte. Collaborò con Boncompagni alla redazione della legge organica 4 ottobre 1848 per la riforma del sistema scolastico del Piemonte. L'anno seguente fondò la Società d'istruzione e di educazione, presieduta da Gioberti; succedette poi ad Aporti nella cattedra di metodica dell'università di Torino. Rayneri può considerarsi un onesto sistematore e classificatore della pedagogia spiritualistica del Risorgimento. Gli scritti principali sono: *Della pedagogia libri cinque* (1859-69) e *Primi principi di metodica* (1867). Sul Rayneri si rimanda a J.M. Prellezo, *Il pensiero pedagogico e la politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri* in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», I, 1994, pp. 149-167. Sui rapporti tra il Tarditi, il Berti, il Rayneri e Rosmini, cfr. G. Chiosso, *Rosmini e i rosminiani nel dibattito pedagogico e scolastico in Piemonte (1832-1855)*, in F. Esposito, U. Muratore (eds.), *Antonio Rosmini e il Piemonte: studi e testimonianze*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 1994.

⁴⁴⁰ Così, ad esempio, nei *Regolamenti delle Scuole elementari* dell'Istituto della Carità, al titolo IV "Del metodo", scrive: «Il metodo tende a facilitare l'apprendimento di ciò che si insegna, e rendere piacevole la fatica dell'imparare. Perciò si usa un metodo graduato che va costantemente dal noto all'ignoto: si procura di mettere le cose che s'insegnano sotto l'esperienza dei sensi, di illustrare le verità astratte con casi simili, i più ordinari e comuni, e con esso si intende non solo comunicare delle notizie, ma a far sì che si esercitino e sviluppino le facoltà dello spirito, non aggravando la sola memoria di parole, ma dando pascolo ed esercizio a tutte le potenze, principalmente a quelle dell'intendimento, formando negli alunni un pensare retto e giudizioso»; il riferimento alla legge della gradazione del primo libro di *Del principio supremo della metodica* è evidente. A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, vol. 2, p. 229-230.

⁴⁴¹ G. Picenardi, *Gli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, in «Simposi Rosminiani, Decimo Corso Dei "Simposi Rosminiani" Stresa, 2009»; A. Rosmini, *Epistolario completo*, vol. IX, p. 378 e p. 510.

⁴⁴² A. Gambaro, *Carteggio Lambruschini-Rosmini*, Vallecchi Editore, Firenze, 1924.

pedagogica da parte del Rosmini non possano che restare oscuri, ritengo tuttavia che lo svolgimento del capitolo possa condurre ad avanzare un'ipotesi, piuttosto plausibile, di nascondimento dello scritto.

Prima di avviarci a definire meglio la supposizione suggerita già nel titolo del paragrafo, considero utile prevenire nuovamente interpretazioni fuorvianti. Credo infatti necessario affermare come l'esito di questo capitolo non debba condurre a letture affrettate, specialmente se condotte a partire da un approccio teoretico-sistematico. Nelle mie intenzioni l'occultamento del secondo libro di *Del principio supremo della metodica* non costituisce l'asse portante del capitolo, ma il risultato terminale – mantenuto costantemente nell'orizzonte fluido dell'ipotesi – di un esame approfondito delle fonti. In altri termini, sono la struttura, i contenuti e l'argomentazione che emergono dall'analisi testuale del saggio pedagogico rosminiano che suscitano l'ipotesi di un nascondimento dello scritto, non viceversa: non è un “giallo” composto dal sottoscritto ma, se proprio di “giallo” si vuol parlare, da Rosmini stesso. In questo senso – per quanto il lavoro effettuato sia nettamente sbilanciato sul versante teoretico - ho ritenuto fondamentale approfondire con le brevi pagine appena sopra la vicenda storica del Rosmini e del manoscritto, riprendendo dalle fonti più autorevoli sul tema. Questo breve ma significativo lavoro di documentazione delle vicende del diciannovesimo secolo che hanno interessato il saggio *Del principio supremo della metodica* e il suo Autore va infatti compreso alla luce del tentativo metodologico del sottoscritto di mantenere in un connubio fecondo il versante teoretico e quello storico, ponendo maggiore continuità tra pensiero, vita individuale, contesto di appartenenza, evoluzioni e trasformazioni del contesto stesso. Non si può infatti far collimare il pensiero del Rosmini con la persona “Antonio Rosmini”, la sua vicenda personale, i mutamenti del contesto in cui opera, sia a livello politico, sia a livello ecclesiale. Solo mantenendo i legami tra ipotesi teoretiche e avvenimenti storici si può in qualche modo considerare attendibile la supposizione contenuta in questo paragrafo conclusivo, di cui ora fornisco spiegazione.

Si è infatti osservato come il testo mantenga una coerenza significativa con il resto dell'opera rosminiana nei tratti in cui, usando lo stesso metodo descrittivo-osservativo, l'Autore utilizza le categorie e i concetti individuati nell'animalità per trattare dell'infanzia. Tale coerenza viene a mancare, in parte, quando il discorso si sposta sulla dimensione linguistica. Ciò avviene perché il discorso fenomenologico sull'origine del linguaggio tracciato dall'Autore, investendo anche opere precedenti, non può che portare

alla luce il contrasto tra origine divina e origine sociale del linguaggio. Per mezzo della trattazione pedagogica, tale contrasto viene risolto a favore della seconda ipotesi, e questa soluzione verrà confermata non solo nelle opere successive, ma anche con riformulazioni dei testi precedentemente redatti. Tuttavia, se su questi due aspetti è innegabile il valore della trattazione pedagogica, ritengo che il punto critico di tutta l'opera, e con essa di una parte significativa del sistema rosminiano, sia da rinvenire nella questione dell'origine coscienziale. Non sono minimamente concorde con lo schema proposto dal Paoli, ripreso dall'opera *Del principio supremo della metodica*, con cui intende completare e sintetizzare i risultati ottenuti dal suo Maestro⁴⁴³. Se lo schema del Rosmini si ferma al quart'ordine d'intellezioni, quello del Paoli, aggiungendo il quinto ordine, inserisce la coscienza come l'elemento intellettuale centrale. Eppure, come visto dalla trattazione, tale scelta risulta arbitraria e chiaramente poco attenta ai dubbi e alle inquietudini che il problema della coscienza e del rimorso portano con sé. La lettura proposta dei passi dell'opera pedagogica mettono in luce un contrasto difficilmente risolvibile, e i continui rimandi da parte dell'Autore sull'origine della dimensione coscienziale fanno attendere il momento in cui, finalmente, sia data una definitiva nascita di tale carattere fondamentale dell'uomo. Si rimane quindi in balia del silenzio di una decisione mai presa da parte dell'Autore, di un sest'ordine d'intellezioni che non compare, perché mai scritto dal Rosmini. Eppure da questo vuoto di parole qualcosa di significativo emerge: il problema della coscienza, del suo sorgere e del suo svilupparsi è enigma irrisolto e forse irrisolvibile, certamente con la metodologia utilizzata dall'Autore. Quando Rosmini scrive di coscienza, pochi mesi prima, nel *Trattato della coscienza morale*, ha in mente la coscienza adulta. Lo stesso discorso vale per la *Psicologia*, scritta successivamente, dove i rimandi alla dimensione evolutiva dell'Io e dell'anima vengono taciuti. In *Del principio supremo della metodica*, invece, spostandosi al livello infantile, Rosmini fatica a trovare gli elementi attraverso i quali descrivere la genesi coscienziale e il suo progresso. Perché la coscienza, pur dovendo avere una certa continuità, è e resta diversa tra il bambino e l'adulto, e questa diversità è avvertita da Rosmini proprio nella difficoltà di trovare le parole adatte a descrivere l'unità nella differenza dettata dalla temporalità della dimensione coscienziale. In questa direzione, non si può dunque parlare meramente nei termini di una evoluzione dinamica - quindi di diversità di coscienza nei vari momenti della vita specialmente tra l'età

⁴⁴³ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 257-260.

fanciullesca e adulta – individuando il punto di continuità coscienziale nell'intuizione dell'idea dell'essere. Affermare l'esistenza di una diversità qualitativa della coscienza che tuttavia rimane unificata dal comune riferimento all'idea dell'essere rischia di risultare una soluzione superficiale, vista la profonda problematicità della questione. Questo perché in gioco c'è l'individualità della persona e la sua mutevolezza, unità e trasformazione: così se è vero che nella diversità dei momenti di vita la coscienza individuale segna e intercetta l'esistenza singola della persona – perché come tale la diversità dei tempi non può condurre a una separazione della pur mutevole coscienza umana - è altresì vero che indicare nell'idea dell'essere il tratto comune della coscienza tra non porta a risolvere la questione del “divenire coscienziale”, che si gioca sul versante psicologico, e non su quello gnoseologico, né tantomeno ontologico. È proprio su questa differenza di piani, e quindi d'impostazioni metodologiche e di ricerca, che Rosmini si trova in difficoltà e difatti, come si è visto nelle pagine precedenti, l'idea dell'essere non risolve la questione evolutiva della coscienza. Questo non significa sconfessare il valore e la centralità dell'idea dell'essere, che resta imprescindibile perno del sistema rosminiano. D'altro canto, la validità assiologica dell'intuizione dell'idea dell'essere, quindi della coscienza, può essere misurata anche all'interno di argomentazioni e impostazioni ermeneutiche differenti dal modello logico-deduttivo del filosofare rosminiano. Rosmini è proprio tra i primi a capire l'importanza di alternare sintesi e analisi, quindi di fare “ricerca” in un modo pluridirezionale⁴⁴⁴. *Del principio supremo della metodica* è l'emblema di questa

⁴⁴⁴ Romagnosi, scrivendo in *Che cosa è la mente sana?*, avverte chiaramente la presenza di fattori differenti dell'umana intelligenza (cfr. G. D. Romagnosi, *Scritti sull'educazione*, p. 146), distinguendo tra *senso integrale* e *senso differenziale*, assimilabili alle attività analitico-sintetiche proposte dal Rosmini. «Il senso integrale e compatto ci pone, per dir così, nel pieno ed immediato contatto colla natura esteriore che ci circonda. Il differenziale per lo contrario, avvicina l'intima nostra veduta a questo contatto estraendo le più risaltanti apparenze, e adattandole ed assimilandolo all'indole dell'io pensante» (p. 147). Nonostante l'individuazione dei fattori di sviluppo intellettivi sia in buona sostanza la medesima per i due autori, si mostra subito come la risoluzione del Romagnosi si distingua da quella del Rosmini. Se in quest'ultimo i processi si alternano nelle fasi di sviluppo delle percezioni e nell'acquisizione via via più approfondita di conoscenze, per Romagnosi questi sensi si mostrano simultaneamente venendo a distinguersi più che altro per il collegamento con la dimensione esteriore-naturale, per quanto riguarda la sintesi, e con quella interiore e soggettiva, per quanto riguarda l'analisi. Secondo questa visione la sintesi propriamente detta non fa dunque parte delle operazioni intellettive dell'essere umano, che vengono invece a declinarsi solo sull'asse analitico, sulla base del terzo fattore immediato dell'umana intelligenza, l'interesse. In questo modo, «raccolgendo i dati esposti, risulta che l'*intendere* consiste tutto in “una funzione nella quale il senso compatto dell'azione ricevuta e il senso distinto della riazione corrisposta per via d'una scambievole transazione concorrono a far nascere la percezione dell'essere e del fare ideabile delle cose» (p. 151). Rispetto a Rosmini,

caratteristica del filosofare rosminiano. Proprio per questo motivo, il fatto che la coscienza nel suo sviluppo risulti una problematica irrisolta è da considerare questione rilevante, che di per sé non mina l'intuizione dell'idea dell'essere, ma ne mostra un limite nel momento in cui la nozione si trova a intrecciarsi con l'impostazione metodologica e l'orizzonte psico-evolutivo.

In conclusione, Rosmini avverte la mancanza, strumentale e concettuale, di una teoria della psicologia dello sviluppo, in grado di tenere insieme le parti della visione antropologica che ha progettato. Così emerge uno scarto tra l'adulto ed il bambino, tra il dover essere antropologico – morale e la descrizione fenomenica che Rosmini compie dello sviluppo infantile, che non può lasciare indifferente lo stesso Autore. La dimensione pedagogica quindi non svolge, com'era negli intenti del filosofo, la funzione di convalida e complemento dell'intero sistema, ma apre problematiche, dubbi e incongruenze rispetto all'antropologia progettata, che fino a quel momento l'Autore non aveva preso in considerazione. Ragione per cui, onde evitare contraddizioni rispetto alle opere precedentemente pubblicate, ritengo che Rosmini abbia deciso in ultima istanza di tenere nascosto il testo anche ai suoi più stretti collaboratori, come il Paoli. La sua dimensione psico-evolutiva, nella specificità dell'approccio epistemologico che caratterizza e

Romagnosi accorpa in un unico processo elementi distinti dal Roveretano: appare somigliante la concezione per cui vi sia una “scambievole transazione” tra dimensione naturale-estriore, che in Rosmini viene definita con il termine di extrasoggettiva, e la dimensione soggettiva della percezione, così come la conclusione del Romagnosi, per cui l'intendere della mente sana si mostri tutta in un “percepire l'essere e fare ideabile delle cose”, che mostra aspetti centrali della caratterizzazione dell'idea dell'essere proposta dal Roveretano. Tuttavia rispetto alle riflessioni rosminiane l'analisi del Romagnosi resta meno precisa. Questo si osserva non solo nella distinzione che avviene tra sintesi, collocata esteriormente, e analisi collocata all'interno del soggetto umano, ma soprattutto si osserva attraverso la verifica dei processi intellettivi che anche in Romagnosi vengono posti al vaglio dello sviluppo psico-pedagogico. Nella legge dell'intendere del Romagnosi si mostrano le dimensioni del sentire, del tendere (quella propriamente istintuale, dove tuttavia si parla d'istinti in senso diverso rispetto al Rosmini, cfr. p. 153) e infine il concepire, vero e proprio atto finale e riassuntivo dell'intendimento umano, poiché «la parola *concepire* significa *percepire in uno*» (p. 152). Rispetto al Rosmini, che vede la dimensione intellettuale nella sua formazione e processualità trasformativa e via via sempre più elaborata e complessa, per Romagnosi il concepire «è opera così primitiva, così indispensabile, così naturale, che se non venisse effettuata nei primi istanti della vita non si potrebbe verificare mai più nell'umano intelletto» (p. 153). In questo senso per Romagnosi non c'è né vi sarà mai distanza tra mondo dell'infanzia ed età adulta, né in senso quantitativo né in senso qualitativo. Come visto, su questi aspetti, la riflessione di Rosmini risulta molto più elaborata, partendo da un'analisi osservativa dell'età infantile con cui si individuano quelle dimensioni proprie dell'età infantile e collegandole tra l'altro al lato più animale dell'umano.

distingue l'opera, nella metodologia scientifica, nei risultati tracciati a livello pedagogico, avrebbe rischiato di destabilizzare e incrinare l'intero costruito sistemico, sull'*anthropos*, progettato dall'Autore.

Se dal punto di vista teorico questa ipotesi può essere considerata plausibile, non si possono celare gli interrogativi che, in ogni caso, restano pendenti sulla questione dell'occultamento del volume pedagogico. Per quanto riguarda il mancato riconoscimento della paternità del primo libro, contenente la legge suprema della metodica e pubblicato come detto nel volume del Berti nel 1849, i motivi possono essere differenti. Anzitutto, il legame di amicizia che aveva unito in vita il Tarditi e il Rosmini può essere stato sicuramente un motivo per non sconfessare il volume del Berti e mettere in cattiva luce l'amico scomparso. In secondo luogo, da un punto di vista storico, il 1849 nella vicenda biografica del Rosmini risulta essere un anno tormentato, in cui l'ombra della condanna all'indice di *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa* e di *La Costituzione secondo la giustizia sociale*⁴⁴⁵ avrebbe potuto investire anche il volume pedagogico, qualora ne fosse stata rivendicata la paternità. In terzo luogo, il primo libro di *Del principio supremo della metodica* non presenta problemi d'incongruenze filosofiche rispetto al sistema rosminiano. Questo significa che non c'erano, o ci sarebbero stati, complicazioni riguardo a una sua diffusione e circolazione, come contrariamente potevano crearsi se fosse stato pubblicato anche il secondo libro dell'opera. Sommando le tre motivazioni, si ritiene dunque che il mancato riconoscimento della composizione del primo libro da parte del Rosmini non costituisca elemento probante rispetto all'ipotesi di occultamento proposta. D'altro canto, se si mantiene come plausibile l'idea che Rosmini abbia nascosto il volume pedagogico, rimangono ancora da comprendere le possibili motivazioni. Anzitutto, va osservato come, dal punto di vista del Rosmini celare *Del principio supremo della metodica* non avrebbe intaccato la coerenza sistemica delle altre opere rosminiane. Questo perché i testi inerenti l'uomo – dai *Principi della scienza morale* all'*Antropologia*, dal *Trattato della coscienza morale* alla *Psicologia* – avevano come oggetto di riflessione l'uomo adulto, quindi la coscienza adulta, conservando interamente la loro validità. Rispetto ad essi, *Del principio supremo della metodica* lambisce solo in parte le trattazioni

⁴⁴⁵ Come scrive Paolo Marangon, l'involuzione anticostituzionale di Pio IX, unita agli scontri tra Rosmini e il cardinale Antonelli, sono tra i motivi principali che conducono alla condanna con decreto della Congregazione dell'Indice in data 30 maggio 1849. Si veda a riguardo, P. Marangon, *Il risorgimento della Chiesa. Genesi e ricezione delle «Cinque Piaghe» di A. Rosmini*, Herder Editrice, Roma, 2000, pp. 368-393.

di cui sopra, andando ad evidenziare quelle incongruenze che sono inerenti all'origine e lo sviluppo della coscienza *infantile*, non di quella adulta. Quindi, per certi versi, il nascondimento si fa scelta prudente, per due motivi. In primo luogo, perché va considerato *il contesto* in cui viene compiuto tale occultamento. Non bisogna infatti dimenticare che, da un punto di vista storico, la prima fase della questione rosminiana scoppia proprio nel 1841⁴⁴⁶, sulla scorta della pubblicazione del *Trattato della coscienza morale*. Ri-aprire la questione della coscienza, secondo un metodo del tutto innovativo come quello incentrato sull'osservazione psico-evolutiva, avrebbe potuto acuire le tensioni sorte proprio sul medesimo argomento. Inoltre, e questo è il secondo motivo, pubblicarlo avrebbe significato sollevare una serie di problemi filosofici che avrebbero rimesso in discussione i risultati acquisiti dalle ricerche precedentemente effettuate che, per il Rosmini, avevano una validità inattaccabile. Le opere morali, antropologiche, psicologiche, avevano dimostrato d'intrecciarsi coerentemente richiamandosi a vicenda e fornendo una visione dell'*anthropos* estremamente convincente nella modernità del XIX° secolo. Andare a intaccare tale visione, senza avere nuove risposte da fornire alle questioni che sarebbero sorte sulla scorta di *Del principio supremo della metodica*, avrebbe rischiato di compromettere l'intero sistema filosofico. Probabilmente questi sono i motivi fondamentali per cui Rosmini non pubblica l'opera. D'altro canto, bisogna riconoscere come questo occultamento mostri la responsabilità di un grave silenzio di cui Rosmini si fa portatore. Pur non avendo i mezzi per affrontare le problematiche sorte con *Del principio supremo della metodica*, Rosmini intuisce una serie di questioni estremamente innovative per il tempo, e lascia silente il testo, in attesa che venga recuperato e utilizzato in maniera efficace in tempi più maturi. Del resto, se non si è avuta alcuna fatica nel riconoscere i limiti e le criticità insite nell'argomentazione rosminiana, non si può d'altro

⁴⁴⁶ Sul tema, si rimanda alla recente pubblicazione di S. Zanardi, *La filosofia di Antonio Rosmini di fronte alla Congregazione dell'Indice*, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 63-124. Come scrive l'autrice, «la storia delle ostilità contro Rosmini e quindi anche quella delle accuse di carattere filosofico e teologico che aprirono la “questione rosminiana” inizia nel fatidico anno 1841. Le difficoltà di comprensione di Rosmini con esponenti della compagnia di Gesù erano iniziate con la pubblicazione del *Trattato della coscienza morale*. Per alcune posizioni particolari sulla visione del problema del male del peccato, nonché della libertà, l'opera aveva dato luogo critiche. Esse vennero sviluppate da un libello anonimo, dal titolo *Alcune affermazioni del signor Antonio Rosmini serbati Prete roveretano, con un saggio di riflessioni scritte da Eusebio Cristiano*. Veniva attaccata l'ortodossia del pensatore di Rovereto riguarda le tematiche della distinzione tra peccato e colpa, che coinvolgeva ruolo di libertà e volontà, prima e dopo il peccato originale. Autore del libello anonimo veniva indicato un padre gesuita, Pio Melia». Ivi, p. 64.

canto omettere come Rosmini, proprio con questo volume, si faccia anticipatore di quella disciplina conosciuta come psicologia dell'età evolutiva, che si sarebbe iniziata a costituire solo sul finire degli anni '60 del XIX° secolo⁴⁴⁷. Quindi, con trent'anni di anticipo rispetto alle prime ricerche effettuate in territorio tedesco da Wilhelm Wundt, e successivamente riprese anche in Italia⁴⁴⁸, Rosmini si poneva questioni come quella sull'origine della coscienza, che tutt'ora rimane largamente irrisolta. In ultima analisi, forse la più marcata genialità del Rosmini si può ritrovare proprio in questo silenzio, in questo occultamento che non è autocensura⁴⁴⁹, ma umile e onesta attesa di tempi più maturi in cui le sue intuizioni potessero emergere e inserirsi in un dibattito vivo sul tema.

⁴⁴⁷ La prima "indagine" sulla mente del bambino viene effettuata a Berlino nel 1869, e si avvia. Sul tema si veda P. Di Giovanni, *Filosofia e psicologia in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2015.

⁴⁴⁸ Ivi.

⁴⁴⁹ In tal caso l'Autore avrebbe potuto tranquillamente eliminare il manoscritto, evitando che potesse essere recuperato.

Capitolo IV

Frammenti di contemporaneità

4.1 Dalla tradizione alla traduzione

Di nuove interpretazioni del Rosmini

Con questo ultimo capitolo della dissertazione si intende effettuare una ricognizione degli elementi pedagogici principali individuati nelle precedenti sezioni che compongono questo testo, verificando in che modo essi possano inserirsi e dialogare all'interno di uno spazio di ricerca più contemporaneo. In altri termini, si tratta di porre Rosmini – nelle dimensioni che questa ricerca ha individuato – sotto la lente d'osservazione del mondo odierno, cercando di comprendere se le tesi rosminiane hanno, ancora oggi, una qualche pregnanza e significatività per il dibattito del ventunesimo secolo¹.

Nel compiere quest'operazione si ritiene anzitutto doveroso segnalare come l'intento non abbia alcun fine apologetico; chi scrive non ha la minima intenzione di farsi strenuo difensore del pensiero di Rosmini, inteso alla stregua di un nostalgico “ritorno a” una mitica e ipotetica età dell'oro in cui il pensiero rosminiano avrebbe illuminato qualche stagione del passato². L'apologia della tradizione, qualunque essa sia, corre infatti il

¹ Per il principio metodologico utilizzato, si rimanda ai paragrafi conclusivi del primo capitolo, in cui si è offerta una declinazione in termini filosofico-educativi della poliedricità interpretativa con cui è stata impostata la ricerca presente.

² Operazione che, oltre ad essere viziata da un sentimento nostalgico del tutto avulso dai caratteri di scientificità, sarebbe inoltre pienamente immotivata e foriera di falsità, vista la vicenda che ha contraddistinto la ricezione del pensiero rosminiano nei centosettanta anni successivi alla morte dell'Autore. Faccio riferimento in particolare al saggio di Markus Krienke *Rosmini e la filosofia tedesca. Stato della ricerca e prospettive*, in M. Krienke (ed.), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Il Rubettino, Catanzaro, 2008, pp. 15-73. Il

rischio di sfociare in tradizionalismi, letture anacronistiche, limitate dal punto di vista dell'efficacia e della rilevanza ermeneutica per il presente³.

Questo capitolo al contrario, mantenendosi nell'orizzonte metodologico presentato nel primo capitolo, fondato su di un principio eclettico capace di tenere insieme le funzioni critiche, ermeneutiche, fenomenologiche e personaliste, tenta di effettuare una ricostruzione nella contemporaneità del pensiero pedagogico del Rosmini. Ricostruzione che, agli occhi di chi scrive, appare iscrivibile all'interno dell'orizzonte complesso della 'traduzione'; se l'obiettivo di colui che traduce è quello di portare un testo dalla lingua di origine alla lingua di destinazione in modo che si mantengano inalterati, per quanto possibile, significati e stili letterari, ciò che qui intendo effettuare è una 'traduzione' dei contenuti riflessivi pedagogici proposti dal Rosmini, considerando alla stregua di lingue differenti i diversi periodi storici interessati nell'operazione⁴. Tradurre il Rosmini

volume è frutto di un apposito convegno internazionale svoltosi a Como, presso la Villa Vignoni, dal 27 aprile al 1° maggio del 2005, nel centociquantesimo anniversario della morte di Antonio Rosmini (1797-1855). In questo testo la *Wirkungsgeschichte* si può suddividere, dal Rosmini vivente fino ad oggi, in tre fasi; gli anni della vita dell'Autore (fino al 1855), gli anni della censura e denuncia (fino alla prima metà del ventesimo secolo), gli anni della ripresa (fino alla fine del ventesimo secolo). Molti motivi indicano che ci troviamo all'inizio di una nuova, quarta fase, meno soggetta a pregiudizi rispetto alle precedenti. Di esse ho trattato nella introduzione, anche sul versante pedagogico. Vedi anche: M. Krienke, *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, in «Studia Patavina», 53, 2006, pp. 141-157, M. Krienke, *La Denkform rosminiana come alternativa moderna alla modernità. Sull'attualità del confronto di Rosmini con Kant e Hegel*, in: M. Dossi, M. Nicoletti (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia, 2007, pp. 95-125.

³ Tanto la Tradizione di Evola quanto il Mito di Junger, per citare esempi da contesti differenti, sono teorie che non analizzano i fatti, mentre la realtà è ciò che non è possibile inventarsi. Come scrive Gianni Ferracuti in *L'invenzione del Tradizionalismo*, «L'unica realtà tradizionale che conosciamo e che esiste, o è esistita, di fatto sono le *tradizioni*, le culture, le identità che si muovono nella storia, ciascuna delle quali ha la sua pienezza di senso e può essere interpretata solo con i criteri da essa stessa formulati». G. Ferracuti, *L'invenzione del Tradizionalismo*, in «Studi Interculturali», Università di Trieste, 3, 2015, pp. 212—227. In questo senso intendiamo evitare tanto la deriva tradizionalista quanto la prospettiva opposta, effettuando sì un'operazione di "traduzione" del Rosmini nel contemporaneo, che tuttavia non può prescindere dalla messa in evidenza delle ovvie criticità che si prefigureranno.

⁴ «Erodoto, nelle *Storie*, scrive che gli Sciti offrono molte informazioni su vari popoli, tra cui gli uomini calvi, e per negoziare con questi ultimi si servono di sette interpreti (*hermenéis*) e di sette lingue. Ora, il compito dell'*hermenéus* è di essere un *interprete* che traspone parole presso i Barbari. Ma questo è solo il primo senso del termine. Nelle *Confutazioni sofistiche*, Aristotele impiega il verbo *hermeneuein* insieme al verbo *semáinein* per indicare il dare e prendere forma linguistica o espressione e, scrive Bettini, "in terra greca non si tratta tanto di star nel mezzo e di favorire una transazione, quanto di produrre comunicazione, di articolare semiosi tra le parti" (M. Bettini, *Vertere*.

pedagogista dalla modernità primo-ottocentesca alla contemporaneità significa effettuare processi di adattamento⁵, che implicano evidentemente scelte e tagli necessari allo scopo di rendere fruibile, nell'oggi, la portata teoretica delle riflessioni rosminiane. Ciò significa in ultima istanza, mantenere costante l'attenzione sia sul contenuto pedagogico del

Un'antropologia della traduzione nella cultura antica, Einaudi, Torino 2012, p. 128). Invece, “stare nel mezzo” è il luogo dell'*interpres* latino, ossia del mediatore nel linguaggio ma soprattutto nei commerci. Una tradizione accreditata sottolinea la prossimità tra *interpret* (*interpretis*) e *pretium*, e interprete è colui che “mettendosi in mezzo fra le due parti (ossia “stando di mezzo”, ndr.) contribuisce a stabilire il prezzo, il valore attorno al quale esse possono trovare un accordo” (Ivi, p. 97). L'interprete è colui che sta in mezzo e cerca di compiere una transazione, un trasporto, significato che si manterrà nella lingua latina e che diventa metafora *culturale* della traduzione. È perché l'*interpres* è un mediatore di scambi che Cicerone, nel *De optimo genere oratorum*, dirà di non aver tradotto (*habui reddere*) le orazioni di Eschine e Demostene «verbum pro verbo», come avrebbe fatto un *interpres*, ma «genus omne verborum vimque servavi», ossia come avrebbe fatto un oratore. Al contrario dell'*interpres* che media, l'oratore non rende parola per parola ma, essendo un vero traduttore, cerca la forza espressiva dei termini, cosa che Orazio, nell'*Ars poetica*, ribadirà distinguendo l'oratore/ traduttore dall'*interpres* cui accosta l'aggettivo *fidus*. Ma, appunto, quello che fa il *fidus interpres* è il contrario di quanto dovrebbe fare il vero traduttore. Orazio lo spiega in questo celebre passo, nel quale si riferisce ai testi tradotti. Questi sono “materiale pubblico che diventerà nostro, se non ti perdi nel cerchio banale del già noto, e non ti affanni a rendere parola per parola come un fedele interprete, e se non ti riduci, da imitatore, in strettoie dalle quali il troppo rispetto o le esigenze artistiche impediscono di cavare i piedi” (Orazio, *Ars poetica*, Feltrinelli Milano, 2015, II, 3, 131 ss.) L'esortazione di Orazio riguarda la traduzione dei testi Greci, e come già per Cicerone, l'*interpres*, questa volta *fidus*, che rende “moneta per moneta” non rende, tuttavia, il vero peso o spirito delle parole – dove *fidus*, precisa Bettini, non è colui che rende fedelmente il testo ma chi “si comporta da mediatore onesto” (Bettini, p. 111). Orazio si pone in continuità con Cicerone che, in fin dei conti, invitava a essere traduttori infedeli quando chiedeva di non svolgere il lavoro dell'*interpres*; al contempo, però, si spinge ben oltre l'Arpinate quando affida alla traduzione il solo compito di tradurre testi, cosa che non comporta uno spostamento da poco. Di fatti, colui che sta in mezzo perché cerca di favorire il transito equo (e dunque il traduttore/*interpres*), rivela che al fondo di tale transito, e dunque dell'azione del tradurre, sta una *metafora culturale di tipo economico* che si perde nel momento in cui la traduzione diventa soltanto *affaire* di testi, dove interpretare il testo e tradurlo finisce col coincidere in un medesimo gesto – perdendo la metafora dello scambio. Perciò “un conto è *vertere*, un altro *interpretari*”, dove *vertere* provoca quella *metamorfosi* che Cicerone e Orazio, dicendo di non tradurre come *interpretes*, miravano. Metamorfosi certamente audace di un testo, che per certi versi è anche “imitazione di un testo da rendere in altra lingua” affinché *trasformi* quella lingua che oggi sarebbe chiamata “lingua di arrivo”, la lingua in cui si traduce e che rende addirittura possibile accostare questa pratica del *vertere* latino alla “traduzione intralinguistica” di Roman Jakobson». C. Canullo, *Il chiasmo della traduzione. Metafora e verità*, Mimesis, Milano-Udine, 2017, pp. 38-40.

⁵ A causa delle differenze tra le lingue, spesso è difficile (se non impossibile: numerosi sono i sostenitori dell'intraducibilità delle lingue) conservare tanto il senso esatto quanto lo stile della scrittura - il ritmo, il registro, il suono, la metrica - e il traduttore si trova costretto a operare scelte che cambiano in funzione della natura del testo stesso e degli scopi che la traduzione si prefigge. Cfr. U. Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano, 2003.

Rosmini che sul contesto culturale pronto ad accogliere tale messaggio. Solo a partire da questa duplice attenzione metodologica è possibile aprire nuove prospettive per una rinnovata comprensione della pedagogia rosminiana. Prospettive che ritengo possano essere veramente attualizzanti, concrete, aderenti, pienamente incarnate e insediate nell'*humus* culturale odierno. Così facendo, il messaggio e la riflessività del Rosmini possono passare dalla tradizione alla traduzione, dalla trasmissione di contenuti già ampiamente divulgati e conosciuti, alla ri-costruzione, sempre fedele al messaggio originale, di nuove modalità e formulazioni cariche di pregnanza per il linguaggio odierno. Del resto, la 'classicità' di un autore come il Rosmini si può misurare solo attraverso la continua verifica del messaggio originale all'interno dei differenti contesti storici in cui tale messaggio viene a interagire culturalmente.

Infine, considero che l'indagine di questo capitolo si possa inscrivere pienamente all'interno di quello 'spirito rosminiano', fatto di umiltà e coraggio filosofico⁶, che lo stesso Autore ha ampiamente dimostrato di possedere. In particolare, secondo la direttrice dell'umiltà, non posso che affermare come l'operazione qui effettuata, nei diversi aspetti interessati, si mantenga per esigenze di scientificità nel quadro di 'prospettive' suggerite e consigliabili in vista d'ulteriori approfondimenti che in questa sede, dato il lavoro pregresso, non possono essere pienamente compiuti. Prima di addentrarci nelle 'piste' individuate, va presentato brevemente il contesto con cui dialetticamente il pensiero di Rosmini viene a interagire. Anche questa risulta operazione non semplice, vista la difficoltà d'inquadramento della cultura contemporanea. Tuttavia ritengo che si possa sinteticamente affermare che la contemporaneità si situi all'interno di una sorta di diagramma cartesiano le cui direttrici si possono individuare in due termini: 'crisi' e 'post'. Partiamo dal primo concetto, termine inflazionato di questi tempi, ossia quello di 'crisi'. Se il vocabolo ha acquisito nel corso del ventesimo e nell'inizio del ventunesimo secolo una pregnanza sempre maggiore in termini storici⁷, e spesso è stato abusato in ambito comunicativo per definire ogni periodo d'incertezza e instabilità (dalla 'crisi economica' alla 'crisi migranti', per citare i casi più eclatanti dell'ultimo decennio), in termini filosofici *krisis* denota la messa in discussione di paradigmi interpretativi del reale e dell'umano, tracciando un solco tra un prima non più capace di soddisfare teoreticamente

⁶ Cfr. A. Rosmini, *Metodo filosofico*, in *Scritti pedagogici*, vol. 2, p.195.

⁷ Cfr. P. Mattick, C. Deutschmann, V. Brandes, *Crisi e teorie della crisi*, trad. di G. Mininni, Dedalo libri, Bari, 1979.

le esigenze di comprensione dell'essere umano, e un dopo che si staglia come orizzonte di possibilità e, al contempo, abisso dominato dalla incomprendimento ed inaccessibilità⁸. Non è un caso che l'orizzonte di 'modernità liquida' - ampiamente descritto nelle sue mille sfaccettature da Zygmunt Baumann⁹ - sia anche il riflesso sociale di un'avulsa e inquieta liquidità che investe la speculazione filosofica, mai come oggi inadatta a fornire risposte e proposte di senso alle esigenze del mondo contemporaneo. Sulla base di questa inadeguatezza si osserva come il paesaggio della contemporaneità sia costellato da correnti filosofiche caratterizzate in buona parte dal prefisso 'post', (dal pensiero post-filosofico di Rorty al post-empirismo di Quine, fino a giungere per certi aspetti, in Italia, al pensiero debole di Vattimo e della cosiddetta Scuola di Torino) ad indicare il superamento di una condizione precedente, che tuttavia rimane come fonte inesauribile, mai pienamente superata e rinnovata, di confronto¹⁰.

Tra di esse, il paradigma interpretativo che sommariamente racchiude le correnti sopracitate è quello della post-modernità, caratterizzato per il tramonto delle grandi narrazioni, o *metarecits*¹¹. Lo stato perdurante di *krisis* è parzialmente riconducibile all'*humus* culturale prospettato da Jean-François Lyotard e seguaci. *Postmoderna* è la consapevolezza dell'inganno sotteso ad ogni forma di pensiero che voglia imporsi come sistematico e fondativo, come custode di verità universale, come ideologia totalizzante. *Postmoderna* è, piuttosto, la lettura che evidenzia le falsificazioni della

⁸ Nella storia delle idee il termine indica il momento in cui una dottrina non appare più sostenibile, suscitando per ciò stesso l'esigenza di cercare una dottrina nuova con cui sostituirla. Una vera e propria teoria delle crisi venne proposta da uno dei maggiori esponenti del proto-positivismo francese, o meglio del socialismo utopistico come Saint-Simon, che nella *Introduzione ai lavori scientifici del 19° secolo* (1807) sostenne che la storia procede attraverso età organiche ed età critiche, caratterizzate da profonda stabilità le prime, e da continue trasformazioni le seconde. Questa tesi venne ripresa da Comte nel *Discorso sullo spirito positivo* (1844), secondo il quale l'età moderna è caratterizzata da uno stato di c. permanente. La parola crisi, nella filosofia novecentesca, si lega soprattutto all'opera di Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, dove indica essenzialmente la rottura dei fondamenti teoretici del sapere provocata dalla scienza galileiana e dai suoi epigoni.

⁹ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, trad. di S. Minucci, Laterza, Roma, 2002.

¹⁰ «Il passato ci condiziona, ci sta addosso, ci ricatta [...]La risposta post-moderna al moderno consiste nel riconoscere che il passato, visto che non può essere distrutto, perché la sua distruzione porta al silenzio, deve essere rivisitato: con ironia, in modo non innocente.» U. Eco, "Postille" a *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano, 1984, pp. 528 ss.

¹¹ Semplificando al massimo, possiamo considerare "postmoderna" l'incredulità nei confronti delle metanarrazioni, Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Roma, 1985.

modernità: il sistema si sfalda nel ‘racconto’, la verità si tramuta in ‘favola’, con ironica derisione di chi si mantiene ancorato a nostalgiche costruzioni morali, politiche, metafisiche.

Venuti meno i grandi racconti della modernità (dall’illuminismo all’idealismo al marxismo, senza dimenticare le narrazioni appartenenti alla tradizione cristiana ed il progetto positivistico), Lyotard nel suo *La condition postmoderne* (1979) giungeva alla conclusione che il sapere postmoderno si concretizza in una razionalità plurale, senza visioni d’insieme o itinerari a lungo raggio da percorrere: posizione, questa, mirante a legittimazioni fluide¹², parziali e reversibili, basate su intese esclusivamente locali e temporanee. Proprio in virtù dei suoi caratteri principali la post-modernità si presenta come epoca di crisi, con la messa in discussione dei grandi sistemi filosofici della modernità, che hanno avuto la pretesa di razionalizzare la realtà intera e, quindi, di racchiudere tutta la verità in costruzioni metafisiche fondative e teleologiche ad un tempo. Come ricorda Habermas, uno dei caratteri dominanti e strutturali del pensiero contemporaneo è dunque il superamento critico o dissoluzione della metafisica, per cui è lecito parlare di una *koinè* postmetafisica¹³.

Va da sé dunque constatare che, se la modernità filosofica si caratterizzava per le sue ‘*grands recits*, le grandi narrazioni’¹⁴, da cui derivava anche una riflessività ed intenzionalità educativa e pedagogica feconda e variegata¹⁵, la post-modernità – mettendo in discussione le fondamenta e le acquisizioni della prima – mette in crisi direttamente anche gli impianti educativi e le teorie a loro fondamento che le animavano. Non si può parlare di un ‘dopo’ in senso storico-temporale, perché non si sa ancora cosa sia il ‘dopo-la-modernità’.

¹² Da qui l’analogia con la ‘modernità liquida’ teorizzata da Bauman.

¹³ *Koinè* postmetafisica da intendere nel senso di “post-ontologica”, perché continua a esistere e a fiorire una metafisica non ontologica: basti pensare a Emmanuel Lèvinas e a Jean-Luc Marion. In questa direzione ci sono preziose indicazioni da parte di un teorico dell’educazione come Franco Cambi, che già nel 1992 scriveva: «la metafisica appare come un orizzonte oltrepassato del pensiero, come uno stile ormai impossibile, là dove il pensiero si pensi secondo radicalità critica, sottoponendosi a una spietata analisi preliminare e al criterio-guida dell’esercizio ermeneutico e non dell’assunzione del fondamento.» F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores d’Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1993.

¹⁴ Rosmini s’inserisce perfettamente all’interno di quest’orizzonte.

¹⁵ Cfr. G. Mari, *Filosofia dell’educazione. L’agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia, 2010.

Proprio per questo motivo, tra tutte le discipline la pedagogia - ed i teorici e filosofi dell'educazione in particolare - soffre questa nuova interpretazione della realtà, in cui mancano fondamenti metafisici a cui potersi richiamare e su cui proiettare la conseguente proposta formativa, e orizzonti teleologici capaci di orientare l'intenzionalità educativa verso fini determinati. Non è un caso che due studiosi del panorama italiano parlino di crisi educativa in termini del tutto analoghi: Giuseppe Acone nel suo *L'ultima frontiera dell'educazione* (1986) sostiene di trovarsi di fronte ad una:

crisi educativa come espressione di una crisi teorica che è tipica della *Stimmung* di un tempo e di una civiltà; o per dir meglio, crisi educativa come espressione della crisi di una concezione dell'uomo, del mondo e della storia che, pur tra alterne vicissitudini, aveva retto per centinaia di anni la *'paideia'* occidentale, attraverso la configurazione di una teoria pedagogica e di una prativa educativa *fondate* sull'umanesimo metafisico-religioso, e, cioè, su un'*ontologia forte*, centrata sulla nozione di *essere* e di *soggetto*. [...] In tal senso – radicalmente filosofico nel significato pregnante che assume la filosofia come coscienza culturale di un tempo – la “fine della modernità” e l'ingresso nella post-modernità diventano metafore interpretative anche degli aspetti dell'educabilità umana in un'epoca di crisi della fondazione teoretica dell'umanesimo e di impossibilità della razionalità scientifica di fondare un nuovo umanesimo con i caratteri dell'umanesimo metafisico¹⁶.

Franco Garelli, 26 anni dopo, intitola un suo intervento al convegno “Ripensare l'Educazione” *L'odierna crisi dell'educazione* (2012), sostenendo che

siamo in un tipo di società che non coltiva più grandi verità e progetti, ma che è informata dal pensiero debole, dalla crisi dei riferimenti fondanti [...] Dunque per il rispetto dell'altro (l'unico criterio che sembra sopravvivere) si nega il valore dell'educazione, si rinuncia a fare delle proposte costringenti, magari interpretando il rapporto adulti – giovani come un semplice accompagnamento nelle vicende della vita, come una relazione di prossimità poco incidente e coinvolgente. Siamo qui nel cuore di quel relativismo culturale e morale che rappresenta il problema di fondo con cui misurarsi in tema di educazione e valori nella società contemporanea¹⁷.

¹⁶ G. Acone *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986, p. 135. Sul concetto di crisi all'interno del volume risultano preziosi i riferimenti al sociologo F. Ferrarotti, *Teologia per atei*, Laterza, Roma Bari, 1983.

¹⁷ F. Garelli, *L'odierna crisi dell'educazione*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, PensaMultiMedia Editore, Lecce, 2013, pp. 17-28. Sul tema della crisi in educazione ho

Di fronte a questa condizione di crisi – specificatamente in campo filosofico educativo – un autore moderno come Rosmini può paradossalmente aiutarci. Paradossalmente perché, proprio per la natura sistemica del pensiero rosminiano, un paradigma a-sistemico, decostruzionista e a-finalistico come quello che caratterizza la post-modernità può risultare di primo acchito difficilmente conciliabile con l'impostazione teoretica dell'Autore; eppure ritengo che le argomentazioni successive possano dimostrare la fecondità e preziosità di un simile confronto, e della ricostruzione, per l'oggi, di un pensiero educativo rosminiano.

Ricostruzione e traduzione nel post-moderno del pensiero educativo del Rosmini, dunque. Rimane da chiederci come e secondo quali direttrici possa avvenire tale ricostruzione. Su questo aspetto, richiamando le riflessioni del primo capitolo, appare evidente che non si possa a fare a meno di basare le riflessioni su quel tipo di filosofia dell'educazione capace di mantenersi immersa pienamente all'interno dell'educazione. Non si tratta quindi di approssicare la speculazione pedagogica rosminiana esclusivamente alla stregua di un discorso *sull'educazione*¹⁸; al contrario, s'intende rimanere all'interno di coordinate che permettano d'inquadrare la pedagogia come discorso *della* educazione, facendo sì che il contributo rosminiano sia inseribile nell'orizzonte filosofico – educativo odierno, caratterizzato dalla problematicità e dalla continua critica che investe le condizioni stesse della disciplina pedagogica:

nel momento in cui si pone questa prospettiva è certo che la pedagogia non si limita alla constatazione – descrizione di ciò che è, e di ciò che si è fatto: siffatta storia, che meglio dovrebbe chiamarsi cronaca, è propria di un sapere che si limita alla documentazione notarile, badando solo al *che cosa*. Altro livello teoretico si attua quando la pedagogia,

voluto prendere due interventi che ovviamente fanno da esempi di un più diffuso insieme di studi sull'argomento. Per citarne alcuni dei più significativi: N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, trad. it. di E. Coccia, Armando, Roma, 1984. W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata; i valori nella pratica pedagogica*, trad. di L. Pusci, Armando, Roma, 1989; M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano, 2014. H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori: sfidando l'assalto a insegnanti, studenti e istruzione pubblica*, trad. di M. Giraldo, La Scuola, Brescia, 2014.

¹⁸ In questo caso la ricerca che la pedagogia compie sul fatto educativo è esclusivamente «allo scopo di descriverlo, di documentarlo o di operare delle comparazioni o delle ricostruzioni storiche. Si tratta ancora di un sapere che riflette *sulla* educazione, sulle sue molteplici realizzazioni, anche per proporre i modi più opportuni per innovarle e migliorarle» G. Zago, *Introduzione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 1998, p. 10.

anziché costituirsi come sapere *sulla* educazione, si costruisce come sapere *della* educazione. Filosofia della educazione secondo alcuni; scienza della educazione, secondo altri. In ogni caso tematica – problema cui si può rispondere solo individuando le *condizioni che rendono possibile la educazione*¹⁹.

Tali condizioni sono rinvenibili essenzialmente nella presenza di un soggetto, agente dell'educazione, in un fine o obiettivo del percorso educativo, e negli strumenti che rendano possibile il procedere entro tale percorso:

dunque si parlerà di un *agire* che richiede un soggetto, una meta e degli strumenti idonei. Sempre *la* pedagogia che studia *la* educazione è scienza antropologica, teleologica e metodologica, che sono tutte necessarie per individuare le condizioni della educazione; cioè le strutture che reggono la educazione²⁰.

Sulla base di queste tre dimensioni la filosofia dell'educazione si struttura pertanto in settori specifici, quali sono a ben vedere l'ambito antropologico, teleologico e metodologico, che pur restando inseparabili all'interno dell'oggetto di ricerca 'educazione', delineano coerentemente differenti prospettive e approfondimenti. Teleologia, che è aspetto ineludibile del nostro modo di pensare. Ogni singolo essere umano ritiene difatti che nella vita ci sia un *quid* peculiare desiderato dall'essere umano; un *quid* che trascende e in parte dirige l'uomo stesso; 'educ-azione' allora mostra già nell'etimo il suo essere atto e direzione, manifestando quell'intenzionalità, ossia «quell'idea che dietro alle azioni, e separatamente rispetto al mondo fisico, ci sia qualcosa come un motore cosciente che ci spinge dicendo “ecco, io faccio questo e voglio questo”; la libertà, ossia l'idea che le nostre azioni, oltre a essere spesso imprevedibili, lo siano perché dietro e sotto questa imprevedibilità c'è una essenza metafisica che, piuttosto paradossalmente, governa questa imprevedibilità, comandandoci e perciò dichiarandoci liberi»²¹.

Metodologia, ossia lo studio del metodo su cui deve essere fondata rigorosamente l'educazione; più concretamente, con essa s'intende il complesso dei fondamenti teorici

¹⁹ G. Flores D'Arcais, *L'Unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 16.

²⁰ Ivi, p. 17.

²¹ M. Ferraris, *Estetica e teleologia*, in «Rivista di estetica», 66, 2017, pp. 184-194.

sui quali costruire il metodo educativo; in tal senso essa non viene a coincidere con la didattica, che resta l'applicazione dell'indagine metodologica. Nel farlo, la metodologia svela il suo compiersi progettuale: «La progettazione, soprattutto il progettare in e per servizi educativi, si realizza [...] all'interno di sistemi di relazione, di disputa culturale e scientifica che preludono un processo dinamico e "infinito" nel senso pedagogico della continua e incessante opera di pensare all'altro e pensarsi in continua tensione e trasformazione verso una idealità socievole, migliore e solidale»²². Così la metodologia rimanda sempre dinamicamente e dialetticamente all'orizzonte ideale prospettato dalla teleologia e ai concreti modelli antropologici dell'infanzia e, più in generale, dell'umano.

Antropologia, vale a dire scienza dell'*anthropos*, dell'uomo, che si fa sapere situato alla frontiera, specie considerando la tradizione di pensiero occidentale, che ha valutato se stessa in grado di ricondurre il mondo a categorie proprie: «se l'antropologia mantiene questa posizione di frontiera è perché, oltre ad accogliere l'indicazione di Montaigne sulla "non naturalità dei costumi", ha rivolto il dubbio cartesiano contro la tradizione di cui è essa stessa espressione»²³. La qualifica di sapere di frontiera è quindi attribuita all'antropologia «in virtù di una forma di "marginalità" rispetto alla tradizione di pensiero da cui si è sviluppata; ma anche per il fatto di essere un sapere disposto all'"attraversamento del confine"»²⁴, estremamente prezioso nel momento in cui si mettono in relazione i contenuti della scienza dell'uomo con la dimensione educativa. Nella *Théorie de l'éducation*, Lucien Laberthonnière affermava: «L'idea che ci si fa dell'educazione e dell'ufficio di educatore dipende evidentemente dall'idea che ci si fa dell'uomo e della sua destinazione»²⁵. Difatti, in rapporto all'educazione, essa diventa scienza dell'uomo che diventa umano, dell'infante che cresce e progredisce lungo il cammino della vita. Mantiene così anch'essa una dimensione di frontiera, aperta verso il mistero dell'infanzia in una tensione dinamica, facendosi, al pari di teleologia e metodologia, ambito miscelaneo e ineluttabilmente interconnesso alle altre due

²² A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma, 2016, p. 7.

²³ U. Fabietti, *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari, 1999.

²⁴ U. Fabietti, *La costruzione dei confini in antropologia. Pratiche e rappresentazioni*, in S. Salvatici (ed.), *Confini, Costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni*, Rubbettino, Catanzaro, 2005, pp. 177-186.

²⁵ L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione con tre saggi minori*, trad. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1968, p.1.

dimensioni sopracitate. Assumendo oltre al carattere descrittivo, una valenza prescrittiva nel momento in cui definisce, all'interno di un orizzonte culturale, i contorni sfumati del farsi propriamente uomo.

A partire da queste tre direttrici, si struttura in ultima istanza la stessa ricerca di quest'ultimo capitolo della dissertazione. Il pensiero educativo del Rosmini infatti suggerisce preziosi spunti negli ambiti delineati, permettendo così di effettuare un discorso *dell'*educazione fecondo. Probabilmente l'aspetto su cui si troveranno meno spunti per il presente è inerente alla dimensione metodologica: troppo marcata la distanza tra il Roveretano e l'oggi. Tuttavia interessa soffermare l'attenzione sulla legge della gradazione, che resta presupposto didattico condiviso e condivisibile anche oggi – sebbene non troppo innovativo. Il riferimento al 'principio supremo della metodica' permette infatti un approfondimento del rapporto tra pensiero e linguaggio all'interno del processo evolutivo infantile, come vengono delineati nel volume rosminiano. Si ritiene infatti che nell'intersezione tra questi due aspetti Rosmini, evitando tecnicismi didattici, anticipi in alcuni tratti le riflessioni di psicologia dello sviluppo che nel Novecento sono diventate conquiste assodate: nello studio rigoroso dei processi psico-evolutivi dell'infanzia difatti si possono trovare simultaneamente intuizioni che rimandano a Jean Piaget e a Lev Semenovič Vygotskij, autori che ancora oggi mantengono un posto di rilevanza tra i giganti della psicopedagogia. Le intuizioni rosminiane in quest'ambito restano tuttavia inscritte in un orizzonte di rilevanza storica, di riaffermazione slegata tuttavia da un possibile contributo nel presente. Per questo motivo, una volta effettuata tale analisi – e con essa compiuto il recupero di un'oscura e celata eredità del Rosmini in ambito psicopedagogico - s'intende focalizzare lo sguardo sull'orizzonte antropologico del Rosmini, alla base di qualsiasi ipotesi di rinnovamento e traduzione dell'impianto della pedagogia; seppur già trattato in alcuni aspetti nei capitoli precedenti, le ricerche antropologiche permettono di effettuare una riflessione sul concetto di persona globalmente inteso. L'essere umano delineato nella traduzione del Rosmini che verrà compiuta, si caratterizza per il contemporaneo richiamo alla dimensione animale, alla *anhelatio* e desiderio, all'orizzonte di esperienze che lo circonda e caratterizza. Sulla base di questi tratti l'*anthropos* rosminiano si può inserire compiutamente all'interno

dell'orizzonte culturale contemporaneo²⁶, fornendo spunti di riflessività per ulteriori indagini sull'umano, in particolare nel versante teleologico. Lasciando problematicamente aperto l'evidente rimando religioso alla Trascendenza cristianamente intesa, Rosmini mantiene lungo tutto il suo pensiero quel richiamo all'unità che anche nella società della complessità appare invito e richiamo dell'uomo contemporaneo. L'unità resta il baluardo e l'aspirazione che richiama contro la pericolosa deriva della frammentazione, invitando a una continua interpretazione e comprensione - atti fondamentali dell'essere umano - della propria vita.

4.2 Attualizzazione remota

Analogie e convergenze con Piaget e Vygotskji

In questo paragrafo s'intende dare seguito ad alcune felici intuizioni, mai portate a termine, di studiosi della pedagogia rosminiana come Giuseppe Morando e Giuseppe Acone. Entrambi, nell'analizzare i testi del Rosmini, con particolare riferimento a *Del principio supremo della Metodica*, non hanno potuto fare a meno d'individuare un'eco dei concetti rosminiani in quella che nel Novecento assume il nome di psicologia evolutiva. Lo fa Morando in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, citando le opere di Jean Piaget. Lo fa, a distanza di quasi mezzo secolo, anche Acone, sempre individuando analogie con il pensiero piagetiano²⁷. È sembrato pertanto importante, ai fini della trattazione, tentare di proseguire in questa direzione la ricerca, provando a tracciare continuità e differenze tra la psico-pedagogia rosminiana, e quella che, ormai classica, resta ancora oggi punto di riferimento per gli sviluppi della disciplina²⁸. Nel confronto

²⁶ Seppure occorra necessariamente inserire una dimensione decisiva per ricalibrare il modello rosminiano entro queste direttrici. Sto parlando dell'interpretazione, dove saremo guidati da riflessioni tratte dall'ermeneutica filosofica contemporanea.

²⁷ E aggiungendo riferimenti a Winnicott e Bowlby, su cui però non si ritiene utile proseguire in questa sede, a causa del carattere meramente evocativo di questi richiami.

²⁸ In questo senso si mantiene un aggancio con la contemporaneità. Lo studio delle teorie piagetiane si è evoluto portando a correnti neo-piagetiane, e non solo. Vygotskij è stato per anni sconosciuto, e solo nella seconda metà del ventesimo secolo, faticosamente, si è recuperato l'enorme bagaglio di ricerche che ancora oggi mantengono inestimabile importanza in psico-pedagogia.

sarà utile presentare diverse linee di sviluppo del pensiero rosminiano, che in parte portano in direzione delle ricerche dello svizzero Piaget, in parte invece possono presentare notevoli vicinanza con il pensiero del russo Lev Semenovič Vygotskij²⁹. Ben conscio della distanza che separa i due autori appena citati da Rosmini, ritengo tuttavia funzionale il duplice confronto, per mostrare come la riflessione del Roveretano abbia saputo intravedere alcune delle più importanti conquiste psico-pedagogiche prescindendo evidentemente da metodi e correnti che nel Novecento verranno a confliggere.

Il congresso internazionale organizzato da Maria Adelaide Raschini nel 1988 dal titolo *Rosmini pensatore europeo* è stato a mio avviso uno dei più significativi eventi culturali della fine del ventesimo secolo sul pensiero del Roveretano. Il *corpus* dei contributi che ha dato origine agli atti mostra con estrema efficacia «diversi modi prospettici dai quali è possibile avvicinare Rosmini»³⁰. Tra i numerosi contributi, troviamo

²⁹ «Lev S. Vygotskij, il “Mozart della psicologia” nella definizione del filosofo inglese Stephen Toulmin (*The Mozart of psychology*, in «New York Review of Books», pp. 51-57) è stato il massimo rappresentante della teoria storico culturale, con cui ha condiviso un destino di oblio: nel contrastare energicamente l'altra grande teoria psicologica russa dell'epoca - la scuola pavloviana - ha tentato di modificare i paradigmi superando teorie comportamentiste: per un breve periodo il dibattito è stato acceso, ma con la prematura morte di Vygotskij anche la teoria storico culturale ha conosciuto un rapido declino, fino a essere totalmente eclissata. Il cosiddetto “pavlovismo” godette non solo di risonanza mondiale, ma acquisì progressivamente potere fino a raggiungere l'egemonia in campo psicologico e soprattutto fisiologico, un'egemonia sancita nel 1950 con il convegno tenutosi a Mosca sulla teoria di Ivan P. Pavlov, in cui vennero condannate tutte le posizioni a essa non aderenti. Ciò significò che la teoria storico-culturale, dopo un primo periodo di affermazione dal 1925 (anno della pubblicazione di *La coscienza come problema della psicologia del comportamento* di Vygotskij) al 1935, fu sopraffatta dal predominante indirizzo pavloviano, censurata dal regime stalinista e rallentata nel suo sviluppo. L'ostracismo cominciò ad attenuarsi dopo il 1953 (anno della morte di Stalin) e, a partire dalla seconda metà degli Anni Cinquanta del Novecento, essa ebbe una ripresa, anche con la riedizione di alcuni lavori di Vygotskij da parte dei suoi collaboratori. Tale scuola, inizialmente poco conosciuta al di fuori della Russia, attirò sempre più interesse in Occidente a partire dagli Anni Sessanta, man mano che i lavori dei suoi rappresentanti venivano resi noti (si ricordi che la traduzione inglese di *Pensiero e linguaggio*, opera postuma del 1934, avviene solamente nel 1962), e negli Anni Ottanta si assistette a un fiorire degli studi sull'argomento. Si capì che in Unione Sovietica non c'era stata solo la scuola pavloviana, ma c'era stato anche dell'altro: un altro che meritava attenzione, ben compendiato nell'opera di Vygotskij, che continua ancor oggi a influenzare le correnti più moderne di ricerca psicologica e pedagogica». C. Caprin, V. Zudini, *Lev S. Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione*, in «Quaderni CIRD», 11, 2015, pp. 32-55.

³⁰ M. A. Raschini, *Premessa*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Edizioni Jaka Book, 1989, p. 7.

in ambito pedagogico la riflessione proposta da Giuseppe Acone che, legittimando quanto finora si è tentato di fare, afferma che Rosmini sia

teorico dell'educazione di prima grandezza in almeno tre significati decisivi attribuibili all'espressione: in quanto capace di far funzionare il suo sistema filosofico globale in senso metateorico rispetto alle riflessioni che dedica all'argomento specifico dell'educazione; in quanto formalizzatore del discorso sull'educazione in grado di produrre paradigmi teorici generali; in quanto modernizzatore dell'orizzonte culturale di una educazione d'ispirazione cristiana³¹.

Per quanto presentato, appare oggi difficilmente sostenibile l'affermazione di coerenza sistemica proposta da Acone; ciò non toglie tuttavia il valore degli altri due ambiti d'importanza rilevati. Rosmini è stato modernizzatore dell'orizzonte culturale di un'educazione cristiana perché ha saputo dare alla riflessione pedagogica cristiana attualità e pregnanza, ritagliandosi un ruolo significativo ed originale all'interno della pedagogia del diciannovesimo secolo³². Rosmini è stato capace di formalizzare il discorso educativo nel paradigma teorico della legge psicologica della gradazione, tracciando uno spazio di piena originalità specialmente nell'interpretazione della *lex*, intesa come fondamento dell'educazione dell'apprendimento da fornire all'educando, e soprattutto affermazione della centralità dello sviluppo psichico soggettivo all'interno di qualsivoglia forma di apprendimento, educazione, formazione.

Accanto a questi aspetti, come si è tentato di evidenziare nel corso dei capitoli precedenti, emerge come tratto distintivo della riflessione del Rosmini quella dimensione psico-evolutiva, didattica e metodologica dell'educazione, che viene messa in gioco non solo attraverso un serrato confronto con le prevalenti concezioni filosofiche e pedagogiche

³¹ G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, p. 217.

³² A conferma di ciò, ancora oggi si mantiene come testo fondamentale il XIII° capitolo del volume di Dante Morando *La pedagogia di Antonio Rosmini*. Seppur datato, a livello di confronto rimane la migliore comparazione effettuata su tematiche educative, facendo ruotare una serie di autori fondamentale nell'analisi comparativa con il pensiero rosminiano. Da Locke a Rousseau, da Gerdil a Girard, da Pestalozzi a Herbart e Froebel, a livello europeo. Da Vico a Lambrischini, da Capponi a Gioberti, passando per Fontana, Taverna, Rosi, mantenendosi in suolo italico. Confronti non estrinseci né forzati, ma capaci di definire nella brevità del testo i tratti di affiliazione, di separazione e di originalità del Rosmini rispetto agli autori citati. Cfr. D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia, 1948.

del tempo, ma anche e soprattutto attraverso la funzionalizzazione del materiale di osservazione empirica alla costruzione di una teoria pedagogica pluridimensionale, sfaccettata e innovativa. In questo senso è anche alla luce del Rosmini osservatore attento dell'esperienza educativa e dello sviluppo del fanciullo che possiamo individuare un ulteriore livello di approfondimento e di confronto con la contemporaneità. Il riferimento è in particolare ai rapporti e le comparazioni che il pensiero rosminiano, in un certo modo, consente di fare con autori fondamentali del panorama psico-pedagogico novecentesco. Proprio Acone e, prima di lui, Morando, avevano intravisto un possibile confronto, individuando alcune similitudini concettuali, specie riferendosi alle teorie psico-evolutive di Jean Piaget.

Nel Morando si accenna in una nota del testo³³ come le ricerche piagetiane, sulla base dell'epistemologia genetica³⁴, abbiano verificato nel campo della psicologia dello sviluppo infantile come vi sia una differenza qualitativa tra il bambino e l'adulto³⁵ tale per cui l'attenzione ai processi d'apprendimento ed educativi implichi, da parte

³³ Ivi, p. 520, nota 1.

³⁴ «L'epistemologia genetica [...] si propone di studiare il significato delle conoscenze, delle strutture operatorie o delle nozioni, ricorrendo da un lato alla loro storia ed al loro funzionamento attuale in una scienza determinata [...], da un altro lato al loro aspetto logico [...] ed infine alla loro formazione psicogenetica o alle loro relazioni con le strutture mentali [...] Così concepita l'epistemologia non è più compito della sola riflessione, ma, proponendosi di cogliere la conoscenza nel suo sviluppo [...] e supponendo che questo sviluppo dipenda sempre simultaneamente da questioni di fatti e di norme, essa si sforza di conciliare le sole tecniche che sono in grado di decidere su tali questioni: la logica [...]; la storia delle idee; e la psicologia del loro sviluppo, che è stata sempre invocata implicitamente o esplicitamente, ma quasi mai nella sua forma sperimentale e specializzata nei problemi d'intelligenza propriamente detta». J. Piaget, *Saggezza e illusioni della filosofia*, trad. it. A. Munari, Einaudi, Torino, 1975, p. 89.

³⁵ Nella sua introduzione del 1966 Guido Petter indica nel libro di Jean Piaget *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* del 1926 un idoneo "punto di partenza" per uno "studio generale" della "opera" di Jean Piaget. Lo studioso piagetiano pone innanzitutto l'accento sulla "differenza qualitativa" tra il "pensiero infantile" ed il "pensiero adulto". Petter rileva: 1) la limitatissima attività rappresentativa nel bambino sotto i 18 mesi; poi 2) il restringersi della "rappresentazione" alla percezione, il "pensiero irreversibile", le scarse nozioni fondamentali, la poca "sensibilità" alla coerenza, il sincretismo, il realismo nonché l'egocentrismo in età inferiore ai 6-7 anni; inoltre 3) la incapacità di ragionamento ipotetico-deduttivo e induttivo-sperimentale rigoroso e di figurarsi relazioni possibili tra 2 fatti prima degli 11-12 anni. Petter rimarca lo sviluppo del pensiero alla stregua di "progressivo affrancamento" dal concreto, culminante nel "pensiero formale". Cfr. G. Petter, *Introduzione*, in J. Piaget *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1966. Vedi anche: G. Petter, *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Giunti, Firenze 1961.

dell'educatore, un necessario processo di decentramento³⁶. La mente infantile è quindi strutturalmente diversa, nelle prime fasi di sviluppo, dalla maturazione che sopravviene in età adulta, e questo è un dato che Rosmini coglie. Il Roveretano ammette una differenza tra la mentalità infantile e adulta, e sulla base di quanto scritto in *Del principio supremo della Metodica*, afferma la necessità per cui l'adulto non sovrapponga le sue idee e i suoi interessi a quelli dell'educando: da qui l'esigenza che tra le prime specifiche pedagogiche vi sia una sorta di 'pazienza' dell'educatore, che viene a coincidere con la capacità di saper riconoscere l'ordine d'intellezioni in cui il bambino si trova, proponendo attività coerenti con quella fase di sviluppo:

Ma quanta pazienza e quanto senno non esige tutto nell'educatore! Esige che l'adulto s'inchini a quelle cose che per lui non hanno più interesse, ma che pur ne ripiglieranno un nuovo e grandissimo, s'egli avrà cuore e mente. Questa è la dote che manca nella maggior parte degli educatori; onde di mal animo s'inducono ad accompagnarsi alle operazioni e sperienze fanciullesche; ed anzi sturbano spesso il fanciullo innocente nel suo lavoro di un placido osservare e sperimentare [...]: e vorrebbero occupare il bambino in altre operazioni proprie di sé adulti, nelle quali essi trovassero pur piacere ed importanza³⁷.

Seppur Morando insista nella sua breve nota di confronto tra Rosmini e Piaget sul fatto che il Roveretano, a differenza del Ginevrino, abbia mantenuto una continuità logica tra le mentalità infantile e adulta, ritengo che la differenza 'qualitativa' espressa da Piaget si evidenzi anche nel testo rosminiano. Ne sono traccia evidente e concreta le difficoltà sorte all'interno della costruzione del saggio *Del principio supremo della Metodica*, dove soprattutto la sfera coscienziale e morale restano mistero e incrinatura all'interno dell'organicità sistemica dell'umano. Resta tuttavia evidente, seppur all'atto pratico si

³⁶Decentramento inteso come aspetto dell'uomo diventato persona in Piaget: «Abbiamo ammesso che i due aspetti correlativi della personalità sono l'autonomia e la reciprocità. In contrasto con l'individuo che non è ancora giunto allo stato di personalità, e che si distingue per il fatto che ignora qualsiasi regola, accentrando su se stesso i rapporti che lo uniscono all'ambiente fisico e sociale in cui vive, la persona è l'individuo in grado di situare il proprio io nella sua vera prospettiva in rapporto a quello degli altri, cioè di inserirlo in un sistema di reciprocità che al tempo stesso implichi una disciplina autonoma e un decentramento fondamentale dell'attività che gli è propria. I due problemi essenziali dell'educazione morale sono dunque di garantire questo decentramento e di stabilire questa disciplina». J. Piaget, *Dove va l'educazione?*, trad. it. I. Brusa, Armando, Roma, 2000, p. 109.

³⁷ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 92-93.

risolva in fallimento, lo sforzo di ritrovare una continuità nello sviluppo cognitivo da parte del Rosmini: in questo senso, forse la prospettiva teoretica della “continuità dello sviluppo” rosminianamente intesa oltrepassa l’impostazione piagetiana. Difatti in Piaget i compiti del bambino piccolo, che sono di natura percettivo-motoria³⁸, sono padroneggiati in quel periodo o stadio “sensomotorio” che a detta del Ginevrino differisce grandemente dai successivi. La tesi della discontinuità dello sviluppo intellettuale ha avuto un’eco tale da divenire nel ventesimo secolo dominante; l’intelligenza della prima infanzia, comprendente i primi due anni di vita, secondo Piaget, sembrerebbe essere un’entità diversa dall’intelligenza negli anni di vita successivi³⁹. D’accordo con Morando, ritengo che Rosmini, nell’impianto così come nella trattazione saggistica, non ritenga questa un’opzione possibile: lo si mostra nel testo pedagogico, dove non si individua in questa direzione alcun punto di rottura esplicita tra i diversi ordini intellettivi. La linea della continuità quindi emerge come prospettiva teoretica dello sviluppo cognitivo, e in questo forse Rosmini si presenta più contemporaneo del Piaget. Difatti le rassegne sulle prove empiriche di Berg e Sternberg⁴⁰ e di Bornstein e Sigman⁴¹ hanno suggerito in tempi recenti più fonti di continuità nell’intelligenza nel corso della vita.

³⁸ Afferrare, camminare a quattro zampe, stare eretti, etc.

³⁹ M. H. Bornstein, M.E. Lamb, *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*, trad. it. G. Axia, A.E. Berti, G. Di Stefano, L. D’Odorico, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992, p. 210.

⁴⁰ Una fonte di continuità sta in ciò che si potrebbe chiamare “fare fronte alla novità”. Secondo Berg e Sternberg, esistono almeno due costellazioni di attributi sottostanti all’insieme di abilità necessarie ad una persona per adattarsi a compiti e situazioni nella vita relativamente non familiari. La prima si riferisce alla dimensione cognitiva, quindi all’elaborazione dell’informazione usabile per esplorare e risolvere nuovi domini di problemi; l’altra a quella motivazionale, in base alla relativa preferenza nell’aver a che fare con domini relativamente nuovi o consueti. Le abilità per far fronte alla novità, specialmente nella prima infanzia, si possono delineare attraverso il paradigma del ‘decremento dell’attenzione’. Al bambino viene presentato uno stimolo per un numero fisso di prove, oppure per un numero variabile fino a quando non riesce a raggiungere un livello predeterminato di abitudine. La scoperta principale è che la quantità dell’abitudine è correlata con i punteggi dei test d’intelligenza applicabili più avanti nel corso dell’età. In sintesi, vi sono ormai prove empiriche che suggeriscono che il far fronte alla novità, un’importante parte dell’intelligenza, mostra qualche grado di continuità dalla prima infanzia fino alla più avanzata fanciullezza. Si veda: *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*, pp. 210-213.

⁴¹ Cfr. M.H. Bornstein, M.D. Sigman, *Continuity in mental development form infancy*, in «Child development», 57, pp. 251 – 274.

Non si esauriscono in questo primo aspetto i motivi di vicinanza tra la riflessione educativa rosminiana e le implicazioni pedagogiche della psicologia piagetiana. La teoria di Piaget considera l'intelligenza come un processo di adattamento all'ambiente che si realizza per *stadi*, attraverso due processi complementari: *l'assimilazione* e *l'accomodamento*⁴². Leggendo le pagine che compongono *Del principio supremo della Metodica*, tali processi intellettivi emergono nella loro decisiva co-implicazione: l'assimilazione, perché anzitutto secondo Rosmini la conoscenza iniziale è assenso dato all'ente che si presenta dinanzi al soggetto, e riconoscimento dell'ordine con cui gli enti si danno sulla base della disposizione progettata da Dio⁴³; accomodamento, perché come si osserva in particolare nel testo pedagogico, il processo di sviluppo non è solo sequenziale, ma può anche essere, qualora non si adoperi il principio supremo della gradualità partendo dal generale al particolare, uno svolgimento fatto di continue e faticose rielaborazioni del bambino⁴⁴; per quanto quindi poco auspicabile, per il Rosmini la dimensione dell'adattamento fa parte della dinamica cognitiva infantile: «Tre furono le maniere di oggetti intorno ai quali osservammo la mente occupata, e tre le maniere delle sue operazioni [...]. Nella prima maniera di operazioni abbiam veduto che se la mente non si fa andare innanzi, secondo l'ordine suo naturale, ella fa bensì qualcosa, ma questo far qualcosa è un camminar continuo per una strada piena d'errori che deve successivamente correggere»⁴⁵. Permane in questo caso una distanza di concezione: se nello psicologo svizzero l'accomodamento è funzione strutturale del processo psicologico, in Rosmini invece s'accompagna ad un'accezione negativa del metodo pedagogico, a errori nel campo dell'apprendimento che, una volta fatti, necessitano da parte del soggetto di mettere in

⁴² J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it. di A. Mennillo, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

⁴³ «Io bramo che gli uomini imparziali osservino bene come avviene il fatto della conoscenza; e converranno meco sicuramente, che la conoscenza non è altro se non il pensiero dell'essere della cosa, il pensiero dell' essere delle sue determinazioni ecc., insomma sempre il pensiero dell' essere. L' essere dunque è la luce conoscibile per sé stessa: l' essere è quella idea sommamente universale che rende conoscibili tutte le idee inferiori, tutte le differenze». A. Rosmini, *Il Rinnovamento della Filosofia in Italia*, vol. 7, p. 71. «Ora l'essere è la sola forma della cognizione, come abbiam detto, e perciò l' intuizione naturale è tutta cognizione formale, ancorché in parte sia virtuale; laddove la cognizione dell' ente finito, che s' acquista colle percezioni, è attuale e compiuta, ma non è formale, sibbene materiata, perché il reale finito non è conoscibile per sé, ma per l' essere e nell' essere». A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 15, p. 74.

⁴⁴ Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 34-44.

⁴⁵ Ivi, p. 52.

moto un meccanismo di riorganizzazione delle conoscenze che appartiene all'umano ma che, in condizioni ottimali, non sarebbe necessario utilizzare.

Si può aggiungere inoltre che la strutturazione dell'opera rosminiana, con la distinzione in ordini d'intellezioni all'interno di un quadro differente di età che sarebbero dovute essere oggetto d'esame, mostri un legame con l'approccio stadiale⁴⁶ prospettato dal Piaget. Per entrambi lo sviluppo cognitivo passa attraverso una serie di stadi. Nell'autore svizzero il termine 'stadio' presenta determinate caratteristiche, alcune delle quali rinvenibili anche in Rosmini. Basta vedere come per Piaget ogni stadio derivi dal precedente, lo incorpori e lo trasformi⁴⁷. Lo stadio precedente è *conditio* per l'attivazione di quello conseguente. Questo processo è fluido e permette un'operazione di ricomprensione delle vecchie conquiste, poiché col raggiungimento del nuovo stadio di sviluppo, il precedente viene rielaborato. Le abilità acquisite prima modificano la loro disposizione, il loro posto nell'organizzazione, anche se gli stadi mantengono la loro rigida sequenza invariante, susseguendosi secondo un determinato ordine. In altre parole, Piaget afferma che la "scala dello sviluppo" va percorsa tutta, non potendo passare dal primo stadio al terzo senza passare per il secondo. Sull'argomento Rosmini afferma «ch'egli non possa formarsi delle intellezioni proprie delle età avvenire è tanto chiaro, quanto è chiaro ch'egli non può pensare a que' pensieri ch'egli non ha formati; e quant'è chiaro perciò, che le intellezioni di second'ordine non possano in nessuna maniera aver luogo nel fanciullo, che non ha quelle di prim'ordine; perocchè quelle non sono che il pensiero di queste»⁴⁸. La stessa sequenzialità immutabile prospettata da Piaget è considerazione presente anche nella riflessione del Roveretano, che scrive:

Tutti i pensieri, che in qualsivoglia tempo caddero nella mente degli uomini o che vi possono cadere, si distribuiscono e classificano in tanti ordini diversi secondo la legge

⁴⁶ Per Piaget uno stadio è un periodo di tempo in cui il pensiero e il comportamento del bambino in una varietà di situazioni riflettono un tipo particolare di struttura mentale. Cfr. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, cap. 2.

⁴⁷ Come si può vedere, derivazione e incorporazione dei livelli di sviluppo sono elementi presenti anche nel testo rosminiano: «come le intellezioni di second'ordine sono quelle che hanno per loro oggetto i rapporti delle intellezioni del primo ordine tra loro, o coi sentimenti che l'uomo ha anteriormente al second'ordine; così parimenti le intellezioni del terz'ordine sono quelle che hanno per loro oggetto i rapporti che hanno le intellezioni di second'ordine tra loro, o tutto ciò che v'ha nell'uomo di pensiero e di sentimento precedentemente a loro». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 175.

⁴⁸ Ivi, p. 97.

indicata, i quali ordini sono: *1° ordine di pensieri*: pensieri che non prendono la materia da pensieri anteriori ad essi. *2° ordine di pensieri*: pensieri che prendono la loro materia da pensieri del 1° ordine e non da altri. *3° ordine di pensieri* [...]. Ora questa serie di ordini non ha fine, indi l'infinito sviluppo a cui è ordinata l'umana intelligenza, al termine del quale ella non può giunger giammai⁴⁹.

Sulla base di queste indicazioni si giustificano pienamente le considerazioni presenti in Acone, che rileva come Rosmini, scrivendo che: «tre furono le maniere di oggetti intorno ai quali osservammo la mente occupata, e tre le maniere delle sue operazioni: il classificare le cose secondo le loro somiglianze, il distribuirle con cert'ordine locale, finalmente l'astratto ragionamento»⁵⁰, altro non fa che anticipare un ulteriore aspetto della concezione evolutiva di Piaget. Nel passaggio sopracitato infatti riecheggiano le dimensioni delle operazioni concrete, e il passaggio alle operazioni formali⁵¹, e in generale si mostra come l'evoluzione e il dinamismo delle capacità mentali venga inteso dal Roveretano non in termini di accrescimento quantitativo di nozioni, ma secondo uno sviluppo qualitativo e trasformativo della conoscenza per mezzo di facoltà che via via si attivano durante la crescita infantile. In Rosmini è chiaro anche il delinearsi di tipi di conoscenze e forme di pensiero diverse, aderenti direttamente alle percezioni o caratterizzate per la riflessività posta già su altri pensieri: «il pensiero è quello che serve di materia o che somministra la materia ad un altro pensiero»⁵². Questa distinzione è sostanzialmente la medesima quella che in Piaget viene a delinearsi tra un pensiero inerente le cose, e il pensiero puro, ossia pensiero di altri pensieri.

È pur vero che a livello teoretico alcune differenze sostanziali permangono, e non possono essere taciute in questa sede. Su tutte, il significato che assume l'attività del conoscere. Piaget rimarca che «la conoscenza non è mai uno stato, ma un processo influenzato dalle tappe precedenti dello sviluppo [...], gli unici fattori veramente onnipresenti negli sviluppi cognitivi – tanto nella storia delle scienze quanto nella psicogenesi – sono di natura funzionale e non strutturale. Riguardano l'assimilazione delle novità alle strutture precedenti e l'accomodamento di queste ultime alle nuove

⁴⁹ Ivi, p. 53.

⁵⁰ Ivi, p. 52.

⁵¹ Cfr. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*.

⁵² A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 75.

acquisizioni raggiunte»⁵³. Su questo aspetto, con cui la psicologia cognitiva del Ginevrino anticipa prospettive di matrice costruttivista⁵⁴, si nota una distanza concettuale rispetto al Rosmini. In particolare, per il Roveretano non sarebbe concepibile una visione funzionale dei fattori di sviluppo cognitivo, perché ciò significherebbe sconfessare la presenza fondante la conoscenza dell'idea dell'essere e del sentimento fondamentale.

Ad ogni modo, permangono analogie e vicinanze tra le riflessioni psico-pedagogiche del Rosmini e gli studi cognitivi del Piaget; infatti in entrambi gli autori lo studio dello sviluppo mentale e della psicologia del bambino mostra come «lo sviluppo è una costruzione reale, al di là di innatismo ed empirismo, e che non si risolve in un'accumulazione additiva di acquisizioni isolate, ma è una costruzione di strutture»⁵⁵. Rosmini difatti è ferreo critico del nozionismo asfittico, e intende la formazione della persona non solo come passiva ricezione intellettuale, ma assunzione di responsabilità integrale dell'uomo nella definizione del proprio sviluppo. L'uomo rosminiano è chiamato a costruire il bene nell'esercizio della propria libertà, quindi l'obiettivo culmina nella dimensione morale dell'esistenza. Ciò significa che la vita, specialmente nella fase infantile, assume il compito d'indirizzare l'esercizio della libertà, e ciò può essere fatto solo sulla base di quelle che per Rosmini sono facoltà e potenze, e in Piaget sono le strutture variabili dell'intelligenza⁵⁶. L'assunzione di significati di bene e vero, per quanto rispecchianti la costruzione del reale da parte di Dio, va assunta, riconosciuta, e quindi co-appartiene al soggetto che non solo aderisce a tale costruzione, ma nel farlo, fornendo la propria azione di bene, la ristrutturata a sua volta.

⁵³ J. Piaget, R. Garcia, *Psicogenesi e storia delle scienze*, trad. it. di E. Scarpellini, Garzanti Milano, 1985, p. 49.

⁵⁴ Piaget viene infatti individuato da alcuni autori come un precursore del costruttivismo, inserendolo anche in questa corrente. Cfr. A. Tryphon, J. Voneche, *Piaget-Vygotskii. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze, 1998; C. Giaconi, *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma, 2008.

⁵⁵ J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, in L. Mecacci, *Introduzione alla psicologia*, Laterza, Bari, 1994, p. 161.

⁵⁶ Come scrive Dunia Pepe, «le strutture variabili dell'intelligenza [...] sono le forme di organizzazione dell'attività mentale, distinguibili sotto il duplice aspetto intellettuale, da una parte, ed affettivo, dall'altra, oltre che secondo le due dimensioni individuale e sociale. La trasformazione delle strutture è fondamentalmente di tipo qualitativo, poiché cambiano i rapporti tra le parti – gli elementi che compongono la struttura – e il tutto – la struttura nella sua totalità». D. Pepe, *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiana*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 53.

Sono quindi piuttosto evidenti i legami con la psicologia cognitiva piagetiana. Acone ne individua un altro, affermando come il gradualismo genetico sia una concezione affine alla formula che esprime il metodo generale d'insegnamento, e che Rosmini denomina principio supremo della Metodica. Su questo aspetto tuttavia, ritengo che il legame più significativo sia individuabile con un altro autore fondamentale del panorama psicologico del Novecento, ossia Lev Semenovič Vygotskij⁵⁷.

Riprendiamo la definizione rosminiana della legge di gradazione: «la formola che esprime il metodo di insegnamento in generale e che forma il principio supremo della Metodica è dunque la seguente. Si rappresentino alla mente del fanciullo (e si può dire in generale dell'uomo) primieramente gli oggetti che appartengono al primo ordine di intellezioni; di poi gli oggetti che appartengono al secondo ordine d'intellezioni; poi quelli del terzo e così successivamente di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione di second'ordine senz'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 ordini superiori»⁵⁸. Come afferma Morando, è convinzione del Rosmini, espressa anche nella *Psicologia* e nell' *Antropologia in servizio della scienza morale*, che il processo con cui si acquistano conoscenze intellettive e con cui si effettuano le azioni sia a tutti gli effetti ineludibile da previsioni descrizioni completamente aprioristiche: «se infine badiamo alle applicazioni pratiche della legge di gradazione che il Rosmini ha fatto, ci convinciamo ch'essa perde molto di quel significato

⁵⁷ Anche qui, il confronto si basa principalmente su alcune intuizioni che tuttavia non esauriscono la portata della riflessione dell'autore russo, che in alcuni frangenti evidenzia anzi differenze di vedute notevoli. Una su tutte, la questione del rapporto tra pensiero e linguaggio. Come scrive Oliviero Curzio, *Riflessioni su "Pensiero e Linguaggio" di Vygotskij*, in «Riabilitazione e Apprendimento», XVIII, 2, Gnocchi Editore, Napoli, 1998, p. 135: «La tesi che Vygotskij intende dimostrare è che pensiero e linguaggio nascono da radici differenti che si sviluppano secondo linee diverse. Per ciò che riguarda l'uomo, tuttavia, a differenza degli animali, questi due sistemi cominciano a interagire a un certo punto nell'ontogenesi, dopodiché si sviluppano insieme sotto una reciproca influenza. L'unità dialettica delle due funzioni costituisce l'essenziale del comportamento umano. Questa interazione investe in particolare l'area del pensiero verbale dalla quale restano esclusi il pensiero non verbale e il linguaggio non razionale. Nel contesto storico in cui lavorò Vygotskij questa tesi costituisce una critica a coloro che identificavano il pensiero con il linguaggio (J. B. Watson) e a coloro che, al contrario, rendevano assolute le loro differenze (Scuola di Wurzburg)». Per Rosmini questo non è pensabile, perché il pensiero è intimamente connesso al linguaggio, al punto da farsi linguaggio fin dal primo istante nella percezione intellettiva».

⁵⁸ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 56.

rigidamente intellettualistica che le viene spesso attribuito»⁵⁹. La legge di gradazione quindi afferma che nella libertà spontanea del soggetto in sviluppo, che si distingue dagli altri soggetti per bisogni e contesti differenti, non si può prescindere da un'evoluzione graduale. «La *spontaneità* non contraddice, ma presuppone la *gradualità*. 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 mentale, con una sua unità, connessione e progressione continua di conoscenza. Il conoscere è uno sviluppo ordinato, non è il caos. Non è vero pensare, un pensare che non ponga ben fisse le basi e non mantenga costante la sua direzione fondamentale. Il soggetto perciò si sviluppa spontaneamente, ma seguendo una direttiva che dà armonia al suo sviluppo»⁶⁰. Approfondendo ulteriormente il discorso, si possono trovare ulteriori indicazioni. Il significato della legge, capovolgendo la prospettiva dal versante dell'applicazione positiva a quello critico negativo, è sostanzialmente di evitare di fornire concetti e nozioni che l'educando non potrebbe comprendere a causa della presenza o mancanza di certe facoltà ad una determinata età. In altri termini, Rosmini sta affermando che quanto non è prossimo allo sviluppo infantile, non può essere conosciuto dal bambino. Pertanto, l'unico apprendimento possibile e il solo progresso morale e intellettuale dell'infante è quello più prossimo al livello di conoscenze attualmente presente. Appare evidente il legame con quella che Vygotskij chiama "zona prossimale di sviluppo": con questo concetto lo psicologo russo definisce quelle funzioni che non sono ancora maturate ma che sono in processo di maturazione, funzioni che sono in uno stato embrionale⁶¹.

In altri termini, lo studioso russo teorizza che ogni bambino, in qualsiasi campo, possieda non solo un livello di sviluppo attuale⁶², con cui si indicano le capacità di

⁵⁹ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 518.

⁶⁰ Ivi.

⁶¹ La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani ma sono al momento in uno stadio embrionale. Il livello effettivo di sviluppo caratterizza lo sviluppo mentale retrospettivamente, mentre la zona di sviluppo prossimale caratterizza prospettivamente lo sviluppo mentale» L.S. Vygotsky, *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978, p. 86.

⁶² Come afferma nel saggio postumo *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, «bisogna determinare almeno due livelli di sviluppo di un bambino, altrimenti non si riuscirà a trovare la relazione fra sviluppo e capacità potenziale di apprendimento in ogni caso specifico. Il primo di questi livelli lo chiamiamo *livello dello sviluppo effettivo del bambino*. Intendiamo quel livello di sviluppo delle funzioni psico-intellettive del bambino che è stato raggiunto come risultato di uno specifico processo di sviluppo, già

conoscenza attuali o rosminianamente il livello di intellezioni presente, ma anche un potenziale immediato di sviluppo. Esso si caratterizza e distanzia dal livello effettivo di sviluppo poiché esprime ciò che è potenzialmente acquisibile in un futuro ravvicinato dal soggetto in crescita; la “zona” nella quale si situa tale livello si chiama “zona potenziale”. Come afferma Mariane Hedegard, la teoria della zona di sviluppo prossimale connette la prospettiva psicologica generale sullo sviluppo infantile con un’altra pedagogica, legata alla dimensione dell’istruzione e apprendimento⁶³. È quello che Rosmini aveva già pienamente intuito e provato a teorizzare in *Del principio supremo della metodica*. Lo studio descrittivo e osservativo, pur se non sperimentale, della mente infantile, rappresenta il principale obiettivo proposto nel saggio pedagogico. La legge della gradualità ne è per certi versi effetto di quella direzione, portando Rosmini in un passaggio a fare queste affermazioni:

Quindi facilmente si può inferire, come la lingua e lo stile, che usano le persone che istruiscono il fanciulletto, dee variare ad ogni ordine di sue intellezioni. Perocchè nella lingua e nelle varie parti, di cui ella si compone, cade ben sovente il bisogno di usare un ordine di intellezioni assai grande; onde non tutti i vocaboli d’una lingua possono essere usati col fanciulletto ad ogni sua età; ma anzi quelle che non si possono classificare [...] a lui conveniente cioè o tra le intellezioni degli ordini anteriori, o tra *quelle dell’ordine prossimo a cui può salire col primo passo della sua mente*, o tra quelle di questo medesimo ordine a cui è già salito, sono vocaboli del tutto perduti, inintelligibili al fanciullo, e però attissimi a confonderlo, a turbare il progresso delle sue idee come le pietre turbano i passi di chi cammina, ed a rendergli però assai più malagevole l’intelligenza di quei vocaboli, che pur sono alla sua portata⁶⁴.

compiuto. Quando si stabilisce età mentale del bambino con l’aiuto dei test ci si riferisce quasi sempre a livello di sviluppo effettivo». L. S. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo nell’età prescolare*, in, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Roma, Editori Riuniti, 2010, pp. 127-143.

⁶³ «Vygotskij wrote that we have to define both levels in the child’s development if we wish to know the relation between the child’s process of development and the possibilities of instruction. He pointed out that the main characteristic of instruction is that it creates the zone of proximal development, stimulating a series of inner development processes. Thus the zone of proximal development is an analytic tool necessary to plan instruction and to explain its results». M. Hedegard, *The zone of proximal development as basis for instruction*, in L. C. Moll (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990, p. 349.

⁶⁴ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 207. Corsivo mio.

Quanto affermato nell'ambito dello sviluppo linguistico dal Rosmini, presenta notevoli elementi di similitudine con la teoria della zona di sviluppo prossimale; specialmente la frase messa in corsivo rappresenta una fugace intuizione, purtroppo non sviluppata dal Rosmini, della teoria vygotskijana.

La dimensione del linguaggio fornisce inoltre la possibilità di ampliare l'orizzonte del discorso pedagogico alla questione del rapporto tra pensiero e linguaggio, coeva alla domanda sulla natura dell'apprendimento e dello sviluppo infantile. Sono temi a cui andrebbero dedicate intere monografie, specie sulla base degli studi neuroscientifici del ventunesimo secolo. In questa sede, ci limiteremo a fornire alcune indicazioni che, nuovamente, fanno emergere la bontà delle ottocentesche argomentazioni rosminiane. Abbiamo osservato come nel Rosmini la questione filosofica dell'origine del linguaggio manifesti un'alternanza di posizioni, finendo per essere ricompresa in un orizzonte genetico di matrice sociale. Tale posizione, espressa perentoriamente nella *Logica*, l'ultima grande opera compiuta dell'Autore, è frutto del convincimento maturato attraverso la riflessione psico-pedagogica di cui è stata data notizia biografica nel *Rinnovamento*, e ragioni teoriche in *Del principio supremo della metodica*. Solo grazie alla descrizione dinamica dei primi anni dell'apprendimento, visti nella loro intrinseca relazionalità e socialità, il Roveretano comprende che il linguaggio ha origine sociale, e questa resta l'ultima e definitiva interpretazione teoretica rosminiana sul tema. La formazione linguistica, rappresentando uno dei temi centrali del saggio pedagogico rosminiano, manifesta così un ulteriore aspetto dell'apprendimento; la conoscenza è interiorizzazione di un'esperienza, che in ambito educativo è prettamente relazionale, quindi di natura sociale.

La tesi della genesi sociale dello sviluppo è quindi un ulteriore elemento di vicinanza tra Rosmini e Vygotskij. Del resto, non si può parlare di zona prossimale di sviluppo senza affermare al contempo che la possibilità di raggiungere quella zona dipende dall'interazione esperienziale avuta con educatori capaci di stimolare allo sviluppo l'educando.

La differenza sostanziale nel caso del bambino è che egli può imitare un gran numero se non addirittura un numero illimitato di azioni che oltrepassano i limiti della sua capacità attuale. Con l'aiuto dell'imitazione nella attività collettiva sotto la guida degli adulti, il bambino può fare molto più di quanto possa fare collassò capacità di comprensione in modo indipendente. La differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l'aiuto degli

adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un'attività indipendente definisce l'area di sviluppo potenziale del bambino⁶⁵.

La dimensione del contesto è pertanto decisiva per lo sviluppo infantile, ed entrambi gli autori ne danno ragione: in *Psicologia Pedagogica*, Vygotskij afferma che «il comportamento dell'uomo è composto dalle particolarità biologiche e sociali e dalle condizioni della sua crescita. Il fattore biologico è quella base, quel fondamento delle reazioni innate, che costituisce quei limiti dai quali l'organismo non è in grado di svincolarsi e sul quale si innesta il sistema delle reazioni acquisite. E qui, con perfetta evidenza, emerge che questo nuovo sistema di reazioni è determinato interamente dalla struttura dell'ambiente nel quale l'organismo cresce si sviluppa. Ogni educazione comporta perciò, inevitabilmente, un carattere sociale»⁶⁶. D'altro canto, anche Rosmini osserva come, in un contesto organizzato, aumentano le possibilità di sviluppo infantile⁶⁷. Nella collaborazione tra il soggetto in sviluppo e un adulto o un pari più capace⁶⁸,

⁶⁵ L. S. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo nell'età prescolare*, in Id., *Lo sviluppo psichico del bambino*, trad. it. di A. Villa, Editori Riuniti, Roma, 2010, pp. 127-143.

⁶⁶ L. S. Vygotskij, *Psicologia Pedagogica*, Erickson, Gardolo, 2006, p. 93. Come scrive Alain Goussot, «Il processo di apprendimento passa per diverse fasi e si presenta anche con modalità diversificate nella storia del bambino, dell'adolescente, dell'adulto e dell'anziano. Si tratta di un processo situato nel tempo in uno o più contesti relazionali, sociali e culturali. Per Vygotskij non si possono valutare gli apprendimenti senza tener conto delle fasi, del contesto, delle condizioni storico-culturali e sociali dello sviluppo; il fatto che usi costantemente il concetto di sviluppo non è casuale: lo sviluppo riguarda il processo, cioè l'insieme di fattori che favoriscono o meno le possibilità di accesso al sapere e alle conoscenze, che permettono la strutturazione di tecniche di vita e l'acquisizione di strategie di organizzazione mentale dell'esperienza vissuta, di comprensione e di rappresentazione del mondo nonché di se stesso». A. Goussot, R. Zucchi, *La pedagogia di Lev Vygotskij*, Le Monnier Università, Firenze, 2015, p. 75.

⁶⁷ Nel classificare abbiamo veduto che l'operazione della mente consiste in trovare che ella fa i rapporti di somiglianza e di dissomiglianza tra le cose. Vediamo ora come la tenera mente dopo questi scopre degli altri rapporti, per esempio quelli di località rispettiva. A Felice furono già mostrate tutte le piante del giardino insegnato come si classificano [...]. Ma poniamo ancora che Felice desse opera a formarsi il giardinetto a modo suo, disposto secondo la classificazione da lui appresa delle piante. Ecco che, dopo avere pressoché tutto regolato, si accorge che il terreno destinato alle piante medicinali e a quelle da fiori era soverchio; troppo scarso all'incontro era quello che rimaneva per le piante da frutto. Onde conchiuse che il terreno doveva essere compartito con più esatta proporzione al numero e alla grandezza delle piante di ciascun genere. Questa era una nuova riflessione, una cognizione nuova data dall'esperienza» A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 46-47.

⁶⁸ Vygotskij è tra i primi sostenitori di quello che ora si chiama peer tutoring. Cfr. J. Tudge, *Vygotskij, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice*, in L. C. Moll (ed.), *Vygotskij and Education*, pp. 155 – 172.

l'apprendimento per imitazione si fa processo essenziale con cui vengono messi in moto una serie di meccanismi autonomi che rielaborano l'azione vista e insegnata sulla base del convincimento che quel modello comportamentale presentato dall'educatore sia vincente. Dunque, un ruolo centrale spetta all'appartenenza ad una società all'interno della quale l'apprendente è inserito: «L'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano»⁶⁹. Per Vygotskij l'essere umano è

l'insieme dei suoi rapporti sociali, è insieme prodotto e produttore di rapporti sociali e culturali specifici. Non si può comprendere la condotta e il modo di essere e di pensare di un individuo senza fare riferimento al suo ecosistema di relazioni sociali, familiari e culturali; l'ambiente è un insieme di codici che regolano i rapporti tra le persone in un contesto storicamente determinato. Il bambino è un essere sociale che apprende nel contatto con gli adulti e l'ambiente nel quale vive; è prima di tutto un essere di comunicazione che acquisisce dei codici per capire e farsi capire, sviluppa delle abilità a livello psicomotorio ed emozionale e si attrezza mentalmente per orientarsi nel mondo⁷⁰.

La tesi che Vygotskij propone in *Mind and Society* parte da un dato incontrovertibile: dato che la mente esiste, si sviluppa, e opera nella società, la società stessa non può che entrare nella mente e la trasforma, e il principale processo tramite il quale la società entra nella mente e la trasforma è *l'internalizzazione* di pratiche sociali mediate dal linguaggio. L'*internalizzazione*, come scrive Guillermo Blanck, è uno dei concetti chiave della teoria dell'autore russo ⁷¹: qualsiasi funzione mentale necessariamente passa attraverso una fase esteriore nel suo sviluppo perché inizialmente

⁶⁹ L. S. Vygotskij. *Il processo cognitivo*, trad. it. di C. Ranchetti, Bollati Boringhieri, Torino, 1987. In realtà il testo in italiano è la traduzione dall'inglese *Mind in Society*, Cambridge: Harvard Univ. Press; il quale a sua volta è una raccolta di articoli tradotto dal russo e pubblicati dall'Autore nel 1931.

⁷⁰ A. Goussot, R. Zucchi, *La pedagogia di Lev Vygotskij*, p. 83.

⁷¹ «The internalization process is not simply the transferral of an external activity to a preexisting internal stage of consciousness but the process through which said internal stage is formed. Vygotskij shared the idea of the French psychologist Pierre Janet that interpersonal processes transform into intrapersonal ones. In the first stage mental functions exist on the level of interaction of children with adults; they are interpsychological. As these processes are internalized to exist inside children, they become intrapsychological». G. Blanck, *Vygotskij: the man and his cause*, in C.L.Moll (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, p. 47.

rappresenta una funzione sociale⁷². Su questo i due autori non possono che concordare: se guardiamo allo sviluppo del bambino osserviamo che i suoi comportamenti, e con essi tutti i principali processi cognitivi messi in moto, sono costantemente influenzati da altri individui tramite il linguaggio⁷³. Allo stesso tempo gli autori concordano nell'affermare che il primo linguaggio di un bambino deriva dalle conversazioni che ha ascoltato, e come abbiamo visto, si configura come uno scambio sociale⁷⁴. Pertanto Vygotskij, e con lui Rosmini, non partono dalla definizione di «“linguaggio egocentrico” che si trasforma in “linguaggio socializzato”, ma piuttosto di un “linguaggio sociale” che si evolve in due diverse direzioni [...]. Continuando a soddisfare gli scopi dello scambio sociale, diviene più *comunicativo*, [...] e cresce in estensione e complessità»⁷⁵. Le interazioni sociali mediate dal linguaggio causano pertanto una radicale trasformazione delle abilità cognitive del bambino. In Rosmini, a titolo d'esempio, danno luogo alla possibilità di astrarre, di formulazione di una prima e aurorale forma di autocoscienza, di definizione delle prime quantità numeriche. Il linguaggio appreso dalla società genera sviluppo, e ciò accade, utilizzando una terminologia Vygotskijana, grazie ad un processo di internalizzazione delle interazioni e relazioni sociali tramite il quale il bambino sviluppa la capacità di risolvere compiti cognitivi sempre più complessi⁷⁶. In questo senso le

⁷² L. S. Vygotskij, *The genesis of higher mental functions*, in J. V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY, Sharpe, 1981, p. 162.

⁷³ Tramite il linguaggio il bambino viene aiutato ad apprendere come categorizzare le sue esperienze, a focalizzare l'attenzione sugli aspetti importanti dell'ambiente, a ricordare informazioni utili e a richiamarle alla memoria quando è necessario, ad inibire comportamenti spontanei inappropriati, a dividere problemi difficili in sotto-problemi più facili, a costruire piani per risolvere compiti complessi. M. Mirolli, D. Parisi, *La società nella mente (attraverso il linguaggio)*, in «Sistemi Intelligenti», vol. 2, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 309 - 317.

⁷⁴ Ricordiamo come Rosmini osservi che il linguaggio inizialmente serve al bambino per far comprendere i suoi bisogni.

⁷⁵ In Vygotskij poi, rispetto a Rosmini, la riflessione prosegue ulteriormente, affermando anche, come effetto del linguaggio sociale, la creazione del «*linguaggio per se stessi*, o linguaggio ‘egocentrico’», che sempre più «si individualizza e si abbrevia: si individualizza per assecondare gli interessi e gli scopi propri di un dato bambino; si abbrevia in quanto certe parti dell'enunciato potrebbero rimanere non espresse: parlando a se stesso, il bambino ha bisogno di verbalizzare nel suo tema soltanto gli elementi che cambiano e non quelli che restano costanti». J. Britton, *Linguaggio e Apprendimento*, Armando, Roma, 1974, pp. 69-71.

⁷⁶ Come affermano Mirolli e Parisi, «l'idea di base è questa. Il bambino affronta continuamente problemi che non può risolvere da solo, e che riesce invece a risolvere tramite l'aiuto - tipicamente linguistico - che gli viene da un adulto. In seguito, quando il bambino affronta gli stessi problemi da solo, richiama tramite il linguaggio l'aiuto che gli è

riflessioni offerte da Rosmini e Vygotskij appaiono, in queste breve e fugaci comparazioni, piuttosto simili.

Concludendo, si ritiene di aver mostrato in questo paragrafo come alcune intuizioni di psico-pedagogia contenute in *Del principio supremo della Metodica* si possano legittimamente considerare alla stregua di incursioni anticipatorie rispetto alle teorie di psicologia dello sviluppo proposte da due tra i più significativi studiosi del ventesimo secolo. Tuttavia, è assolutamente necessario mantenere le distanze, in quanto non si può argomentare che Rosmini abbia anticipato il nucleo teorico del Piaget, piuttosto che del Vygotskij: prova ne è il riferimento che fatto ad entrambi gli studiosi, autori di riflessioni profondamente discordanti⁷⁷. È pur vero che, nella differenza di prospettive teoriche e teoretiche tra il Piaget e il Vygotskij, emerge in ultima istanza la brillante capacità d'intuizione che il Rosmini, senza poter utilizzare gli strumenti sperimentali tipici della prima metà del ventesimo secolo, ha messo in campo un secolo prima.

4.3 Ritornare alla persona

Operazioni preliminari al di là di Rosmini

Questo paragrafo prevede un'assenza costitutiva del contributo rosminiano, che dipende in larga parte dalle scelte di campo effettuate da chi scrive. Intendiamoci: non che Rosmini non abbia elementi significativi per un contributo sul concetto di persona. Al contrario, come vedremo, i tratti più essenziali per una riconsiderazione attualizzante della

servito per risolverli. Questo è la funzione del “linguaggio privato”, che nei bambini dai 3 ai 10 anni costituisce tra il 20 ed il 60% della produzione linguistica del bambino (Berk 1994). In effetti, quando il bambino parla a se stesso sta facendo verso se stesso ciò che gli altri fanno con lui: fornire aiuto cognitivo tramite il linguaggio. Quando il bambino diventa esperto in questa forma di auto-aiuto linguistico, il linguaggio privato tende a scomparire, ma questo avviene solo in apparenza: in effetti, è solo internalizzato, così da diventare “linguaggio interno”, che costituisce la base di molti dei processi cognitivi superiori degli esseri umani. Dunque, gran parte della cognizione umana dipende dalla socialità in quanto è il frutto dell'internalizzazione di interazioni mediate dal linguaggio». M. Mirolli, D. Parisi, *La società nella mente (attraverso il linguaggio)*, pp. 309-317.

⁷⁷ A dimostrazione di ciò, si rimanda alla questione e al *debatè* sull'origine del linguaggio, come “egocentrico” o “sociale”. J. Britton, *Linguaggio e Apprendimento*, Armando, Roma, 1974, pp. 67- 75.

persona verranno rinvenuti nel paragrafo successivo proprio sulla base della riflessione rosminiana. Tuttavia mi preme sottolineare come, costitutivamente, questa breve parte della dissertazione non possa legittimarsi esplicitamente sulla teoresi del Rosmini. C'è quindi un'assenza del Rosmini, analoga per certi versi al "silenzio" di cui si è scritto nel precedente capitolo: un'assenza che tuttavia, verrà ricompresa e modellata alla luce delle riflessioni successive.

Il 'ritornare alla persona' è secondo alcuni positivamente collegabile sia con l'attuale problematicità, riferita all'affermazione e all'effettuazione pratica dei diritti umani⁷⁸, sia con i problemi suscitati dalla crescente multiculturalità⁷⁹, che viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale, sia dalla stessa urgenza del recupero di un quadro di legalità per la convivenza sociale in genere. In queste costellazioni problematiche vengono ad essere messi in questione i tradizionali modelli d'uomo, come i modelli di cultura e di sviluppo occidentali. «Nella ricerca di nuove piste culturali, sociali e istituzionali, il riferimento all'idea di persona – scrive Carlo Nanni – sembra di particolare fecondità politica economica e sociale, in funzione di una generalizzata possibilità di promozione di quanto appare umanamente degno per tutti e ognuno»⁸⁰. Essa si mostra inoltre più comprensiva e più caratterizzante rispetto ad altre categorie utilizzabili a questo scopo, quali 'coscienza', 'soggetto', 'io'. Tuttavia va fatto notare che «se non sembra più plausibile per l'uomo contemporaneo potersi riferire a un cielo di valori fissi e assoluti, ciò viene a valere anche per il riferimento all'idea-valore persona»⁸¹. In altri termini, dopo Marx, Nietzsche e Freud, dopo l'avvento della *stimmung* post-moderna, il "disincanto del mondo" ha assunto la forma di "disincanto del sé"⁸². Si

⁷⁸ Cfr. H. Joas, *Persona e diritti umani. Principi, istituzioni e pratiche di vita*, Edizioni Meudon, 2011. M. Indelicato, *Etica della persona e diritti umani. La prospettiva del personalismo polacco*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.

⁷⁹ M. Da Cortà Fumei (ed.) *Formare alle differenze nella complessità*, FrancoAngeli, Milano, 2009. J. A. Banks, C.A McGee, *Multicultural education. Issues and perspectives*, J. Wiley Inc., Hoboken (NJ, USA), 2010.

⁸⁰ C. Nanni, *Oltre il personalismo storico pedagogico, per una pedagogia della persona*, in G. Flores D'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, p. 267.

⁸¹ Ivi.

⁸² In questo senso, il post-moderno è matrice diretta della corrente del post-umanesimo. Sull'argomento si segnalano: R. Marchesini, *Post-human: verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002; I. Sanna, (ed.) *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* Studium, Roma, 2005; M. Farisco, *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

assiste così a un radicale cambiamento paradigmatico che investe completamente la figura e il concetto d'uomo; non vi è più niente di fisso e d'immutabile non solo per l'insorgere, sempre più evidente, della complessità come substrato della realtà⁸³, ma come costitutiva e intrinseca caratterizzazione dell'essere umano. Solo lontani i tempi, tanto per citare un esempio tra i più significativi, del Convegno gallaratese sul "problema pedagogico" del 1954, in cui le posizioni di Gustavo Bontadini e di Luigi Stefanini, pur mantenendosi a reciproca distanza, definivano un comune accordo⁸⁴sulla concettualizzazione di educando come persona: in questo, evidente il richiamo a *Personalismo sociale* di Stefanini e alla sua teoria della persona⁸⁵. Già allora la riflessione del filosofo veneto si poneva come reazione al «profilo drammatico dell'uomo contemporaneo»⁸⁶: un uomo orfano di quel rispetto per sé e per gli altri a causa dello smarrimento della dignità intima legata all'essere persona⁸⁷. Una dignità che nella teoresi di Stefanini si ritrova nell'intima unione tra Essere e persona: nella sua interpretazione infatti la persona si fa luogo privilegiato di disvelamento dell'Essere, in quanto è nella persona che l'Essere prende consapevolezza di sé come «attività che a sé ritorna dal proprio atto per possedersi sempre più intimamente e adeguatamente»⁸⁸. Oggi, il modello di persona proposto da Stefanini, e con esso anche il modo tipico di lettura del concetto di persona recuperato dal Rosmini, non sono più adeguati per rispondere alle esigenze della contemporaneità. La persona così costituita, inscritta nel richiamo all'Essere, rimanda a quel paradigma teo-ontologico di costituzione dell'identità umana che nella storia della filosofia occidentale ha costituito uno degli

⁸³ Si veda al riguardo: E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it., Milano, Sperling & Kupfer, 1993; P. Dominici, *La modernità complessa tra istanze di emancipazione e derive dell'individualismo*, in «Studi di Sociologia», Vita & Pensiero, Milano, 2014, n°3.

⁸⁴ G. Bontadini, *Pedagogia e metafisica*, in AA. VV., *Il problema pedagogico*. Atti del X Convegno del Centro di Studi Filosofici di Gallarate (1954), Morcelliana, Brescia, 1955, p. 101.

⁸⁵ «L'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone». L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Studium, Roma, 1952, p. 11.

⁸⁶ G. Goisis, *Il pensiero politico di Antonio Rosmini e altri saggi fra critica ed Evangelo*, Il segno dei Gabrielli editore, S. Pietro in Cariano, 2009, p. 27.

⁸⁷ In questo senso Stefanini sostiene che l'uomo debba recuperare quella relazione vivente «che lo lega al Principio spirituale e personale dell'Essere». *Personalismo sociale*, p. 7.

⁸⁸ L. Stefanini. *Personalismo e ontologia*, in «Giornale di metafisica», 4, 1952, p. 389.

elementi caratterizzanti la teoresi, dall'antichità fino alla tarda modernità⁸⁹. Per contro, il post-moderno ha aperto una nuova prospettiva, inscrivendo l'immagine della persona nella dimensione della realtà plastica, evolutiva, aperta in orizzontale verso altre forme di vita. Si supera così quella visione "fissista" dell'uomo⁹⁰, definito una volta per sempre in un'essenza che ne determina rigidamente l'identità. La figura di uomo da unitaria e statica si fa disaggregata e dinamica, perennemente fluida e rimodellabile; con ciò non intendo esprimere un giudizio di valore a favore di una o dell'altra soluzione, quanto affermare ciò che descrittivamente emerge come dato culturale di un processo metamorfico a livello concettuale ed esistenziale. Un processo che interessa anche il livello pedagogico, perché occorre approfondire i "fondamentali" del discorso sull'uomo, al fine di elaborare una progettualità educativa "sensata" e storicamente adeguata⁹¹. La riflessione sull'educazione in chiave filosofica non può pertanto essere accessoria, ma costituisce la mappa, da costruire, del percorso che consenta una trasformazione del concetto di persona.

⁸⁹ Di tale paradigma, sempre in ambito rosminiano, dà esemplificazione magistrale Gian Pietro Soliani, nel suo volume *Rosmini e Duns Scoto*, il Poligrafo, Padova, 2012. In questo testo, pur senza trovare riferimenti all'antropologia, si definisce il rapporto sussistente tra pensiero ed essere nei due Autori, venendo a mostrare l'eredità scotista nel pensiero rosminiano. La logica è quella paradigmatica di una priorità teo-ontologica. Qui di seguito un'illustrazione: «L'essere e il pensiero, secondo Rosmini, non si possono trattare come due cose che si fronteggiano nel tentativo di entrare in relazione tra loro. Al contrario, da una parte, il pensiero è inteso come la manifestazione dell'essere e, dall'altra parte, l'essere è inteso come il manifestato: ciò che il pensiero manifesta. Ma questo può avvenire solo in quanto l'essere è per sé evidente. L'essere è la prima evidenza, e in questo senso è la condizione di possibilità del conoscere [...]. Il pensiero di cui si sta parlando non è il pensiero soggettivo. Si sta facendo riferimento, infatti, al *pensiero in quanto tale* e all' *essere in quanto tale*». *Rosmini e Duns Scoto*, p. 14. Si veda anche di S. F. Tadini, *Il recupero rosminiano dell'argomento ontologico*, in U. Muratore (ed.), *Antonio Rosmini: Verità, Ragione, Fede. Attualità di un pensatore*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 2009, pp. 97-122; G. P. Soliani, *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthotes, Napoli, 2018, pp. 157-184.

⁹⁰ Cfr. P. Sgreccia, *La dinamica esistenziale dell'uomo. Lezioni di filosofia della salute*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.

⁹¹ Come afferma Luciano Caimi, «va quindi sottoscritta l'immagine dell'essere umano come realtà plastica, evolutiva, aperta in orizzontale verso le altre forme di vita e sempre più plasmata dal dato "culturale- tecnologico" rispetto all'elemento "naturale". Ma – e ribadisco – quando si constata il venir meno di una figura di uomo unitaria, a vantaggio di una nella quale egli si presenta in forma disaggregata [...], compete poi al sapere pedagogico, muovendo da una visione dell'educando come realtà singolare, unitaria, complessa ed evolutiva, delineare un programma teorico-pratico affinché egli, attraverso tappe graduali e progressive, possa, debitamente "accompagnato", giungere a definire la propria identità personale, condizione necessaria per "rivelarsi" come protagonista sulla scena del mondo». L. Caimi, *Modelli antropologici e modelli educativi*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, pp. 42-43.

In tutto questo, per quanto ostico e apparentemente impossibile, proprio la lettura critica del Rosmini operata in questa dissertazione consente d'inquadrare alcuni elementi significativi per una ri-definizione plurale e complessa del concetto di 'persona'.

Per quanto le tesi rosminiane presentino motivi che, come vedremo, ben si accordano non solo con le questioni odierne, ma possono fornire risposte parziali ad esse, sarebbe stato inappropriato rileggere l'Autore senza individuare la prospettiva filosofica che contraddistingue lo scrivente, sulla cui base avviene la medesima opera di traduzione. Di questo abbiamo già trattato in conclusione del primo capitolo, rinvenendo nella dimensione interpretativa dell'essere umano, declinata secondo l'antropologia filosofica di Ricœur, il tratto distintivo dell'orientamento di fondo del sottoscritto, e conseguentemente dell'impostazione metodologica – di cui il principio eclettico è la sintesi finale – con cui intraprendere la ricerca sulla pedagogia del Rosmini. Si tratta ora, finalmente, di concludere il lavoro intrapreso verificando in che modo sussistano nell'oggi - proprio in virtù delle riflessioni educative proposte dall'Autore - spunti di attualizzazione dell'approccio rosminiano.

4.4 Oltre il personalismo pedagogico

Per un recupero della persona in Rosmini⁹²

Come spero risulterà evidente dalla trattazione, parlare da un lato di Rosmini a distanza di due secoli dalle sue speculazioni filosofiche, e dall'altro lato di personalismo, quando il suo funerale è stato celebrato quasi quarant'anni fa,⁹³ risulta possibile proprio

⁹² Il paragrafo, rivisto e modificato, è oggetto di pubblicazione: P. Bonafede, *Ritornare alla persona. Riflessioni filosofico-educative tra Maritain e Rosmini*, in S. Catalano, F. Meroi, (eds.), *Percorsi di filosofia italiana. Dall'umanesimo all'operaiismo*, Olshki, Firenze, in corso di stampa.

⁹³ Il riferimento al "funerale del personalismo" viene da uno dei più cari amici di Emmanuel Mounier, nonché interprete e assimilatore di alcuni aspetti del pensiero personalistico, Paul Ricœur. Si veda P. Ricœur, *Meurt le personnalisme, revient la personne*, in «Esprit», 51, 1983, n.1, pp. 113-119.

in virtù della comune sorte di pensieri defunti nella loro originalità⁹⁴, ma capaci al contempo di stimolare riprese e reinterpretazioni in virtù della loro classicità acquisita.

Contemporaneamente, s'intende mantenere una lente d'osservazione anche sul presente e sulle questioni di filosofia dell'educazione che si stagliano nella contemporaneità, una su tutte il rapporto tra ideale e reale, tra utopia e concretezza, caratterizzante la dimensione educativa dell'umano. In questo senso, volendo anticipare i risultati comparativi, ritengo che la riappropriazione di alcuni elementi chiave di un pensiero 'vecchio di duecento anni' come quello del Rosmini – inserito nella più ampia e variegata tradizione di filosofia cristiana – possa fornire spunti significativi per l'elaborazione filosofico-educativa contemporanea, superando ipostatizzazioni e radicalismi presenti nel personalismo classico del ventesimo secolo⁹⁵.

Nonostante Rosmini venga letto tradizionalmente, in maniera legittima, all'interno della corrente dello spiritualismo italiano, e si prediligano per esaminarne la speculazione i paradigmi interpretativi teoretici fondati sulla metafisica dell'essere, intendo portate alla luce aspetti del suo pensiero che si distanziano dalla visione classica del rosminianesimo, mettendo in evidenza intuizioni e prospettive che fanno di Rosmini un anticipatore della contemporaneità.

Innanzitutto per il ruolo che egli stesso si sente di assumere di fronte ad una crisi di diverso tipo – quella dell'*ancien régime* – che si staglia nelle prime decadi dell'Ottocento. Rosmini legge la crisi politica e sociale del sistema assolutistico della

⁹⁴ Consideriamo le riprese della teoricità rosminiana di Michele Federico Sciacca, di Luigi Stefanini e di Pietro Prini tra gli altri, e delle nuove correnti di neo personalismo anche all'interno della riflessività pedagogica, come nel caso di Giuseppe Acone, alla stregua di feconde riproposizioni che, tuttavia, si mantengono ancorate maggiormente all'ortodossia speculativa di un passato irrecuperabile. Non a caso, in tutti gli autori sopracitati, la vena nostalgica di un 'ritorno a una verità originaria' permane come il tratto maggiormente caratterizzante. Cfr. E. Pignoloni, *Genesi e sviluppo del rosminianesimo nel pensiero di Michele F. Sciacca*, Marzorati, Milano, 1964, 1967, voll. 2; G. Bernardi et alii (eds.) *Rosmini e Stefanini. Persona, Etica, Politica*, Atti del II Convegno della Fondazione Luigi Stefanini, Prometheus, Milano, 1998; P. Prini, *Rosmini postumo: la concusione della filosofia dell'essere*, Armando, Roma, 1960; P. Martino, *La persona: per una resistenza ontologica. Linee prevalenti del neo-personalismo aconiano*, in *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

⁹⁵ Parlando di personalismo classico, mi riferisco in particolare a Jacques Maritain piuttosto che a quello di Emmanuel Mounier, che resta al di fuori del nostro esame comparativo. Ben consapevole tuttavia che non si dovrebbe parlare di personalismo ma di personalismi, come affermava oltre mezzo secolo fa già Armando Rigobello. Si veda dell'autore A. Rigobello, *Il personalismo*, in *Studio ed insegnamento della filosofia*, Vol. II, Roma, ed. AVE, 1966.

prima modernità all'interno di una più seria e profonda crisi delle verità filosofico – teologiche e si pone l'obiettivo di effettuare un necessario ripensamento dei paradigmi filosofici, costruendo un sistema moderno di filosofia cristiana capace di dare risposte alle questioni dell'uomo del suo tempo⁹⁶. Nell'orizzonte di post-modernità in cui ci inseriamo, non interessa rilevare la criticità della costruzione sistemica di Rosmini⁹⁷; si evidenzia invece come, rileggendo diacronicamente la genesi degli scritti del sistema rosminiano, i motivi principali che portano l'Autore alle prime stesure dei suoi scritti siano spesso di natura politica e pedagogica⁹⁸. Al centro degli interessi rosminiani dunque c'è l'uomo, la

⁹⁶ «Che se si chiede di che genere ella sia, parmi che si possa descrivere, non già nelle sue parti singole, ma nel suo spirito, con pochi cenni, dicendo ch'essa, in sull'orme di sant'Agostino e di san Tommaso, tutte le sue meditazioni rivolge al gran fine di far tornare indietro lo spirito umano da quella falsa strada, nella quale col peccato si mise, e per la quale, allontanandosi da Dio, centro di tutte le cose ed unità fondamentale onde tutto riceve ordine e perfezione, si divagò nella molteplicità delle sostanze disordinate, quasi brani di un universo crollato, privi del glutine che tutti univa in un'opera sola meravigliosa». A. Rosmini, *Caratteri della Filosofia*, in *Introduzione alla Filosofia*, pp. 206-207. Il Rosmini ha raggiunto i «fini a cui fu ordinata la dottrina esposta nelle sue varie opere», cioè combattere gli errori, ridurre la verità a sistema, dare una filosofia che possa essere solida base delle scienze, e di cui possa valersi la teologia. Cfr. *Degli Studi dell'Autore*, in *Introduzione alla Filosofia*, pp. 15-42.

⁹⁷ Su questo già altri autori, anche teorici dell'educazione, hanno espresso critiche adeguatamente fondate. In particolare, mi riferisco a Franco Cambi, che rileva come «Cartesio, da un lato, Rosmini, dall'altro, hanno elaborato le concezioni più coerenti del soggetto-persona in ambito metafisico», con connotazione metafisica «data dalla indicazione di una struttura del soggetto che si fonda e veicola una struttura dell'Essere, comunque, poi esso venga inteso». F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores D'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, p. 69.

⁹⁸ Ripercorrendo le vicende del Roveretano, attraverso il volume di F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, emerge inoppugnabilmente questa esigenza politico – educativa a fondamento di ogni istanza teoretica, morale e teosofica. La genesi degli scritti rosminiani conferma essa stessa quanto espresso: il pensiero educativo abbraccia l'intera opera del Rosmini, a partire dalla sua traduzione giovanile dell'opera agostiniana *De Catechizandis rudibus*, che egli pubblicò nel 1821, quindi a 24 anni, fino ai paragrafi dedicati al metodo didattico nella *Logica* del 1853, cioè nell'ultima delle sue grandi opere che Rosmini ha potuto completare prima della sua morte. Infatti, proprio la traduzione dell'opera agostiniana doveva dare al suo pensiero educativo l'impronta fondamentale, tale che ancora nella Prefazione al *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee* del 1844 egli ne fa esplicitamente riferimento. Così il Roveretano stesso ci fornisce l'indicazione di collocare il lungo le seguenti opere centrali: innanzitutto *Della Educazione cristiana*, opera composta tra il fine del 1820 e il novembre 1821 e pubblicata nel 1823; dagli stessi anni risulta l'importante *Lettera sopra il Cristiano Insegnamento* (1821, stampata nel 1823); nel 1825 viene pubblicato il *Saggio sull'Unità dell'Educazione*, prima di essere inserito negli *Opuscoli filosofici* del 1827. È in quest'opera che possiamo intravedere la prima espressione di un vero e proprio pensiero pedagogico di Rosmini, e forse del pensiero sistematico rosminiano in quanto tale. Nel biennio 1839/40 Rosmini, dopo essersi dedicato alle trattazioni gnoseologiche, etiche e antropologiche, torna sul versante pedagogico, e stende *Del Principio supremo della Metodica* ed i *Regolamento scolastici*. Un quinquennio

persona, e la sua formazione, molto prima che la teorizzazione dell'idea dell'essere o il sintesi delle tre forme diventino tratti compiuti del suo sistema⁹⁹. Molto prima e – verrebbe da dire – molto dopo. Nel senso che - probabilmente - ciò che rimane d'interessante nel pensiero rosminiano per il dibattito filosofico attuale è proprio il concetto di persona, nella sua concretezza e modellabilità al paradigma culturale odierno.

Per indagare il concetto di persona, assumiamo le preziose indicazioni a livello metodologico di Franco Cambi, che sulla scorta di Wolfgang Brezinka e della sua metateoria dell'educazione¹⁰⁰ e del problematicismo bertiniano¹⁰¹, propone un modello di pensiero filosofico educativo radicalmente problematico, aperto alla critica dei propri fondamenti. Un pensiero che si presenta come post-metafisico, «contrassegnato dalla criticità, dalla disseminazione e che si modella sull'interpretazione perdendo ogni aspetto

dopo Rosmini scrisse *Del Metodo filosofico*, ma quest'opera è stata pubblicata solo postuma, così come *Del Principio supremo della Metodica*.

⁹⁹ Seppur Italo Mancini abbia definito la presenza di una metafisica del giovane Rosmini (I. Mancini, *Il giovane Rosmini*, Urbino, 1963), le argomentazioni presentate da De Giorgi in *Rosmini e il suo tempo* mostrano da un punto di vista storico la priorità dell'attenzione pedagogica sulla base del sofferto contesto scolastico vissuto dall'Autore. Si rimanda al primo paragrafo del terzo capitolo.

¹⁰⁰ «La qualità delle teorie pedagogiche dipende in buona parte da quali norme metateoretiche vengano riconosciute dai teorici dell'educazione e da come questi le seguano». Ancora: «Nella metateoria dell'educazione le teorie dell'educazione vengono studiate sotto aspetti logici e metodologici. Essa è la logica applicata alle teorie dell'educazione. *La metateoria dell'educazione è una teoria descrittiva, valutativa (critica) e fondativa di norme (normativa) di quei sistemi di asserzioni che trattano dell'educazione*». W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma, 1980, pp. 5, 42.

¹⁰¹ G. Scuderi Sanfilippo *Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini Editore, Cosenza, 2005. La ragione problematicista «non rappresenta un principio metafisico di tipo hegeliano, non si identifica con il reale come sua necessità, e non è fornita di una struttura definita e conclusa dogmaticamente». G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza, il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, p. 34. La ragione «è un'istanza, precisa Bertin, rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (e in tal senso problematiche) in direzione rispettivamente di pluralità, determinatezza, congruenza, acquisendo o chiarendo i criteri più opportuni per ciascuna di tali operazioni». G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968, p. 28. Come scrive Contini, «Dunque, una ragione che non assomiglia a quella messa in crisi, in particolare, nel nostro paese, negli anni 80 del secolo scorso, per i suoi connotati di astrazione, per i suoi apriorismi dogmatici, per il suo rifiuto di tutto ciò che non entra nel suo ordine o può sovvertirlo. La ragione problematicista per mettersi in crisi o riconoscere la sua crisi non attende processi dall'esterno dei suoi limiti territoriali: sia perché questi ultimi sono sfumati, mutevoli e spostabili, sia perché è il suo procedere stesso che implica problematizzazione. M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 1, 2006, pp. 51-65.

gerarchico e centralizzante, ogni carattere tradizionalmente razionalistico, e quindi fondativo, univoco, invariante, universale»¹⁰². Definiti i tratti metodologici utilizzati in questa ricerca, l'indagine critica vaglierà il concetto di persona quale viene espresso nel personalismo *sui generis* di Jacques Maritain, verificandone la staticità concettuale in contrapposizione al dinamismo interno espresso dallo stesso termine in Rosmini – anche e sorprendentemente in maniera imprevista.

Le assunzioni di cui sopra - del contesto culturale di riferimento del post-moderno e quindi di un'impostazione metodologica della riflessività filosofica critica, asistemica e dichiaratamente post-metafisica – s'uniscono alle riflessioni precedentemente effettuate sulla natura interpretante che contraddistingue l'essere umano. Unite tra loro, esse rappresentano le condizioni preliminari per una critica strutturata al personalismo.

Mi riferisco in particolare al personalismo neotomistico¹⁰³ di Jacques Maritain, ben consapevole che altrimenti si dovrebbe parlare di 'personalismi'¹⁰⁴. Del resto, lo stesso Maritain aveva lucida contezza della plurivocità dell'universo personalista, nato per reazione all'individualismo del XIX° secolo e al totalitarismo del XX° secolo, e precisava così la sua posizione in *La personne et le bien commun* (1946):

non c'è una dottrina personalistica, ma ci sono aspirazioni personalistiche e una buona dozzina di dottrine personalistiche, che non hanno talvolta in comune se non la parola persona e delle quali alcune tendono più o meno verso l'uno degli errori contrari tra i quali sono situate. Ci sono personalismi a tendenza nietzschiana e personalismi a tendenze proudhoniane, personalismi che tendono alla dittatura e personalismi che tendono all'anarchia. Una delle grandi preoccupazioni del personalismo tomista [di cui

¹⁰² F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, p. 68.

¹⁰³ Del resto, riteniamo possibile effettuare questo confronto tra Rosmini e Maritain sulla base della comune filiazione al pensiero dell'Aquinate.

¹⁰⁴ Come fa notare Armando Rigobello, il personalismo presenta due versanti: uno che fa del concetto di persona il centro teorico della propria speculazione facendo discendere da esso valori morali, considerazioni programmatiche, pratiche e politiche, essendo esso il fulcro ontologico da cui dipende tutto il resto. Si può pensare, ad esempio, alla riflessione di Emmanuel Mounier coeva peraltro a quella di Maritain. L'altro, invece, quello in cui possiamo inscrivere la riflessione di Maritain, vede nel personalismo «una dottrina etica, sociale e politica [...] ma senza essere essa stessa una nuova metafisica [...]». Le scelte politiche e sociali, nonché le valutazioni storiografiche sono dedotte da un quadro metafisico generale cui la persona nella sua natura e dignità trova ampio riconoscimento senza per questo divenire il fulcro di tutta una ontologia» A. Rigobello, *Il personalismo*, p. 179.

l'Autore è esponente] è di evitare l'uno e l'altro eccesso. È per questo che ci interessa il personalismo fondato sulla dottrina di San Tommaso d'Aquino¹⁰⁵.

Secondo Piero Viotto, «la filosofia maritainiana negli anni trenta segna un ritorno al reale e all'Assoluto, per mezzo dell'intelligenza e, grazie al primato dello spirituale [...]. A queste posizioni [...] Maritain giunge attraverso la filosofia tomista [...] spingendo il tomismo a rinnovarsi a contatto con la filosofia contemporanea»¹⁰⁶. In quest'ottica, il tomismo consente di «mantenere nel presente l'attualità dell'eterno»¹⁰⁷ e, sulla scorta di quanto già effettuato da Rosmini, il filosofo francese compie un'operazione con cui cerca di salvare ed assimilare tutte le ricchezze sviluppatesi nei tempi moderni mettendoli in relazione ai principi e alle norme eterne. La metafisica precede così la teoria della conoscenza, che ha un valore di per sé oggettivo in quanto la verità nota all'uomo non è il cogito, bensì l'*aliquid est*, ovvero l'intuizione dell'essere esistente¹⁰⁸: «in campo speculativo [...] la metafisica tomista potrebbe assimilare ad un ordine intellettuale vero l'intero corpo delle scienze particolari, attualmente lasciate nel caos, e i cui progressi rischiano di essere sfruttati da filosofi aberranti»¹⁰⁹. Il riferimento al tomismo non si ferma al campo speculativo¹¹⁰, ma viene rivelata la sua importanza anche nell'ordine morale e sociale, offrendo così a partire dalla proposta etica e teologica una nuova architettura sociale, economica e politica. Maritain ribadisce, perciò, che «la filosofia tomista è una

¹⁰⁵ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, trad. di M. Mazzolani, Morcelliana, Brescia, 1963, p. 8.

¹⁰⁶ P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, Roma – Bari, Laterza, 2000, p. 17.

¹⁰⁷ J. Maritain, *Il Dottore Angelico. San Tommaso d'Aquino*, trad. di M. Sani, Edizioni Cantagalli, Siena, 2006, p. 34.

¹⁰⁸ Riecheggia in queste affermazioni la teoria dell'idea dell'essere di matrice rosminiana. Non è un caso sia per il riferimento comune che i due autori hanno in Tommaso, sia per l'esperienza maturata all'Institut Catholique da Maritain come professore di storia della filosofia moderna. Per Maritain, il *cogito* non precede l'*esse*; anzi, la priorità dell'essere è indubbia rispetto alla soggettività capace di conoscere. Ciò significa che la teoria critica della conoscenza non può pensarsi autonoma rispetto alla metafisica, ma deve rintracciarsi in essa. Il pensiero non è una realtà ma ha una realtà che è rappresentata dall'oggetto che pensa, ma questo in quanto “cosa” ha una realtà al di fuori della mente. È il realismo critico tipico del pensiero tomistico, che pone nuovamente la priorità della dimensione ontologica rispetto alle altre forme d'essere.

¹⁰⁹ J. Maritain, *Il Dottore Angelico*, p. 90.

¹¹⁰ Non appaia azzardato, dunque, il paragone secondo cui san Tommaso è per Maritain ciò che Aristotele fu per Tommaso, ovvero il grande rappresentante della *recta ratio*, della *philosophia perennis*, fonte a cui attingere in ogni epoca.

filosofia progressiva ed assimilatrice, una filosofia missionaria, costantemente disponibile alla Verità prima»¹¹¹.

Per comprendere in profondità il concetto di persona all'interno delle teorie maritainiane, occorre acquisire perciò quello sguardo metafisico che il filosofo francese assume principalmente sulla base dell'influenza che in lui esercita l'opera all'Aquinate. La persona umana è la creatura che nell'ottica dell'*analogia entis* è la più perfetta¹¹² in tutto il creato, in quanto ha un grado di approssimazione a Dio superiore a tutti gli altri esseri; per via del suo intelletto e della sua volontà essa sola si può dire immagine di Dio. Pertanto, la sua somiglianza e filiazione rappresenta anche un'intrinseca dipendenza; la persona umana è ordinata direttamente a Dio e deve servirsi dei beni creati come aiuto per il conseguimento di questo fine, che si realizzerà definitivamente nella visione beatifica di Dio stesso. In altre parole il bene supremo e assoluto per ogni uomo è Dio stesso.

Da questi assunti si delinea la visione pedagogica di Maritain. Come ricorda Viotto, Maritain non è un pedagogista, ma un filosofo dell'educazione; non si interessa tanto di metodologie o tecniche educative, ma rivolge la sua riflessione su fini, contenuti e strutture del processo educativo. Metodologie e tecniche sono effetto di assiologia e teoresi educativa, in quanto la pedagogia stessa trae origine dalla filosofia, allo stesso modo di tutte le altre scienze umane, dalla psicologia alla sociologia, dipendenti dall'ambito filosofico; in ambito pedagogico, in particolare, il fine dell'educazione dipende dal fine della vita¹¹³. Già nel 1927 aveva scritto:

Non c'è pedagogia neutra: o essa non è neutra, o essa non è pedagogia. Ogni pedagogista adora un dio: Spencer la natura, Comte l'umanità, Rousseau la libertà, Dewey la società, Freud la sessualità, Wundt la cultura, Emerson l'individuo. Oppure tutto si riduce ad adattarsi al fanciullo e a lasciare fare alla natura, il che significa negare la pedagogia¹¹⁴.

Su quest'affermazione, come vedremo successivamente, Rosmini non può essere pienamente concorde. Ad ogni modo, appare evidente come nella prospettiva maritainiana

¹¹¹ J. Maritain, *Il dottore Angelico*, p. 98.

¹¹² «Persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet substantia in natura rationali» Tommaso D'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 28, a. 3.

¹¹³ P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, p. 43.

¹¹⁴ J. Maritain, *Introduzione*, in F. De Hovre, *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, trad. it., Brescia, La Scuola, 1973, p. 3.

il fine dell'educazione non possa essere il processo educativo, né la società: il fine dell'educazione è e non può che essere la persona, perché l'umano diventa 'uomo' esclusivamente attraverso l'educazione. Tuttavia, e qui si pone nella sua problematicità il rapporto tra immanenza e trascendenza, l'uomo si fa persona nell'aderire e realizzare la visione che Dio ha su di lui. La verità divina è fondamento della libertà umana, perché si è liberi nella misura in cui si è coerenti con essa. Il processo educativo pertanto rimane ingabbiato, circolarmente chiuso nella sua universalità onnicomprensiva, come afferma lo stesso autore in *Pour une philosophie de l'éducation* (1959)¹¹⁵. Sulla base di quest'evidente prigionia della dimensione pedagogica, possiamo senza alcun dubbio iscriverne la prospettiva maritainiana all'interno di quel variegato insieme di teorie che vanno sotto il nome di personalismo, a carattere metafisico. Tale connotazione è data dall'indicazione di una struttura della persona fondata da una struttura dell'Essere: da qui discende un'univocità di Significato e di Ordine, che si fa legge per lo sviluppo del soggetto umano. Il soggetto – persona è una struttura ontologica, per certi versi aperta a una dinamica di completamento del proprio senso, che tuttavia risulta già iscritto in quella struttura. Così determinato, il soggetto viene spogliato «dei caratteri di identità mobile, di crescita empirica, di orientamento creativo, di scelta e costruzione responsabile»¹¹⁶: in una parola, della sua attività interpretativa.

Un tipo di personalismo di stampo metafisica va discusso e criticato in relazione a presupposti ed esiti. Per quanto riguarda i presupposti, la critica va svolta sulla base della curvatura ontologica della persona. Il soggetto umano rischia di rimanere schiacciato dal suo stesso fondamento, che lo vincola anche da un punto di vista deontologico: l'uomo deve adeguarsi alla Struttura, riconoscendola e affermandola come unica linea di sviluppo. Sulla base di un riferimento fondativo, che è culturalmente e storicamente inserito in un orizzonte limitato, la persona viene sollevata dal suo compito di entrare in relazione con

¹¹⁵ «I principi filosofici che ho cercato di evidenziare nei miei scritti hanno da loro stessi un valore ed una portata universali; essi sono veri e fondati in ragione, come ritengo, per cui possono essere applicati con modalità appropriate al sistema educativo del nostro paese, come a qualsiasi altro sistema educativo». J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1959-1969 (OC VII, pp. 763-988). Trad. it. in due volumi: J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1949; la XVIII edizione riporta integralmente tutte le varianti relative alle diverse edizioni originali inglesi e francesi del 1943, del 1959 e del 1969. J. Maritain, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1962, non integrata con le varianti. Da questa seconda edizione è presa la citazione, p. 10.

¹¹⁶ F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores D'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, p. 70.

la storicità, l'empiricità e l'esistenzialità che le sono proprie, ipostatizzandone l'intrinseca dinamicità.

Per quanto riguarda gli esiti, una persona *a priori* così costituita non fa suo «il compito irrinunciabile della responsabilità e dell'impegno di scegliersi nella propria singolarità / specificità»¹¹⁷. Per certi versi, Maritain fa suo – sulla base dei riferimenti tomistici – quel modello teoretico di matrice aristotelica basato sulla dinamica potenza – atto, che ne giustifica un divenire solo apparente, già inscritto nella sua struttura originaria. La persona così teorizzata rischia quindi di annullare quegli spazi d'incertezza, di libertà, di assunzione di responsabilità che le sono propri, specialmente in campo pedagogico. Ogni personalismo fondato metafisicamente non può quindi lasciare spazio d'autonomia all'educazione, che resta, secondo uno schema classico, in posizione ancillare rispetto alle riflessioni teoretiche, equiparando lo sviluppo umano all'esito di un processo precostituito.

Un quadro così delineato, in cui il significato e ruolo della teoria dell'educazione si riduce ad essere quello di mero esecutore di un tracciato già riflessivamente delineato, risulta anacronistico ed ingiustificato di fronte agli sviluppi novecenteschi della disciplina, che si è lentamente emancipata dal ruolo servile nei confronti della teoresi pura, conoscendo una vera e propria rivoluzione epistemologica¹¹⁸, ottenendo uno statuto autonomo e al contempo multidisciplinare, come evidenziato da Aldo Visalberghi¹¹⁹.

¹¹⁷ Ivi, p. 74.

¹¹⁸ Sulla scorta del celebre saggio del 1929 di John Dewey, *The sources of a science of education*. Dewey equipara l'arte pedagogica all'ingegneria, affermando: «Riguardo alle scienze che rappresentano la fonte dei mezzi efficaci per la loro trattazione, consegue una ulteriore conclusione. Possiamo con un certo diritto chiamare la pratica educativa una specie di ingegneria sociale; dandole tale nome mettiamo subito in risalto che come arte essa è molto più arretrata di settori dell'ingegneria fisica, quali il rilievo topografico, la costruzione dei ponti e delle ferrovie. La ragione è ovvia. Tenuto il debito conto che le persone che si occupano dell'arte dell'educazione compiono un tirocinio poco sistematico, rimane il fatto rilevante che le scienze a cui si deve attingere per fornire contenuto scientifico all'opera di colui che esercita l'educazione, sono esse stesse meno mature di quelle che forniscono il contenuto intellettuale dell'ingegneria. Le scienze umane che rappresentano le fonti del contenuto scientifico dell'educazione – la biologia, la psicologia, e la sociologia – per esempio sono relativamente arretrate a confronto della matematica e della meccanica». di J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 30.

¹¹⁹ La proposta di A. Visalberghi prende corpo in *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Essa è volta a dimostrare la necessità dell'esistenza e della specificità della pedagogia, nonché del suo rapporto con le scienze dell'educazione. Egli propone quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione: il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento (psicologia dell'educazione, evolutiva, sociale, ecc.). Il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-

Anche per questo motivo la proposta personalista, così come delineata dal Maritain, appartiene ormai alla storia della cultura, non potendo soddisfare le richieste d'apertura insite nella contemporaneità.

D'altro canto non è una novità constatare che nel corso del Novecento il soggetto – e con esso la persona¹²⁰ - abbia perso l'a-seità, la trasparenza e la centralità, entrando in crisi come fondamento. Di esso si è venuta a creare dunque una lettura filosofica complessa, dialettica, meno autocentrata. In questo senso si può parlare di una riproblematizzazione del soggetto: la sua identità si fa ricerca di un sé perduto, problema e inquietudine, ferita e divisione¹²¹. Così nelle pieghe della problematicità sottesa all'umano, il soggetto-problema si fa processo di costruzione, progetto, e quindi percorso formativo. Essenzialmente sui caratteri di *costruttività e problematicità* si delinea la persona in chiave postmoderna, ed in chiave pedagogica – afferma F. Cambi - «la persona ritorna e *come processo e come problema*, in una condizione plurale e aperta, ma che garantisce proprio e *l'esser-persona* e il suo *costituirsi al limite e come compito* della soggettività, assegnando alla complicata categoria di persona uno statuto post-metafisico, empirico e fenomenologico, problematico-ermeneutico» in modo tale che «la costruzione

società (sociologia generale, dell'educazione, della conoscenza, ecc.). Il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione (tecnologie educative, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica, ecc.). Il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia della materia specifica, epistemologia generale e genetica). La pedagogia, intesa come pedagogia generale e direi – al giorno d'oggi – in termini di filosofia dell'educazione, occupa una posizione esterna, poiché rappresenta un momento di riflessione critica sull'insieme delle scienze dell'educazione. Cfr. F. Stara, *Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, in «Education Sciences & Society», vol. 3, 2012, pp. 193-200.

¹²⁰ In questo senso mi rifaccio alla dinamica dei concetti tra individuo – soggetto – persona. La persona, nella composizione di sensi etici, antropologici ed esistenziali è punto d'arrivo, costruzione finale, processo e possibilità. Se giuridicamente si nasce persone, antropologicamente e pedagogicamente lo si diventa: «la persona [...] è la realizzazione delle possibilità insite nel soggetto-individuo, processo di universalizzazione (apertura, crescita, espansione) e di liberazione (farsi autonomo e responsabile) insieme; è il *senso* di tale soggetto-individuo, il suo dispiegarsi in modo onnilaterale e convergente ad un tempo, aperto e compatto insieme; è il farsi centro di sé e del mondo da parte del soggetto-individuo». F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores D'Arcais, *Pedagogia personalistiche e/o pedagogia della persona*, p. 86.

¹²¹ Cfr. S. Moravia, *L'enigma dell'esistenza. Soggetto, morale, passioni nell'età del disincanto*, Feltrinelli, Milano, 1996; Id., *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, Feltrinelli, Milano, 1999.

sempre *in fieri* del proprio sé divenga l'orizzonte stesso dell'io, in quanto né esplicita né fissa»¹²².

Alcune di queste caratteristiche si possono ritrovare nel concetto di persona elaborato da Rosmini. Forse sarebbe il caso di dire – più che nel concetto – nella concretezza dell'osservazione e dell'analisi antropologica ed educativa che il Roveretano compie in alcune sue opere, in particolare nell'*Antropologia in servizio della scienza morale* (1838) e in *Del Supremo principio della metodica* (1839-40, pubblicato postumo nel 1857).

La riflessione che si intende proporre sarebbe illegittima se non si considerasse per intero la riflessione del Roveretano. Non è dunque in discussione il primato gnoseologico, all'interno del sistema rosminiano, dell'idea dell'essere quale fondamento e *conditio* per il pensiero umano, e conseguentemente per il suo sviluppo¹²³. In questo senso sia il *Nuovo saggio sull'origine delle idee* che l'incompiuta *Teosofia* rimangono i capisaldi imprescindibili della riflessione di Rosmini. Esse costituiscono probabilmente le più importanti opere filosofiche italiane della prima metà dell'Ottocento¹²⁴. L'obiettivo

¹²² F. Cambi (ed.), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007, p. 25. «Post-metafisico: dopo i personalismi, religiosi, ideologici, storicistici. Personalismi che dogmatizzano la persona e la incardinano come specchio di un mondo-messo-in-ordine e dal cui ordine la persona stessa ricava il proprio senso. [...] il loro soggetto è una finzione filosofica e una finzione veritativamente delegittimata. Empiriche e fenomenologiche: tale sono le ricerche sul soggetto oggi. Promosse da scienze e da filosofie. Dalle scienze umane che ci hanno rimandato un'immagine relativistica dell'*anthropos*, un suo statuto storico e una interna fisionomia inquieta e contraddittoria. Dalle filosofie che dall'evoluzionismo al marxismo, all'ermeneutica hanno dato vita a un soggetto scandito in forme molteplici e senza più priorità metafisiche o strutture ontologiche e deterministiche e invarianti. Problematico – ermeneutico: che è la condizione costitutiva dell'esser-soggetto e soggetto “in formazione di sé”. Seconde un sé aperto e problematico, e che si fa nel gioco della interpretazione e che, pertanto, si costituisce, si dà “forma” interpretandosi, attraverso il conflitto delle interpretazioni».

¹²³ A tal proposito, si richiama la parte prima del libro II del *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*, che si intitola *Origine dell'Idea dell'Essere*. L'idea dell'essere in Rosmini costituisce la forma unica della cognizione e la sorgente di ogni cognizione a priori. In essa stanno i caratteri di possibilità ed indeterminatezza, che le permettono di essere il substrato comune per ogni idea / concetto pensabile. Infatti le idee sono composte nella teoria rosminiana da due elementi, uno invariabile e comune – l'idea dell'essere -, l'altro variabile, cioè le determinazioni aggiunte all'idea dell'essere. Essa è innata e precognita, preesistente nel fondo dell'anima. Per una breve ma efficace sintesi del *Nuovo Saggio* si veda: F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, Morcelliana, Brescia, 2002, pp. 367 – 385.

¹²⁴ Quest'importanza viene riconosciuta specificatamente nell'atteggiamento assunto da Rosmini nei confronti del pensiero moderno; un atteggiamento dialettico, non aprioristicamente ostile nei confronti della modernità, ma in cui la riforma filosofica operata

dichiarato di queste opere del Roveretano è quello di ridare senso ed ordine allo sviluppo umano. L'ordine dell'essere è inscritto già nella mente come lume¹²⁵, e assume così un ruolo generativo rispetto alla persona.

Tuttavia, come ho più volte sottolineato, non interessa in questa sede affermare un pensiero dei fondamenti e della verità precostituita quale condizione ultima del progresso umano. Una simile visione, per quanto coerente e assolutamente legittima del pensiero rosminiano, traccia una presentazione della persona umana del tutto idealistica e astratta, ricalcando quanto osservato sul personalismo di Maritain. Se la storiografia e l'interpretazione del pensiero rosminiano ha certamente privilegiato questa lente prospettiva che – potremmo riassumere – va dall'alto al basso, dall'essere al reale per parlare di persona, va tenuto conto che è possibile rintracciare alcune pieghe del pensiero rosminiano che si discostano notevolmente da quest'impostazione sistemica. Il nostro sguardo va ad analizzare proprio queste pieghe, provando a ribaltare un'impostazione classica anche della pedagogia rosminiana: se Lino Prenna nel 1979 scriveva “*Dall'essere all'uomo*”¹²⁶, qui proviamo quantomeno a partire dal basso, dall'uomo, consapevoli che le strutture metafisiche classiche hanno ormai fatto il loro tempo.

Lo possiamo fare sulla base del metodo fondamentale che Rosmini cerca di fare proprio, ossia quello dell'osservazione, che contraddistingue tutta la sua opera: «all'uomo non resta in somma, che di farsi discepolo alla natura; di scrutarla, e non prevenirla; di rilevarne le leggi, e non dettargliele: non isbigottendosi poi se quelle leggi ch'egli rileva essere nella natura sì fisica come intellettuale o morale, sieno altre da quelle che gli mostravano dover essere le vane sue prevenzioni»¹²⁷. Più volte, in molte delle sue opere, Rosmini fa riferimento all'osservazione come principio metodologico necessario a sviluppare una corretta analisi filosofica. I riferimenti a Newton e a Galilei, specialmente nelle prime opere dell'Autore¹²⁸, mostrano come il Roveretano volesse impostare la filosofia alla stregua di una scienza rigorosa, analiticamente sviluppata da evidenze

dal Roveretano si basa sulla conciliazione della filosofia moderna con la tradizione cristiana.

¹²⁵ E qui si vede il legame con Tommaso, tra l'idea dell'essere e il tomistico lume dell'intelletto agente, interpretato come metafora.

¹²⁶ Cfr. L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, Centro Internazionale di Studi Rosminiani Stresa, Città Nuova, Roma, 1979.

¹²⁷ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, p. 114.

¹²⁸ Cfr. A. Rosmini, *Teodicea*, pp. 317-324.

costrittive, dunque dove l'argomentazione logico – teoretica dovesse essere corroborata dalle indicazioni tratte dallo sguardo *sulla e nella* realtà. Per questo motivo anche in opere come il *Nuovo Saggio* l'osservazione – in questo caso interiore¹²⁹ – gioca un ruolo fondamentale nell'analisi delle idee, tramite cui giunge all'idea dell'essere seguendo un processo che molto ha di simile con la riduzione eidetica operata dalla fenomenologia¹³⁰. Sulla base del metodo osservativo e dell'interdisciplinarietà del Roveretano – testimoniata in ambito antropologico dalla capacità di attingere dagli studi biologici e fisiologici del suo tempo - è possibile individuare due elementi di discontinuità rispetto al sistema teoretico da lui proposto: ossia il ruolo dell'animalità nella persona e la problematica dell'identità nello sviluppo infantile.

Partiamo dal primo. Rosmini non può fare a meno di osservare come, all'interno del soggetto umano vi siano caratteristiche differenti, afferenti a ambiti e potenze che mostrano anzitutto un volto plurale, composito, frazionato dell'umano. La definizione che troviamo nel primo libro dell'*Antropologia in servizio della scienza morale* è su questo evidente: «l'uomo è un soggetto animale, intellettuale e volitivo» dice l'Autore, sviluppando subito dopo in questi termini: «è un soggetto animale dotato dell'intuizione dell'essere ideale- indeterminato, e della percezione del proprio sentimento fondamentale corporeo, ed operante secondo animalità e intelligenza»¹³¹. Come spiega lo stesso Rosmini, questa definizione è necessaria per evitare gli errori presenti nella classica enunciazione aristotelica di ζῷον λογικόν, o 'animale ragionevole': per il Roveretano ciò che conta è infatti eliminare la confusione di rapporti tra animalità e

¹²⁹ Per spiegare cosa intende, Rosmini afferma: «Se noi argomentiamo la vita o la morte di un corpo solamente da' segni o fenomeni esteriori, possiamo talora ingannarci in giudicare vivo o morto quel corpo, come avviene nelle asfissie o morti apparenti; là dove se la vita del corpo noi la conosciamo per interna esperienza, non possiamo ingannarci, perocché in tal caso sentiamo immediatamente l'azione del corpo vivente, e non i meri effetti o segni di questa azione». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 59.

¹³⁰ Questa breve annotazione è frutto delle riflessioni e dei contributi in termini di seminari e convegni che il Centro Studi e Ricerche Antonio Rosmini sta portando avanti da tre anni nell'ambito del progetto *Rosmini e la fenomenologia*. Intersezioni tra il Roveretano e autori appartenenti alla corrente avviata da Edmund Husserl sono già state presentata da M. Krienke, F. De Giorgi, A. Ales Bello, C. Canullo, M. Nobile e G. Sanna. Gli interventi su quest'argomento sono raccolti nel volume della rivista annuale «Rosmini Studies», n. 3, 2016, a cura del Centro Studi e Ricerche "Antonio Rosmini" dell'Università di Trento. Altri interventi, da parte di O. Brino, M. Vergani, C. Vecchiet, G.P. Soliani, C. Canullo, P. Bonafede si trovano sempre nella rivista «Rosmini Studies», n. 5, 2018.

¹³¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 32.

razionalità presente nella definizione dello Stagirita¹³². Per questo sottolinea come nel soggetto umano le tre dimensioni dell'animalità, dell'intelligenza e della volontà costituiscano qualità separate aventi la medesima dignità: «queste qualità hanno una medesima relazione col soggetto, e l'una non è privilegiata sopra dell'altra: cioè quel *principio* che forma l'unità umana viene ad essere distinto dall'animalità, dall'intelligenza e dalla volontà; viene ad essere a tutte tre egualmente comune»¹³³. Sulla base di questa definizione il testo dell'*Antropologia* si caratterizza per l'ampia sezione dedicata all'ambito dell'animalità. Sezione, o libro II, dove i riferimenti alle ricerche scientifiche del tempo¹³⁴ mostrano quanto sopra espresso, del connubio tra teoretico e sperimentale caratterizzante la ricerca dell'Autore¹³⁵. L'animale, nella passività e attività che lo caratterizzano, rivela per il Rosmini una conformazione dell'umano complessa e non lineare: tant'è che l'Autore riconosce alla dimensione animale una sua dignità e autonomia nei confronti della ragione e della volontà. Questo perché per animalità Rosmini intende quella prima dimensione 'animata' dell'esistenza che, essendo comune anche agli altri esseri viventi, concentra le sue funzioni in un'anima primitiva, che non per questo è disumana. Al contrario, in questa prima anima, 'l'anima animale'¹³⁶, si trovano le prime operazioni dell'esistenza, e quindi l'analisi delle caratteristiche antropologiche presenti in questa sezione dell'*Antropologia* di Rosmini riveste implicitamente importanza anche

¹³² «Dicendo solo “un animale ragionevole” si esprime la parte *intelligente* di questo animale, ma non la parte *volitiva*, che pure entra anch'essa a costituire l'essenza dell'uomo. Perocché queste due parti, l'*intellettiva* e la *volitiva* diversano grandemente fra loro, costituendo la prima una recettività e l'altra un'attività [...] Egli è dunque uopo che nella definizione dell'uomo venga notata ed espressa anco la volontà, che è la parte attiva di lui, nella quale risiede propriamente la umana personalità». Ivi, p. 34. Per la critica al concetto di animale razionale, si vedano pp. 34-36.

¹³³ Ivi, p. 37.

¹³⁴ Rosmini si avvale di contributi da parte di esponenti internazionali di molte discipline scientifiche; tra le pagine dell'*Antropologia* troviamo infatti come fonti il biologo svedese Karl von Linné, il naturalista francese George-Louis Lecler Buffon, l'inglese Erasmus Darwin e l'italiano Paolo Ruffini, oltre ai contemporanei Charles Wheastone e Lorenzo Martini. Cfr. G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», I, 2013, pp. 124 – 146.

¹³⁵ Va fatto notare che quest'impostazione si mantiene tuttavia solamente in alcune opere del Rosmini. Ad ogni modo, specialmente nelle due opere su cui ci stiamo focalizzando, *Antropologia e Del principio supremo della Metodica*, la strutturazione della ricerca ricalca precisamente quanto affermato.

¹³⁶ Chiamata così per dare giustificazione della sua appartenenza a tutto il regno animale, e distinta da quella razionale che caratterizza specificamente l'essere umano.

nella prospettiva pedagogica, specialmente per la comprensione di quegli aspetti dell'infante che, comuni all'animale, si mostrano nelle primissime tappe dell'esistenza umana.

'Animale' pertanto è in Rosmini l'ambito complessivo del sentire, che investe il rapporto anima - corpo. Il centro focale, e l'originalità dell'analisi rosminiana, sta tutta nel fatto che 'sentire' e 'sentito' sono aspetti differenti dello stesso organismo. Nello specifico, il corpo costituisce il principio *sensifero*, «che fa sentire ma che non sente»¹³⁷. Esso necessita di un principio *sensitivo* o *senziente*, «che sente ma che non fa sentire»¹³⁸. Come afferma Gian Luca Sanna, ne discende che tra senziente e sentito vi sia coimplicazione immediata, da cui si costituisce la sensazione, principio fondamentale – al pari dell'idea dell'essere – per lo sviluppo umano¹³⁹. Con la teoria del sentimento fondamentale corporeo il Roveretano pone quella duplicità nella percezione del corpo che sarebbe stata al centro di molte analisi fenomenologiche nel corso del Novecento¹⁴⁰, osservando come il corpo si possa percepire sia come corpo esteriore che come sentimento fondamentale, tramite cui sentiamo la vita in noi e le modificazioni delle sensazioni particolari che ci colpiscono.

Una rivalutazione del corpo e della sensazione da un lato, degli istinti e dell'agire animale dall'altro, come elementi imprescindibili dell'essere umano non deve essere considerata banale se si considera il contesto culturale a cui l'Autore appartiene¹⁴¹. Difatti le estese riflessioni fisiologiche del Roveretano e la considerazione della bestialità come condizione possibile, seppur non desiderabile, dell'uomo mostrano la consapevolezza nell'Autore del compito del soggetto umano d'interpretare la complessità che lo abita. La

¹³⁷ A. Rosmini *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 73.

¹³⁸ Ivi.

¹³⁹ Da questo punto di vista è molto interessante osservare che il Preliminare all'ultima revisione del *Nuovo Saggio*, redatto da Rosmini nel 1851, sottolinea come l'elemento centrale per lo sviluppo umano sia la sensazione, e non l'idea dell'essere. Segno che la prospettiva rosminiana ha quantomeno tenuto conto delle modifiche apportate dall'antropologia.

¹⁴⁰ «La dottrina rosminiana del sentimento fondamentale corporeo ha precorso le analisi che la psicologia e la fenomenologia contemporanea faranno del “corpo psichico”, *Leibhaft*, “mio corpo”, “corpo proprio”, come lo chiameranno Scheler, Husserl, Marcel». P. Prini, *Introduzione a Rosmini*, Laterza, Roma, 1997, p. 92.

¹⁴¹ Sebbene esse vengano poi ricomprese all'interno di un progetto dell'umano in cui la parte animale dovrebbe essere subordinata a quelle superiori secondo l'orizzonte teleologico ed escatologico di matrice cristiana,

sezione sull'animalità acquista dunque a mio parere un primo e significativo tratto precursore, all'interno delle opere rosminiane, anticipatore di quel pluralismo di forze, di caratteri e di potenze che riguarda l'essere umano. È innegabile peraltro che tali riflessioni vengano poi ricomprese dal Rosmini all'interno dell'*Antropologia* in quella visione dell'uomo ove la parte animale, in ultima istanza, dovrebbe essere subordinata a quelle superiori, rinvenibili nel principio spirituale composto d'intelletto e volontà, in virtù della maggiore 'nobiltà' di queste dimensioni. Ma qui insisto sul termine "subordinato": in Rosmini non c'è una riflessione che escluda o neghi la natura animale dell'essere umano. Non si tratta mai, nell'impostazione del Roveretano, di negare le strutture primigenie del corpo e del sentimento fondamentale corporeo che costituiscono gli aspetti salienti della dimensione animale insieme agli istinti: si tratta al contrario di riassorbirli – unificandoli – a principi di ordine superiore, che mai dialetticamente annullano la prima dimensione. La complessità e pluralità di forze dell'umano viene quindi riassorbita ed ordinata secondo l'orizzonte teleologico ed escatologico d'ispirazione cristiana, per cui il tratto spirituale assume supremazia e diventa la sola dimensione da potenziare per divenire compiutamente persona¹⁴². Eppure, prescindendo dal disegno complessivo che il Roveretano aveva in mente, ricalibrare l'attenzione sull'essere umano come organismo vivente, sulla sua dimensione animata, appare tema d'indiscutibile attualità e primo elemento da recuperare dell'antropologia rosminiana. Il dinamismo evolutivo dell'uomo inteso come essere vivente, insistendo sulla dialettica di sensazioni e istinti, permette di ridare valore a quelli che, secondo la terminologia rosminiana, sono i cardini di qualsiasi forma di esistenza, vale a dire la dimensione vitale e sensuale dell'agire. Al paradigma teo-ontologico fa fronte pertanto la concezione dinamica, processuale, mai pienamente risolta in cui s'iscrive l'uomo inteso alla stregua di organismo vivente¹⁴³.

¹⁴² «Tutte le potenze adunque che entrano in un individuo costituiscono la *natura* dell'individuo; ma la più sublime delle potenze s'ella è razionale, il più elevato dei principj attivi, costituisce la personalità dell'individuo». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 467. «Or la coltura e il perfezionamento del principio morale forma la perfezione della persona; laddove il coltivamento e sviluppo della parte intellettuale o animale dell'uomo non forma che una perfezione della natura; perocché il principio morale è il supremo principio attivo che sia dell'uomo, in che abbiam detto consistere la personalità». A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 40, pp. 351-352.

¹⁴³ L'importanza della dimensione organica dell'essere umano viene a mostrarsi specialmente quando Rosmini tenta di fornire spiegazioni al concetto della morte. «La vita originaria, primitiva, latente che non perisce, si è quella degli elementi: per essa è acconcissimo l'argomento indicato. Ma la vita patente degli animali non consiste in solo quel primitivo sentimento, ma esige eccitamento, continuazione dell' eccitamento,

Eppure l'essere umano mantiene una sua connotazione specifica, oltre alla comune partecipazione alla dimensione organica: una connotazione che non sta propriamente nella natura intellettuale o razionale, dati come elementi fissi e determinati, quanto nel dinamismo che motiva e rende attive le capacità intellettive e razionali, e che parte quindi dalla dimensione del sentire. Non si mostra quindi – osservando l'antropologia rosminiana – di un approccio repressivo dell'ordine dell'animalità. Già in *Del principio supremo della metodica* Rosmini mostra come lo sviluppo umano delle facoltà sia mosso dai bisogni, che in parte, specialmente nelle prime fasi di vita, rispondono a esigenze istintuali. L'educazione quindi si configura come una salita verso la morale, che va compiuta sulla base dell'interesse, dell'amore che il bene e la morale suscitano nel soggetto umano: l'impostazione pedagogica è quindi estremamente propositiva, votata a ricercare la scelta per il bene dell'educando, come si è visto anche quando si è discusso degli aspetti morali dell'azione educativa intrapresa dai diversi educatori che Rosmini rinviene nel cammino di sviluppo infantile. A partire dalla dimensione istintuale, che per Rosmini suscita i cosiddetti “appetiti” di natura animale, si connette un secondo aspetto, essenziale per una comprensione attualizzante dell'essere umano: è nella dimensione del desiderio – vera e propria maturazione razionale dell'appetire - che l'uomo non solo sussiste, ma avvia quel processo di trasformazione e ridefinizione di sé in vista di un obiettivo più o meno utopico, più o meno facilmente raggiungibile. Sul desiderio Rosmini scrive così:

D'un brutto si dirà che è stimolato dall'*appetito*, ma non si dirà con proprietà ch' abbia un *desiderio*. Il *desiderio* dunque ha un significato più ristretto che l'*appetito*. L'appetito significa qualsivoglia tendenza, sia animale o sia intellettuale: il desiderio è un *appetito razionale*. Si può dunque definire il desiderio così: “quell' appetito razionale che sorge in un essere intelligente quando questi giudica che a sé sia bene l'averne o il godere una cosa che non ha o che non gode, e che apprende come possibile ad aversi od a godersi”. Perocché da questo giudizio nasce tosto nell'essere intelligente che lo ha fatto la voglia di aver quella cosa buona, che egli non ha, e che gli pare che potrebbe avere. Quella cosa

regolarità in questo eccitamento e quindi organizzazione che riproduca un eccitamento armonico in circolo perpetuo. Perisce adunque l' animale col distruggersi dell' organizzazione, perisce la vita sua propria, ma rimane la vita, il principio della sua vita, cioè l'anima aderente agli elementi primi ne' quali l' organismo si scioglie». A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 289. E nuovamente: «Adunque, la morte dell' animante, cioè dell'organismo animato, non è la distruzione del sentimento, ma una modificazione di lui, è soltanto la dissoluzione dell' *individuo*, ossia dell' *anima organica*, che è quanto dire di «quell'armonico sentimento d' eccitazione continuamente riprodotto avente un centro d'attività prevalente; di cui è manifestazione extra-soggettiva l'organizzazione». A. Rosmini, *Psicologia*, 9/1, p. 323.

poi, che si fa segno al desiderio, può essere o una grata sensazione, o un oggetto materiale, causa di grate sensazioni, o un bene intellettuale o morale; insomma qualsivoglia cosa o passeggera o stabile che l'uomo possa apprendere sotto specie di bene¹⁴⁴.

Del resto, il bene o meglio i beni si possono conoscere solo sotto l'ala del desiderio che li fa percepire come tali¹⁴⁵. Ciò significa che alla base di qualsiasi nozione di bene, e quindi della dimensione etica¹⁴⁶, si trova la capacità di desiderare: l'uomo è un essere desiderante, poiché, come scrive Rosmini, «giacché una cosa in quanto è appetita è bene, diamo prima un essere che sia capace di appetire»¹⁴⁷.

Tra l'uomo inteso come organismo vivente e l'uomo desiderante si pone quell'ulteriore carattere di cui abbiamo provato a dare spiegazione nel paragrafo finale del primo capitolo: l'attività interpretativa. Essa costituisce il nesso fondamentale per passare dalla dimensione dell'esistente a quella del desiderio. Infatti l'uomo, essendo prima di tutto essere vivente, si ritrova a vivere all'interno di un orizzonte limitato di esperienze che, prendendo a prestito dalla terminologia fenomenologica, costituisce il suo mondo della vita, *Lebenswelt*. Crediamo che questo sia concetto adatto al tempo odierno, liquido e dinamico; non è un caso che uno dei filosofi contemporanei, Bernhard Waldenfels, affermi che «chi pronuncia oggi l'espressione "mondo della vita" (*Lebenswelt*) parla non soltanto la lingua di Husserl, bensì la lingua di un tempo di passaggio»¹⁴⁸. Nel concetto di *Lebenswelt* viene attuato quel cambiamento di prospettiva tale per cui il mondo, che in quanto *Kosmos* o *Universum* era da sempre stato tema della filosofia, viene ricompreso rispetto alla distanziamento operata tra soggetto e oggetto nella modernità, e finalmente inteso come il Tutto, riferito alla vita¹⁴⁹. La riabilitazione del mondo circostante caratteristico della relatività soggettiva della *doxa*, viene rivalutato ribaltandone

¹⁴⁴ A. Rosmini, *La Società e il suo fine*, in *Filosofia della Politica*, pp. 341-342.

¹⁴⁵ «Egli è dunque indebitamente vero che ciò che si *appetisce* si suol chiamare dagli uomini bene». A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, p. 66.

¹⁴⁶ Non è questo il luogo per analizzare le diverse tipologie di bene individuate da Rosmini, che ovviamente richiamano l'impostazione teoretica della sua riflessione.

¹⁴⁷ Ivi, p. 67.

¹⁴⁸ B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt 1985, p.7.

¹⁴⁹ H.-H. Gander *Fenomenologia del mondo della vita*, in P. Palumbo, A. Le Moli (eds), *Soggettività e autocoscienza. Prospettive storiche e critiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2011, p. 203.

l'opinione negativa; per Husserl è «la nostra *Lebenswelt* quotidiana»¹⁵⁰ a fornire il terreno per una comprensione del reale, irrinunciabile anche per la stessa prospettiva esplicativa scientifica. Difatti come sostiene il fondatore della fenomenologia, l'elemento soggettivo-relativo deve essere inteso non in quanto «semplice tramite irrilevante bensì in quanto ultimo elemento fondante della validità d'essere [logico-teoretica] di qualsiasi verifica obiettiva»; in questo modo, esso viene a fungere da «sorgente di evidenza, [da] sorgente di verifica»¹⁵¹. È pertanto nella *Lebenswelt* che Husserl assegna alla *doxa* «un privilegio rispetto alle concezioni scientifiche, dal momento che essa – in quanto sorgente della formazione di senso – fornisce terreno e fondamento a tutte le costruzioni teoretiche»¹⁵². Ma non solo; al di là di concezioni speculative o dimostrazioni scientifiche, ogni essere umano resta incluso nell'orizzonte universale del mondo che lo precede. Da un punto di vista fenomenologico, esso abbraccia l'intera vita intenzionale ed in quanto fondamento del mondo la sua validità non può essere sospesa. Così «tutta la vita quotidiana del singolo e della comunità è rivolta ad una similarità tipica delle situazioni, in modo che ciascuno che entri nella situazione in qualità di uomo normale ha *eo ipso* il relativo e comune orizzonte situazionale generali. Si può esplicitare a posteriori questo orizzonte, ma l'intenzionalità costitutiva d'orizzonte per la quale il mondo circostante della vita quotidiana è in generale un mondo di esperienza precede sempre l'esplicitazione di chi si pone nell'atteggiamento riflessivo»¹⁵³. In Rosmini il corrispettivo del concetto di *Lebenswelt* si può trovare nell'analisi che viene compiuta sulla radice dell'esperienza: conoscere qualcosa è possibile solo sulla base dell'esperienza, e significa in origine, nella teoria rosminiana, ricondurre tutto all'idea dell'essere e al sentimento¹⁵⁴. Escludendo dal

¹⁵⁰ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. di E. Filippini, Milano 1961, p. 65.

¹⁵¹ Ivi, p. 155.

¹⁵² B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*, p. 39.

¹⁵³ E. Husserl, *Logica formale e trascendentale*, trad. it. di G. D. Neri, Laterza, Roma- Bari 1966, p. 246.

¹⁵⁴ «Quando si domanda all' uomo: "onde affermate la tal cosa, onde la conoscete voi?"; egli potrà rispondere: "l' affermo, la conosco perché la ho dedotta col raziocinio da quest' altra": incalzato: "onde conoscete quest' altra?", potrà dire ancora: "per raziocinio da un' altra", e così via, fino a tanto che sarà pur costretto di pervenire ai primi dati della natura; cioè l'ultima cosa nota, a cui egli si riferirà, sarà necessariamente l'essere intuito dalla mente, o il sentimento: giunto a tali estremi, non v'ha più deduzione possibile: alla domanda "Onde conoscete l' essere? ovvero: Onde avete il sentimento?" egli non può rispondere altro, se non: "io intuisco l'essere, e nol deduco; io sento, e questo sentire non è conseguenza d' alcun raziocinio, anzi né pure d' alcuna cognizione". Egli è perciò che in questi ultimi

nostro interesse la riflessione sull'essere ideale, recuperiamo nuovamente il significato di sensazione in Rosmini, che si connette direttamente sia alla dimensione dell'esperienza che soprattutto a quella di vita, richiamando così l'accezione fenomenologica: La *vita* in generale «è l'atto di un sentimento sostanziale»¹⁵⁵. Benché Rosmini parli di differenti specie di vita¹⁵⁶, l'immersione nella vita è definita chiaramente nel richiamo alla dimensione animale, e al principio del sentire:

Si dichiara maggiormente la definizione della vita. Dalle quali dottrine riceve chiarezza la definizione per noi data della *vita animale*, che dicemmo essere «un'incessante produzione del sentimento corporeo e materiale». Perocché da ciò che abbiám detto risulta, che il sentimento viene producendosi incessantemente dall'unione di due elementi, cioè dalla cosa senziente, principio del sentire, e dalla cosa sentita, termine del sentire. Questi due elementi, cioè la cosa senziente e la cosa sentita, il principio e il termine del sentimento, sebben distinti fra loro e in un cotal rapporto di opposizione, tuttavia non si possono realmente dividere e separare senza che periscano entrambi. Perocché supponendo che manchi interamente la cosa sentita, non si può concepire che rimanga un principio senziente; conciossiaché non è più senziente ciò che nulla affatto

due rudimenti di tutte le umane notizie, è uopo cercarsi ancora la loro giustificazione, la loro propria certezza: e se que' primi dati sono certi, le altre notizie che in quelli si trovano per raziocinio sono pure certe, contenendosi i principi stessi del raziocinio nell'idea. Quindi noi abbiamo dimostrata la certezza di tutto il resto dello scibile umano, dalla certezza di que' due suoi inconcussi fondamenti; abbiamo anzi dimostrato, che non può cader in essi errore alcuno; che l'uomo è rispetto ad essi infallibile; perché non dipendono dalla sua volontà, ma dalla sua natura. A. Rosmini, *Psicologia*, 9/1, p. 37.

¹⁵⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 43.

¹⁵⁶ «Le specie della vita che si ravvisano nelle creature sono diverse, e ciascuna ha i suoi gradi. Se dunque consideriamo la vita nell'uomo, preso semplicemente nell'ordine naturale, noi troviamo in lui tre specie di vita. Perocché troviamo primieramente la *vita animale*, che consiste nel sentimento animale, che dà vita al principio senziente. Questa vita è unicamente soggettiva, perocché non ha alcun *oggetto* nel quale si compiaccia, giacché l'oggetto è il termine del solo intendimento. In secondo luogo vi ha una *vita intellettuale* o razionale, che consiste nel sentimento intellettuale che nasce al contemplare la verità e la bellezza, o si rinviene nella ricerca e nel possesso della scienza. Questa è *vita oggettiva*, perché si compiace dell'oggetto conosciuto; e questa vita nella presente condizione s'innesta sulla prima, giacché nell'uomo logicamente precede l'animalità, che lo costituisce soggetto, all'intellettualità che lo costituisce persona. Finalmente vi ha la *vita morale*, la quale consiste nel sentimento morale, cioè nella copia di que' dilettevoli che produce all'uomo la virtù da lui praticata». A. Rosmini, *Introduzione al Vangelo secondo Giovanni commentata*, pp. 113-114.

più sente: da quell'ora, ogni principio che sente è svanito, perché è svanito il sentimento, sottrattogli l'uno de' due elementi essenziali¹⁵⁷.

Anche dal punto di vista rosminiano quindi l'essere umano è inserito nel contesto del mondo, dove vivendo le proprie e limitate sensazioni fa esperienza del reale. Volendo utilizzare una metafora, si potrebbe affermare che la nostra condizione è come quella di creature immerse nel mare: per quanto a ciascuno venga concesso in maniera differente di percepire la luce – immagine del divino e del bene – la nostra condizione creaturale non ci consente di uscire dal nostro ambiente vitale, che resta l'acqua. Così le immagini di bene e di conoscenza a cui possiamo giungere non sono che rifrazioni e immagini riflesse di qualcosa che resta, in fondo, pienamente inconoscibile. Questo perché la nostra dimensione naturale rimane l'acqua, fuor di metafora la nostra animalità, basata sul sentire, che è condizione ineludibile del nostro esistere.

In tutto questo, l'interpretazione allora viene a mio avviso a giocare un ruolo fondamentale¹⁵⁸; seppur manchi nella trattazione rosminiana, è il carattere interpretativo che apre alla possibilità di decifrare i desideri che vanno ad animare l'attività dell'essere umano. Il ruolo mediano dell'interpretazione è quindi essenziale, perché «qualsiasi interpretazione colloca l'interprete *in media res* e mai all'inizio o alla fine. Noi sopraggiungiamo, in un certo senso, nel bel mezzo di una conversazione che è già iniziata e nella quale cerchiamo di orientarci al fine di potere, a nostra volta, portarvi il nostro contributo»¹⁵⁹.

È dal rapporto tra organismo vivente, fatto d'istinti che rispondono a bisogni primordiali, e le esperienze vissute nel contesto del mondo, che maturano le interpretazioni e le definizioni di bene e con esse l'agire desiderante dell'essere umano. Recuperando Ricœur, è in questo senso che l'interpretazione fornisce la possibilità di

¹⁵⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 166.

¹⁵⁸ Husserl, attraverso il suo concetto di *Lebenswelt*, a curvare maggiormente la sua impostazione «*in direzione di una ermeneutica dell'esperienza storica*». Ricœur scrive al riguardo: «*Lebenswelt* può meglio svolgere questo ruolo paradigmatico per l'ermeneutica dal momento in cui la *Lebenswelt* non è confusa con non so quale immediatezza ineffabile e non è identificata con l'involucro vitale ed emozionale dell'esperienza umana, ma disegna questa riserva di senso, questo surplus di senso dell'esperienza viva, che rende possibile l'atteggiamento oggettivante ed esplicativo». P. Ricœur, *Dal testo all'azione*, p. 58.

¹⁵⁹ Ivi, p. 46.

appropriarsi di quei significati tratti dal mondo della vita che, nel dinamico e incessante atto re-interpretativo che suggerisce sempre nuove direzioni, o meglio le ri-orienta, sulla base delle esperienze vissute dal soggetto. In altri termini, vivente e vita si intersecano e richiamano reciprocamente, facendo sì che l'atto interpretativo e la conseguente accensione del desiderio non si ipostatizzi mai in una fissità trascendente e inappagante, ma fornisca un orizzonte di significati e di sensi. L'interpretazione così si fa motore del desiderio, attingendo dal mondo vissuto dal soggetto; un mondo di esperienze che apre alla definizione di significati che, in quanti desideri quindi portatori a diversi livelli di un orizzonte di pienezza talvolta inaccessibile, consegnano appropriazione interpretativa del senso nella e attraverso la trascendenza, cioè nel e attraverso il periplo di quei segni, discorsi e testi, in cui questo stesso senso storicamente, concretamente e immancabilmente si dà¹⁶⁰.

Attraverso Rosmini, coniugato con le riflessioni appartenenti alla ricerca dell'ermeneutica filosofica, abbiamo così effettuato la traduzione del concetto di persona recuperando quello che di Rosmini risulta ancora oggi significativo come direzioni di ricerca per l'orizzonte della filosofia dell'educazione. Dalle riflessioni riportate emerge quindi una rappresentazione di uomo come essere vivente, interpretante e desiderante, che agisce in virtù della sua vita, della propria interpretazione delle esperienze e della ricerca dei desideri che tale interpretazione suggerisce. La vita umana si apre così al tentativo, dinamico e mai compiuto di giungere alla felicità, rosminianamente, all'appagamento¹⁶¹. In questa ricerca di felicità s'inscrive in ultima istanza la possibilità della trascendenza; una possibilità che resta liberante e non costringente, e che emerge internamente dal dinamismo degli atti caratterizzanti l'umano. Una possibilità che va educata, perché, come afferma Giuseppe Tognon, «il desiderio è sempre fragile e manipolabile e per svolgere una funzione positiva chiede di essere educato, cioè di essere declinato culturalmente ed affettivamente per diventare qualche cosa di vero. Praticare ad occhi aperti la pedagogia, in tutte le forme possibili, mi pare possa essere la massima per chi desidera più e non meno educazione»¹⁶². In questo modo, ricollocando l'essere umano nella concretezza dell'esistenza, come organismo vivente, attività interpretativa e afflato del desiderio, si

¹⁶⁰ F. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa*, p. 366.

¹⁶¹ Cfr. A. Rosmini, *Filosofia della politica*, pp. 244-263.

¹⁶² G. Tognon, *La pedagogia è una? Riflessioni sul pluralismo e universalismo pedagogici*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», XLVI, 1/2-2018, pp. 65-95.

può forse evitare il rischio dell'ipostatizzazione filosofica. La riflessione filosofico educativa in particolare deve fare proprie le parole di Simone Weil, per cui «c'è in ogni uomo qualcosa di sacro. Ma non è la sua "persona". Non è neanche la persona umana. È lui, semplicemente quest'uomo»¹⁶³. Alla base di ogni forma di riconoscimento umano ci sta dunque «l'esperienza della libertà educativa che ci introduce nel mondo della conoscenza senza tradire quello della vita»¹⁶⁴.

Con la dimensione del desiderio e il richiamo all'orizzonte d'appagamento, s'introduce così l'ultimo paragrafo del capitolo, inerente per l'appunto la dimensione teleologica della filosofia dell'educazione.

4.5 L'orizzonte teleologico

La questione aperta dell'unità

Il problema della ricerca dell'unità è questione talmente antica da potersi considerare sorta insieme al pensiero stesso, che soprattutto nella sua tradizione occidentale ha cercato continuamente di individuare un qualche principio, un *archè*, che potesse armonizzare il molteplice, tentando di ricondurre sia l'insieme degli enti sia la globalità delle esperienze all'interno di criteri sintetici capaci di connettere i vari aspetti dell'esistenza umana e di darle un senso¹⁶⁵. «Dal *caos* al *cosmo*: fin dall'età del mito. E cosmo significa ordine, e dunque regola, norma, legge. L'uno che armonizza il molteplice»¹⁶⁶. In tutto questo la molteplicità non scompare, anzi si offre, nella realtà

¹⁶³ S. Weil, *Una costituente per l'Europa. Scritti londinesi*, a cura di D. Canciani e M.A. Vito, Castelvechi, Roma, 2013, p. 16.

¹⁶⁴ G. Tognon, *La pedagogia è una? Riflessioni sul pluralismo e universalismo pedagogici*, p. 95.

¹⁶⁵ Come scrive Zago «la storia del pensiero occidentale potrebbe essere letta come una continua riproposta di questo tentativo di conciliare la quotidiana esperienza della pluralità e della diversità con la naturale aspirazione alla coerenza, all'armonia, all'ordine: e dunque all'unità la quale si costituisce come principio indispensabile per conoscere e comprendere la realtà e per orientare a dare significato al vivere». G. Zago, *Introduzione*, in *L'Unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione* p. 9.

¹⁶⁶ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 15.

dell'esistere, sempre come contrasto, guerra, da vincere e superare per rendere possibile l'armonia e la pace perpetua a cui, utopicamente, tendiamo: «È così che l'unità, anche se non sempre riscontrabile, di fatto, nell'esperienza umana, si rende principio regolativo di quel vivere umano»¹⁶⁷. Principio regolativo, motore del pensiero, criterio di riflessività: in questo modo la storia della filosofia ci ha insegnato diverse e sempre più sofisticate forme di unità; così il cosmo diventa «Fato, Destino, e poi Principio, Idea, Atto Puro, Dio Sostanza»¹⁶⁸. È il corso della filosofia, che dall'antichità fino all'epoca moderna ha tentato di offrirsi come sintesi di tutti i saperi, unità o unificazione¹⁶⁹. Rosmini s'iscrive pienamente all'interno di questa tradizione, facendo di tutto il suo *iter* speculativo il tentativo di ordinare, o meglio ri-ordinare, la verità cristiana inserendola nella caoticità socio-politica e culturale emersa successivamente alla Rivoluzione francese¹⁷⁰.

Tale esigenza di unità emerge con altrettanta chiarezza all'interno del dinamismo motivazionale che si ritrova nell'educazione: nei limiti e nelle differenze che le varie formulazioni del processo educativo hanno presentato nel corso della storia – fosse greca o cristiana, islamica o razionalistica, idealistica o positivista – ciascuna ha sempre indicato un orizzonte a cui la singola persona, lungo il corso della vita, avrebbe dovuto tendere. Così nell'antichità greco-romana il principio è politico, che si tratti della *polis* o dell'*imperium*, passando ad una dimensione trascendente, del principio primo ed ultimo della Divinità, nei secoli di mezzo e nella prima modernità, dove il modello dell'*humanitas*, ripreso dalla tradizione romana, torna in auge e accompagna dialetticamente lo schema educativo di derivazione cristiana. Infine, a partire dalle leggi della nuova scienza newtoniana-galileiana, si produrrà via via un canone d'educazione

¹⁶⁷ Ivi.

¹⁶⁸ Ivi.

¹⁶⁹ «Il tronco, dirà Vico, da cui si dipartono ed a cui si riconducono tutti rami del sapere: le scienze della natura e le scienze dell'uomo, anch'esse, peraltro, non due, ma sempre da riportare *ad unum*. Così come le monadi leibniziane, molteplici e senza porte e finestre, e tuttavia da cogliere tutte nella armonia, senza di che conoscere e fare sarebbero impossibili. E cosa è tutto il procedimento metodologico della dialettica, utilizzato dai filosofi se non il percorso verso una sintesi, l'unità appunto? Fino ad Hegel, con l'ultimo grandioso tentativo di una enciclopedia del tutto, dove reale e razionale troverebbero, anch'essi, la loro unificazione». Ivi.

¹⁷⁰ Cfr. G. Campanini, *Antonio Rosmini e le ideologie dell'89*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano, 1989, pp. 117-128; M. Puppo, *Rosmini e Manzoni di fronte alla Rivoluzione francese*, in *Rosmini pensatore europeo*, pp. 129 – 141; G. Campanini e F. Traniello (eds.), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia, 1993.

sempre più oggettivistico-razionale, votato alla scientificità assunta alla stregua di valore assoluto, ulteriore *topos* educativo: «posizioni diverse ed anche divergenti, e tuttavia proprio per l'esplicito teleologismo richiamato –politico, religioso, scientifico – tali da permettere, anzi pienamente legittimare l'educazione secondo unità di prospettiva, di contenuti, di procedimenti»¹⁷¹.

Qualunque veste assuma o abbia assunto nel corso della storia, l'educazione si caratterizza per il suo mostrarsi, anche quando non sia pienamente intenzionale, come atto presente votato a un ordine unitario, che è anche *telos* futuro. Non basta: l'educazione si manifesta nella dimensione dell'*agire*, quindi scelta etica, intesa come complesso di differenti azioni e processi direzionati verso il futuro; è attualità rivestita d'intenzionalità per il domani. Un domani mai pienamente posseduto, mai del tutto raggiungibile, quindi utopico e ideale orizzonte etico, che tuttavia rimane come strutturale caratterizzazione del processo educativo. Aspetti etici e teleologici si fondono nel *proprium* della pedagogia, evidenziando inoltre un possibile richiamo ad una Ragione, o Ente Superiore, che si fa motivazione ultima delle istanze morali e finalistiche, ordinatore di quel progetto a cui anche il campo pedagogico viene a dipendere: «il preciso adattamento dei mezzi ai fini, riscontrabile sempre in natura, somiglia esattamente, anche se di molto superiore, alle produzioni della inventiva, del progetto, del pensiero, della saggezza e dell'intelligenza umana»¹⁷². Così il Cleante di Hume presenta, nei *Dialoghi sulla religione naturale*, quello che viene considerato uno dei più potenti strumenti della teologia naturale: l'argomento teleologico o argomento desunto dal progetto¹⁷³. Argomento che nel corso della storia è

¹⁷¹ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 16.

¹⁷² D. Hume, *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Einaudi, Torino 1997, p. 45 .

¹⁷³ Come scrive Margherita Di Stasio, in *Plantinga e l'argomento teleologico: dalla critica a Hume al ruolo del concetto di Proper Function*, in «Annali del Dipartimento di Filosofia», Firenze UP, 2005 pp. 275-302. «Gli argomenti teleologici tendono a dimostrare l'esistenza di Dio sulla base di una apparente struttura finalistica del mondo naturale, struttura che, sostengono i fautori di questo argomento, implica chiaramente l'esistenza di un progetto soggiacente, ergo di un Progettista. L'argomento del progetto si incentra su caratteristiche generali e comunemente esperibili dell'universo, in modo tale da rendere poco incline l'interlocutore a metterne in questione le premesse: difficile questionare sulla bellezza del cosmo o sul suo funzionamento ordinato. Per molti questo approccio probatorio all'esistenza di Dio è più convincente rispetto all'argomento cosmologico o a quello ontologico: tutto ciò che deve essere stabilito è se questi esempi di apparente progetto riscontrabili in natura siano o meno causati da un essere intelligente».

stato fondamentale non solo a livello teologico, per giustificare il fondamento divino, ma nelle sue implicazioni pedagogiche, per il rimando all'orizzonte unitario da cui far dipendere le azioni e scelte educative. Difatti, come è stato osservato, «nel corso della storia, poche idee hanno esercitato un fascino maggiormente profondo dell'affermazione che costituisce la conclusione dell'argomento del progetto: il mondo è il prodotto di un ingegno benevolo»¹⁷⁴. Rosmini, evidentemente, fa dipendere il suo orizzonte unitario dal rimando al Dio cristiano, che resta sorgente e prospettiva della formazione umana, in tutti i suoi aspetti. Non è un caso che, specialmente nelle opere giovanili, educazione e religione si compenetrino, appartenendosi reciprocamente e implicando una forte priorità della dimensione teologica rispetto alla pedagogia¹⁷⁵. Eppure, una simile conformazione del discorso sull'unità in educazione rischia quantomeno di mostrarsi datato e superato, se non altro perché, come visto, l'unità qui descritta, essendo di matrice metafisica, confina il discorso pedagogico in una posizione subordinata che ad oggi non è più possibile assumere. Per quanto lo stretto rapporto tra *telos* unitario, *actio* etica ed educazione sia stato tra gli elementi centrali della storia dell'educazione, va infatti ricordato come una tra le questioni che più ha interessato e tormentato la riflessione etica del Novecento, facendosi nodo tra i più problematici del secolo scorso, è stata la cosiddetta *legge di Hume*. Con essa s'intende comunemente la divisione tra il campo della descrittività e quello della normatività, teorizzata per primo dal filosofo scozzese. L'effetto rilevante di tale distinzione consiste nell'impossibilità di dedurre i doveri morali dai fatti, e quindi di ricavare dall'*essere* il *dover essere*: se il primo si mantiene nella dimensione della fattualità, il secondo al contrario rimanda all'intenzionalità interiore che in Hume è riferita al *moral sense*:

In ogni sistema di morale con cui ho avuto finora a che fare, ho sempre notato che l'autore procede per un po' nel modo originario di ragionare, e stabilisce l'esistenza di un bene, oppure fa delle osservazioni circa le faccende umane; quando all'improvviso mi sorprende a scoprire che, invece di trovare delle proposizioni, rette come di consueto dai verbi *is* e non *ought*, non incontro che proposizioni connesse con *dovrebbe* e non *dovrebbe*. Questo mutamento è impercettibile, ma è di massima importanza. Poiché questi *dovrebbe* e non *dovrebbe* esprimono una relazione o affermazione nuova, è

¹⁷⁴ M. Wynn, *Design Arguments*, in B. Davies (ed.) *Philosophy of Religion. A Guide to the Subject*, Cassell, London, 1999, pp. 59-64.

¹⁷⁵ In questo senso, si rimanda al primo paragrafo del terzo capitolo, dove il vincolo tra religione e pedagogia è stato messo in evidenza.

necessario che si adduca una ragione di ciò che sembra del tutto inconcepibile, cioè del modo in cui questa nuova relazione può essere dedotta dalle altre che sono totalmente diverse da essa¹⁷⁶.

Sono evidenti le implicazioni in campo pedagogico, specie alla luce dello schema tradizionale che faceva implicare l'azione educativa da un orizzonte valoriale dipendente, infine, da dimostrazioni razionali dell'esistenza di una qualche forma di Trascendenza.

Anche se non mancano sicuramente delle differenze, rilevabili dal diverso modo di esprimere la tesi della divisione, alla legge di Hume si può facilmente accostare la critica, formulata da George Edward Moore, alla *fallacia naturalistica*, con cui si polemizza con le teorie che concepiscono il bene come proprietà naturale¹⁷⁷. Come afferma Calogero Caltagirone, «non costituendo alcuna forma di conoscenza, in quanto ha a che fare con emozioni, intuizioni e passioni, e assumendo i giudizi morali e gli enunciati normativi il carattere della raccomandazione, del comando e del desiderio, l'etica viene, così, a caratterizzarsi nella sua dimensione autonoma in ragione del fatto che il linguaggio morale non è riducibile al linguaggio preposto a definire le proprietà naturali»¹⁷⁸.

¹⁷⁶ D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, in Id., *Opere filosofiche I*, a cura di E. Lecaldano, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 496-497. Per una panoramica sulle interpretazioni del «capoverso sull'è-deve» di Hume, Cfr. E. Lecaldano, *Hume e la nascita dell'etica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 173-181.

¹⁷⁷ Moore afferma l'illegittimità del trasferimento logico da un genere all'altro che fa derivare ciò che è morale (il bene) da un oggetto naturale, la cui esistenza viene considerata un oggetto di esperienza, posizione, questa, tipica, a suo giudizio, delle etiche «naturalistiche» di impronta evolucionista, edonista o utilitarista, secondo le quali «il bene risiede in una qualità determinata di cose che esistono nel tempo», oppure è considerato come un oggetto la cui esistenza viene dedotta da un mondo sopransensibile, come dichiarato dalla etiche «metafisiche», per le quali «sarebbe comune il fatto che usano una determinata affermazione come fondazione per la derivazione di una determinata fondamentale affermazione etica» G.E. Moore, *Principia Ethica*, trad. it. Di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1964, pp. 37-38. In altri termini, «L'etica metafisica [...] suppone che questa proposizione etica consegua da una proposizione metafisica; che cioè il problema “che cosa è reale” abbia una connessione logica con l'altro “che cosa è buono”. È questa la ragione per cui [...] ho detto che l'etica metafisica è fondata sulla fallacia naturalistica. Ritenere che da una proposizione la quale affermi: “la realtà è di questa natura”, se ne possa inferire, o confermare, un'altra che asserisca: “questo è bene in se stesso”, significa cadere nella fallacia naturalistica». Ivi.

¹⁷⁸ C. Caltagirone, *La dimensione teologica dell'etica*, in «Etica e Politica», XVIII, 2016, 1, pp. 419-441.

Ad ogni modo, resta innegabile che la separazione tra essere e dover essere, così come presentata nella legge di Hume, al pari della distinzione tra proprietà naturali e proprietà non naturali teorizzata da Moore, creino qualche difficoltà¹⁷⁹ alla concezione finalistica della realtà, la quale, comprendendo la natura e la vita come uno sviluppo orientato¹⁸⁰, intende rendere ragione della prospettiva etica nella sua caratterizzazione teleologica, per cui si attesta che il dover essere è iscritto nell'essere e l'axiologia, anche a livello pedagogico, è pre-contenuta nell'ontologia. Difficoltà che, richiamandoci all'introduzione, si è via via trasformata in crisi: crisi di valori, avviata con quelli che Ricœur ha denominato «maestri del sospetto», Marx, Nietzsche e Freud, capaci di smascherare dietro l'apparente linearità le contraddizioni presenti all'interno dell'economia, del divino e dell'umano: «ma è crisi che si riscontra anche nell'ambito del sapere scientifico, dove l'imporsi delle teorizzazioni conduce al “tutto va bene” di Feyerabend e ai critici della falsificazione di Popper, mentre nell'ambito delle scienze umane, la distinzione diltheyana tra l'*intelligere* e il *comprendere* apre la via al moltiplicarsi delle opinioni, e dunque ad un allontanamento dal criterio oggettivo della verità [...]. Parzialità e molteplicità subentrano alla unità-continuità e la coerenza di un pensare e di un fare cede il posto alla immediatezza del momento. Ai giudizi di valore si

¹⁷⁹ Difficoltà che ad ogni modo, sono state sottoposte a svariate critiche. Tra gli altri, John L. Austin, John R. Searle, Georges Kalinowski, Alasdair MacIntyre. Cfr. J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987; J.R. Searle, *Atti linguistici*, Boringhieri, Torino 1976; J. Kalinowski, *Initiation à la philosophie morale. À l'usage de l'homme d'action*, Société d'Éditions Internationales, Paris 1966. William Frankena ha sollevato delle perplessità sull'idea che la fallacia naturalistica potesse essere davvero considerata come un «fallacia», cioè un errore di tipo logico. Cfr. W.K. Frankena, «The Naturalistic Fallacy», in P. Foot, *Theories of Ethics*, Oxford University Press, Oxford 1967, pp. 50-63. In tempi più recenti, anche Hilary Putnam ha contestato l'idea che sia possibile mantenere la «grande dicotomia» tra fatti e valori. Cfr. H. Putnam, *Fatto/valore: fine di una dicotomia*, Fazi, Roma 2004.

¹⁸⁰ «Nel *bios* corporeo prende forma visibile la vita della persona. Così che la natura corporea della persona ha valenza più che biologica: ha significato morale. Ciò che il corpo rivela nella sua struttura organica come nelle sue dinamiche fisiologiche non è eticamente indifferente ma significativo». M. Cozzoli, *La legge naturale e la difesa della vita. Le ragioni e i limiti della difesa della vita fisica*, in Pontificia Accademia Pro Vita, *La cultura della vita: fondamenti e dimensioni*, Atti della VII assemblea plenaria della Pontificia Accademia pro Vita, a cura di J. De Dio Vial Correa – E. Sgreccia, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2002, p. 185. La posizione di Cozzoli qui riportata evidenzia il legame con le tesi rosminiane. Parlando dell'animalità, la concretezza dell'esistenza dell'uomo rende possibile lo sviluppo personale del soggetto, in cui l'unità dei principi e delle potenze è mantenuta e subordinata rispetto all'istanza morale, orizzonte ultimo di completamento della persona.

sostituiscono i giudizi di fatto: anche se si denominano *nausea* (Sartre) o *malinteso* (Camus)»¹⁸¹.

Alla messa in discussione del paradigma finalistico del reale, con i suoi intenti unitari e ordinatori che hanno avuto notevole influsso anche sul fronte educativo, si è accompagnata sempre più una concezione frammentaria e complessa della cultura e della realtà; già nel corso del XVIII° secolo, contemporaneamente alla critica humana dell'unità tra essere e dover essere, l'*Emile* di Rousseau proponeva una prima denuncia di quel processo di trasformazione economica e produttiva che è andato imponendosi fino ai giorni nostri¹⁸². Denuncia che è diventata profezia, proprio perché «con la rivoluzione industriale e con quanto ne è conseguito, la formazione oggi è inevitabilmente ricondotta ai compiti dei ruoli, alle professioni, all'orientamento psicologicamente inteso, in definitiva a quel frazionamento dell'uomo già richiamato da Rousseau»¹⁸³. Anche Rosmini, che da sempre è stato letto come difensore di una teoresi sistematica e unificante¹⁸⁴, capace di offrire direzione unica verso la costruzione del soggetto persona, non è in realtà esente dal pericolo di una frammentazione dell'identità e dell'essere umano in generale.

Come emerso nel terzo capitolo, è dato rilevare infatti una problematica interna al testo pedagogico della maturità del Rosmini, che non a caso è rimasto incompleto non solo negli esiti, ma anche nell'impianto stesso elaborato da Rosmini. Nel progetto del

¹⁸¹ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 19.

¹⁸² Nella seconda metà del Settecento si stava avviando il processo di industrializzazione, e dunque avviene il passaggio dall'economia artigianale verso un nuovo tipo di impostazione economico produttiva. Rousseau avverte, in un certo senso profetizza, che il ruolo socioeconomico che l'uomo sarà obbligato ad assumere comporta specializzazione, e quindi frazionamento, «obbligando ad assunzione di compiti settoriali. Saranno necessari un sapere e un agire caratterizzati da professionalità. Con il pericolo, tutt'altro che ipotetico, dell'assunzione di una formazione così particolaristica –oggi diremmo tecnologizzata– da impedire il passaggio dall'uno all'altro ruolo. Il problema attuale della mobilità del lavoratore è già presente, in tutta la sua gravità, nel pedagogista ginevrino. Di qui l'invito a guardare all'uomo intero, all'uomo umano, non imbrigliato nei limiti del sociale dell'economico. Siffatta umanità è pienamente rispondente alla *unità dell'educazione*». Ivi, pp. 17-18.

¹⁸³ Ivi, p. 17.

¹⁸⁴ Del resto Rosmini ha sempre avuto come questione di fondo l'unità, e dal punto di vista pedagogico faccio in particolare riferimento al saggio *Sull'Unità dell'Educazione*. In questo testo, come abbiamo già osservato, l'unità si dipana nel fine, nelle dottrine e nel metodo. Per ragioni d'impossibilità traduttiva nel contemporaneo, l'unità del fine resta difficilmente integrabile nella prospettiva odierna.

Rosmini, escluso il primo libro in cui la trattazione è riservata al principio supremo e generale dell'educazione rinvenibile nella 'legge della gradualità'¹⁸⁵, le successive sezioni avrebbero dovuto fornire, mediante metodo osservativo, la descrizione del dinamismo evolutivo delle facoltà dell'infante e del conseguente *modus operandi* consigliabile per uno sviluppo educativo completo¹⁸⁶. La ragione di quest'operazione complessa sta tutta nel tentativo di connettere la ricerca pedagogica con le conquiste gnoseologiche, antropologiche e morali delle opere precedenti¹⁸⁷. La pedagogia assume quindi un ruolo decisivo, perché verifica di quel "sistema uomo" da affrontare, da un punto di visto epistemologico, secondo i tratti dinamico-evolutivi caratterizzanti la ricerca pedagogica¹⁸⁸. Tuttavia, come già si è detto, il volume si interrompe al secondo libro dei cinque progettati, lasciando a metà della trattazione il quinto ordine d'intellezioni, inerenti 'conquiste' conoscitive, e conseguentemente morali, che il bambino compie¹⁸⁹. Rosmini non è nuovo ad opere incompiute e mai pubblicate prima della sua morte, ma sembra che in questo caso emerga una questione che motiva la mancata prosecuzione del testo in

¹⁸⁵ La formola che esprime il metodo d'insegnamento in generale e che forma il principio supremo della Metodica è dunque la seguente: «Si rappresentino alla mente del fanciullo (e si può dire in generale dell'uomo) primieramente gli oggetti che appartengono al primo ordine d'intellezioni; di poi gli oggetti che appartengono al second' ordine d'intellezioni; poi quelli del terzo e così successivamente», di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione di second' ordine senz' essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni, a quella rispettive, del primo ordine, e il medesimo si osservi colle intellezioni del terzo, del quarto e degli altri ordini superiori. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 54. Nei *Regolamenti scolastici*, nella *Logica* e nel *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee* riproporrà invariabilmente questo principio nella seguente formula: Il principio del metodo *didascalico* è questo: «le verità sieno disposte in una serie ordinata in guisa, che quelle che precedono non abbiano bisogno, per essere intese, di quelle che seguono».

¹⁸⁶ Difatti la trattazione di ogni livello di sviluppo alterna una prima parte inerente le conquiste conoscitive e delle facoltà attive, a cui seguono le indicazioni inerenti l'istruzione e l'educazione morale. Si veda l'indice dell'opera di Rosmini *Del principio supremo della metodica*, pp. 360-365.

¹⁸⁷ Se l'essere umano deve diventare 'persona', ciò significa che fin dall'infanzia il processo non solo va avviato in quella direzione, ma deve mostrare i tratti e le condizioni affinché, in ultima istanza, si compia quel rispecchiamento tra infante e adulto, tra essere umano e persona, prospettato in maniera statica nell'antropologia.

¹⁸⁸ Il progetto iniziale di *Del principio supremo della metodica* prevedeva l'analisi e la descrizione dei processi di sviluppo e crescita dell'essere umano fino all'età adulta.

¹⁸⁹ Tale livello equivale circa al quarto anno di età, quindi ben lontano dall'esaurirsi dell'argomentazione.

analisi. Faccio riferimento al tema della nascita e dello sviluppo della coscienza¹⁹⁰ nell'infante, vero e proprio *punctum dolens* nella disamina rosminiana dell'infanzia, di cui si è detto nel capitolo precedente¹⁹¹. Infatti nel testo Rosmini presentava il problema del “quando”, della temporalità e dello sviluppo del Sé come questione irrisolta, venendo a dire: «nel quart'ordine d'intellezioni, e *non prima certamente, ma forse di poi*, egli (il bambino) può percepire se stesso come principio operante» L'insicurezza che mostra in questo passaggio non è frutto di una svista formale, ma di un sincero dubbio che pervade il pensiero del Roveretano¹⁹². Un'incertezza che diventa via via sempre più problematica,

¹⁹⁰ Coscienza che caratterizza l'uomo non solo per la consapevolezza delle proprie azioni, ma per la specificità morale che la contraddistingue: «la Coscienza è un giudizio sulla moralità delle nostre proprie azioni, ovvero un giudizio speculativo sulla moralità del nostro giudizio pratico». A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p.63. Nella persona quindi, dove la dimensione morale resta il compimento del percorso di sviluppo umano, la coscienza riveste un ruolo decisivo. Tant'è che Rosmini sviluppa il suo complesso sistema integrato tra morale e antropologia a cavallo tra la pubblicazione dei *Principi della scienza morale* (1831) e la stesura dell'*Antropologia in servizio della scienza morale* e del *Trattato della coscienza morale*, pubblicati nel 1838.

¹⁹¹ Nel quarto ordine d'intellezioni infatti Rosmini traccia a partire dalla prospettiva gnoseologica la via d'accesso per il sorgere della coscienza. Attraverso il metodo analitico – sintetico che caratterizza il conoscere umano, il bambino giunge a paragonare gli enti di cui fa esperienze, verificandone le differenze. Sulla base del paragone, nuovo atto intellettuale del quarto ordine, il bambino si riconosce in un qualsiasi atto, in cui sta operando come intelligente¹⁹¹, distinguendo il suo agire da quello di altri esseri. Inoltre si sviluppa la lotta morale interna, avvertita nel momento in cui la volontà della persona amata viene a collidere con le sue inclinazioni e i suoi desideri¹⁹¹. Ciò porta ad una prima scelta dell'infante: «se quella volontà gli sta presente ed egli sceglie di mancarle, non può farlo senza pena. Questa pena o incipiente rimorso è la culla della sua coscienza morale» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 248). Eppure qualche pagina indietro, trattando dell'IO e definendolo coscienza¹⁹¹, Rosmini presentava il problema del “quando”, della temporalità e dello sviluppo del Sé come questione irrisolta, venendo a dire: «nel quart'ordine d'intellezioni, e *non prima certamente, ma forse di poi*, egli (il bambino) può percepire se stesso come principio operante». (Ivi, p. 232).

¹⁹² «Gravissimo precetto dell'arte sofistica è d'evitare siccome scogli le definizioni: o, dove non si possa al tutto, di darle sufficientemente vaghe ed incerte. Chiara la ragione è. Le parole non definite, o definite vagamente si pigliano come accomoda, qui in un significato, colà in un altro: e perciò ai sofisti garba moltissimo altresì di mettere iiscredito il definire esattamente come una vana pedanteria, e con quest'occasione di dare una strebbiata a que' muffati di Scolastici, che definivano tanto; il quale è un bel luogo comune e piacevolissimo, e si presta più che mai bene alla declamazione filosofica». A. Rosmini, *Saggio sulla moda e Galateo dei Letterati*, Guerini e Associati, 1997, § IV. A conferma di questo, lo studioso Cirillo Bergamaschi annota che «Il linguaggio filosofico e teologico di Rosmini è da ritenersi tra i più chiari e scientificamente precisi della storia della filosofia. Raramente capita che una parola tecnica da lui usata cambi significato nello sviluppo della sua multiforme speculazione». C. Bergamaschi, *Prefazione in Grande Dizionario Antologico Del Pensiero Di Antonio Rosmini*, Roma, Città Nuova, 2001, p. XIV.

come confermano le affermazioni elaborate nell'ordine d'intellezioni successivo¹⁹³, e che sostanzialmente rappresentano il nodo cruciale che conduce Rosmini a lasciare incompiuto il testo pedagogico. Rispetto ai testi precedenti, come il *Trattato della coscienza morale* e l'*Antropologia in servizio della scienza morale*, il livello infantile presentato in *Del principio supremo della metodica* fatica a trovare coerenza nell'impianto sistematicamente teorizzato dal Rosmini; gli elementi attraverso i quali descrivere la genesi, e il processo di sviluppo identitario latitano, e ciò ha notevole pregnanza per la nostra ricerca. Perché a suo giudizio la coscienza è e non può che essere diversa tra il bambino e l'adulto, e questo elemento di specificità del livello infantile, e quindi del pedagogico, dall'adulthood idealizzata, è avvertito da Rosmini proprio nella difficoltà di trovare i tratti e le parole adatte a descriverlo. In altri termini, si ritiene che Rosmini, nel comporre questo testo, abbia avvertito la mancanza strumentale e concettuale di una teoria della psicologia dello sviluppo a cui potersi richiamare e che sapesse mantenere insieme le parti della visione sull'«uomo» da lui concepita. Da questo punto di vista, le riflessioni antropologiche che abbiamo presentato nei paragrafi precedenti, traducendo quanto c'è di

¹⁹³ Difatti, tornando sulla questione del rimorso, l'Autore sconfessa la presenza di questo sentimento nel quarto ordine d'intellezioni, spostandolo al quinto: «questo sentimento del rimorso [...] segna l'apparizione del quint'ordine d'intellezioni nel fanciullo». A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 310. Si può concedere un ripensamento in questi termini; resta più complicato difendere l'Autore, quando, poche righe più avanti, ritratta nuovamente le affermazioni sopra citate, arrivando a dire che «il rimorso che si manifesta al quint'ordine è così diverso dal rimorso che si manifesta negli ordini successivi, che quella prima apparizione non esige neppure una chiara nozione d'imputabilità». Ivi. Manca quindi, secondo l'Autore ciò che lega l'azione fatta al sé, anche se l'IO viene dato come conoscenza acquisita già nel quarto ordine d'intellezioni. Mantenendoci nell'argomentazione rosminiana, il problema dell'imputabilità diventa la causa del mancato avvio della dimensione coscienziale, al punto che conclude l'Autore: «l'anima nel suo essere morale può ricevere adunque delle ferite e dolorarne prima ancora di conoscere se stessa, di riflettere sulla propria personalità [...] e questo rimorso quindi appartiene al senso morale, e non propriamente alla coscienza morale». Ivi, p. 313. Se di senso e non di coscienza morale si deve parlare, allora l'irriflessività caratterizzante la dimensione sensitiva verrebbe in contrasto, nuovamente, con la percezione intellettuale della propria identità, intesa come aurale autocoscienza, già manifestata in precedenza dal Rosmini. Anche volendo seguire l'Autore in quest'ulteriore «stonatura», permane il quesito sull'emersione del «vero» rimorso, in tutta la sua portata e nella conseguenza di manifestazione della coscienza. Rosmini trasferisce la questione al sesto ordine d'intellezioni, dove teoricamente dovremmo trovare risposta ai continui slittamenti perpetuati dall'Autore. Tuttavia l'opera si ferma improvvisamente a metà del quinto ordine, lasciando un abisso silente entro cui s'infrange la questione appena posta. Eppure da questo vuoto di parole qualcosa di significativo emerge: il problema della coscienza, del suo sorgere e del suo svilupparsi, in altre parole la questione dell'identità in età infantile permane problematicamente aperta, indiscutibilmente asistemica, infrangendo così il progetto di rispecchiamento che l'opera pedagogica rosminiana avrebbe dovuto avere nei confronti delle ricerche antropologiche.

traducibile dell'uomo di Rosmini per la contemporaneità, acquistano ulteriore pregnanza se lette in continuità con le questioni filosofico – educative di *Del principio supremo della metodica*.

Se dunque i tratti dell'animalità avevano già mostrato nel soggetto i prodromi di una complessità nell'umano poi quasi annullata negli aspetti spirituali della costituzione dell'essere umano progettata dal Roveretano, il versante pedagogico fa emergere uno scarto, una problematicità interna tra adulto e bambino difficilmente solubile. Tra il dover essere antropologico – morale fondato sulla metafisica e sull'ordine ideale dell'essere a cui l'uomo dovrebbe conformarsi, e la descrizione fenomenica che Rosmini compie dello sviluppo infantile, si apre un'aporia dell'umano, mettendo a nudo quei tratti di complessità e dinamicità problematica che nella ricerca di un moderno come Rosmini si rilevano nei limiti, nelle incoerenze e nei contenuti marginalizzati del sistema da lui progettato. È come se la riflessione del Roveretano fosse mossa da due livelli motivazionali del tutto differenti: da un lato la necessità di giustificare e legittimare il progetto cristiano a fondamento della modernità filosofica *tout court* (in questo senso, la teoresi rosminiana non ha nulla di diverso dal personalismo metafisico di Maritain), dall'altro, però, emerge l'esigenza di compiere una ricerca libera, capace d'investigare l'uomo del *hic et nunc*, nei suoi tratti costitutivi e complessi. Da qui, per il versante antro-po-pedagogico il richiamo all'animalità che è nell'umano, il valore imprescindibile del sentire, nel rapporto corpo-mondo, e quindi l'accezione di uomo come *essere vivente*; da qui anche la dimensione del *desiderio*, che acquista pregnanza se letta attraverso le integrazioni offerte dal concetto d'interpretazione e di mondo della vita. Da qui anche, per quanto riguarda l'orizzonte teleologico della riflessione filosofico-educativa, gli interrogativi irrisolti sullo sviluppo del processo identitario, che mettono in luce la *problematicità* interna dell'essere umano fin dal livello coscienziale, anticipando i rischi della frammentazione che a più livelli incombono sull'uomo contemporaneo¹⁹⁴.

Una frammentazione dell'umano che, prescindendo dalla riflessione rosminiana, si è accompagnata alla parcellizzazione del sapere, sempre più diviso in campi autoreferenziali e poco propensi a delineare un quadro di fondo comune. Così, all'uomo

¹⁹⁴ *Costruttività e problematicità* erano gli elementi individuati da Cambi quali tratti distintivi della persona in chiave post-moderna. L'antropologia e la pedagogia rosminiana, in queste pieghe incoerenti, assumono tali dimensioni, radicalizzandosi in aporie che tuttavia forniscono un possibile legame tra la riflessione del Roveretano e le prospettive contemporanee.

diviso, *l'homme brisé*, corrisponde un sapere diviso, spezzettato, incapace di generare visioni comuni. Va da sé dunque constatare come l'unità educativa del nostro tempo non appaia più garantita a priori sulla base di una visione antropologica, metafisica o religiosa prevalente. L'estremo tentativo di salvare un'unità richiamandosi alla famiglia e alla solidarietà del nucleo domestico, effettuato ancora in pieno Ottocento da Pestalozzi¹⁹⁵ e Froebel¹⁹⁶, non ha avuto nel perdurare del tempo esiti soddisfacenti: non può essere la famiglia a condizionare l'educazione, se essa stessa subisce le conseguenze dell'ampliarsi ambientale e del frantumarsi molteplicità di atteggiamenti antitetici, ciascuno propenso anzi a presentarsi come il tutto»¹⁹⁷.

In assenza di fondamenti, acquista ancora più significato la riflessione di Anthony Hartnett e Michael Naish, i quali hanno suggerito come il termine "educazione" abbia un'indefinibilità costitutiva, risultando «essenzialmente contestabile»¹⁹⁸ perché su di esso non è possibile trovare accordo, data la molteplicità delle proposte educative, differenti sulla base dei riferimenti antropologici e sempre più incerti sulle direzioni da prendere. Nel quadro così proposto della complessità post-moderna, la ricerca d'unità in qualsiasi campo del sapere, inclusa la pedagogia, appare nella sua paradossalità: il contrasto consiste nel fatto che quel pensiero che ha permeato la storia occidentale, votato da sempre ad assegnare al mondo un senso unitario, e conseguentemente alla persona umana un destino coerenti, si scopre incapace di sostenere il compito dell'unità e della coerenza, perché proprio lo strumento razionale che avrebbe dovuto garantirne la possibilità si rivela talmente limitato da essere deprivato di qualsivoglia certezza, risultando incapace di effettuare quella scoperta o riconoscimento di "verità unificatrici"¹⁹⁹.

Eppure, proprio in una situazione di *crisi* come quella appena presentata, probabilmente è questo il tempo in cui l'educazione, abbandonata dal pensiero al dubbio e ad una razionalità disorientata, deve riuscire a ritrovare una propria identità teoretica,

¹⁹⁵Cfr. J. H. Pestalozzi, *Madre e figlio: l'educazione dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, P. Levrero, *Menschenbildung : l'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2014.

¹⁹⁶ Cfr. F. Froebel, *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

¹⁹⁷ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 18.

¹⁹⁸ Cfr. A. Hartnett, M. Naish, *Theory and Practice of Education*, Heinemann Educational 1976.

¹⁹⁹ R. Laporta, *L'unità della educazione e le scienze dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, pp. 21-32.

radicata nella vita individuale e collettiva dell'uomo; vi è l'esigenza di una forma di riflessione che, pur assumendo la complessità dell'esistenza e dei comportamenti umani, pur riconoscendo la pluralità di approcci, mantenga aperta quell'esigenza all'unità che, seppur non giustificata, contraddistingue come carattere ineludibile la prospettiva teoretica filosofico – educativa. In questo senso, la riflessione antropologica precedentemente delineata può affinare una nuova disamina del concetto di unità: davanti all'uomo inteso come essere vivente, interpretante e desiderante, la dimensione teleologica non si riduce più ad essere direzione estrinseca, meta pre-fissata esternamente, ma si fa presenza immanente. Piuttosto che di orizzonte teleologico, si dovrebbe cominciare a parlare di 'presenza teleologica', indicando così l'*hic et nunc*, vale a dire l'immersione del fine, o meglio, dei possibili fini, nel reale. Ciò significa che se l'unità, archetipo e meta del discorso teleologico anche in educazione, si può ritrovare all'interno dell'orizzonte unificante della vita, in quel mondo fatto di sensazioni, esperienze e desideri nel quale è immerso l'essere umano. La vita si fa quindi orizzonte di senso unificante, servendosi del *medium* dell'esperienza, perché tutto ciò che viene vissuto si mantiene ineluttabilmente all'interno dell'orizzonte stesso della vita. Questa forma di unità ritengo sia, ad oggi, l'unica percorribile; del resto, come scrive Laporta,

l'unità è una esigenza intrinseca all'educazione, semplicemente perché essa nella forma dell'apprendimento è intrinseca e funzionale a quel fenomeno neghentropico già segnalato che è la vita: apprendere significa realizzare, stabilizzare comportamenti adeguati alla sopravvivenza e fondati perciò su quelle costanza e regolarità ambientali che consentano all'organismo di sopravvivere [...]. Ordine, organizzazione sono condizioni unificatrici della conoscenza e dell'azione; per questo l'unità è un'idea regolativa della nostra vita, dell'imparare a vivere, dell'educarci a vivere²⁰⁰.

Pertanto, seppur in condizioni di estrema difficoltà, l'unità si fa presenza teleologica e compito da adempiere, su cui la riflessione dell'educazione deve fornire indicazioni ancora valide e significative per la contemporaneità. Ciò vuol dire che, pur nella varietà delle concezioni teoriche e nella molteplicità di realizzazioni pratiche, 'educare' rimane atto essenziale ai fini della crescita e dell'umanizzazione dell'uomo: se

²⁰⁰ Ivi, p. 23. Anche Flores D'Arcais, quando sostiene che «l'unità non manca, se non altro come indicazione di marcia, come l'*ad quem* o l'*ad quod* cui si tende». G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 16.

i contenuti, le opzioni fondamentali, che Mauro Laeng individua in otto indirizzi nel saggio *Per una teoria standard dell'educazione*²⁰¹, «hanno notevolmente variato nel corso del tempo, identica è rimasta però l'intenzione unitaria che riconduce le diversità a una comune matrice tematica, tanto che si può giungere a formulare una teoria o modello di base a cui possono ricondursi sistemi ed esperienze educative»²⁰². Così, volendo sintetizzare, l'unità può essere rinvenibile nel processo, mai pienamente concluso, che porta un soggetto da *a* verso *b*, caricando l'arrivo di significati, e il percorso di metodi e strumenti, che non possono essere univocamente definiti.

Se la vita si fa orizzonte di senso unificante, il compito dell'educazione è rinvenire nella vita la possibilità stessa dell'unità. Del resto, come anche Rosmini stesso ci ricorda, il rischio della frammentazione resta sotteso e, in quest'epoca del mondo, rappresenta uno tra i problemi più incombenti a riguardo della questione educativa. Di fronte ad esso, emergono almeno due direttrici attraverso cui affrontare e tentare di rinvenire l'unità: da un lato vi è il compito dell'unificazione delle esperienze e, per usare un termine rosminiano, delle dottrine o conoscenze. Un tipo di unità che forse varrebbe la pena chiamare unitarietà, data la dimensione riflessiva, che rivela «la necessità per l'uomo occidentale di dare, come ha spiegato Cassirer nella sua *Filosofia delle forme simboliche* (1923-29), un senso alla molteplicità sensibile attraverso l'esercizio di funzioni simboliche. La conoscenza per concetti non è che una di esse, al pari del linguaggio comune, del mito, della narrazione e anche del sogno: sono tutte irriducibili a regole formali di funzionamento della macchina umana e vanno oltre i segni materiali perché custodiscono un "di più" di senso»²⁰³.

Rosmini ci fornisce la sua considerazione sull'unità della conoscenza, che prende forma nel particolare "enciclopedismo" che fin dalla giovinezza²⁰⁴ accompagna la

²⁰¹ Cfr. M. Laeng, *Per una teoria standard dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, pp. 32 - 49.

²⁰² Ivi.

²⁰³ G. Tognon, *La pedagogia è una? Riflessioni sul pluralismo e universalismo pedagogici*, p. 68.

²⁰⁴ Rosmini riuscì ad avviare «il programma di unire le forze per uno sviluppo di intelletti nell'approfondimento della verità cristiana, grazie all'amicizia del friulano Sebastiano De Apollonia, sacerdote di pochi anni più anziano di lui. Rosmini, elaborò il 27 settembre 1819, in casa propria a Rovereto lo statuto della Società degli Amici, insieme all'amico Giuseppe Bartolomeo Stoffella ed al suo ospite De Apollonia. Se si volge lo sguardo al minuzioso statuto della Società degli Amici emerge che Rosmini, nonostante il numero esiguo di persone che era riuscito a coinvolgere, aveva interpretato con rigore e zelo il ruolo

riflessione del Roveretano. Non è un caso che nel saggio *Sull'unità dell'educazione* la critica alla formulazione dei volumi scolastici sia sostanzialmente accompagnata dalla denuncia della frammentazione del sapere. Contro questo rischio Rosmini combatte tutta l'esistenza, come dimostra l'intera sua speculazione. È riconosciuto dagli studiosi che il Rosmini si presenti come uno scrittore enciclopedico, capace di affermare la propria visione del sapere in un sistema integrato, specchio delle caratteristiche antropologiche²⁰⁵ e basata sul fondamento metafisico dell'idea dell'essere. Non è un carattere accessorio, quello appena presentato, perché Rosmini ha intenzionalmente voluto essere scrittore enciclopedico, per contrapporre nella modernità sempre più secolarizzata una enciclopedia cristiana capace di essere al livello di quella di Diderot e D'Alembert, che l'Illuminismo francese aveva prodotto nel diciottesimo secolo. Così, seppur il disegno di un'enciclopedia cristiana del sapere non si sia effettivamente compiuto, troviamo negli scritti di Rosmini, uniti secondo la direttrice filosofica moltissimi aspetti dello scibile umano, sempre mantenuti all'interno di una prospettiva integrata. La speculazione sistematica rosminiana si è difatti organizzata sulla base di tre tipologie di scienze, come afferma compiutamente in *Sistema filosofico*: le Scienze d'intuizione, le Scienze di percezione e infine le Scienze di ragionamento. Alle prime appartengono l'*Ideologia*, che ricerca la natura del sapere umano, e la *Logica*, «la scienza dell'arte di ragionare»²⁰⁶, che mostra come lo scopo del ragionamento si trovi nel raggiungimento della certezza, la quale è una «persuasione ferma, conforme alla verità conosciuta»²⁰⁷. *Ideologia* e *Logica* sono chiamate scienze d'intuizione perché si riferiscono allo strumento che consente la

d'ispiratore e di responsabile di una società che avrebbe dovuto intendere le condizioni delle persone e dei nuclei sociali del proprio tempo, per operare nella diffusione della cultura cristiana. In Rosmini è chiara la convinzione, sviluppatasi nel periodo universitario, che le dottrine e la mentalità illuministiche e dei Rivoluzionari francesi, e ripresentate dopo il 1815 dai sostenitori delle idee liberali siano di ostacolo per la divulgazione e promozione delle idee cristiane». S. Zanardi, *La società degli amici di Antonio Rosmini*; in *Filosofia italiana*, Rivista online.

²⁰⁵ L'intera realtà, che rosminianamente viene definita alla luce di una visione *ontoprismatica*, espressa attraverso le forme dell'essere ideale, reale e morale, s'inquadra nel contesto di un pensiero che si rinnova nella tradizione della filosofia cristiana. Sul concetto di "ontoprismatico" si rimanda a S. F. Tadini, *Rosmini e la nuova metafisica ontoprismatica: un dialogo possibile con l'ontologia analitica*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 59 – 76.

²⁰⁶ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in *Introduzione alla filosofia*, p. 244.

²⁰⁷ Ivi. Compito della *Logica* è dimostrare che la natura del pensiero umano non ammette errori, in quanto «l'errore non è sapere». Ivi, p. 227.

conoscenza umana, vale a dire l'*idea dell'essere*, naturalmente intuito dalla mente umana. Eppure Rosmini riconosce che fermarsi a questo livello sarebbe inammissibile, in quanto la conoscenza dell'uomo non termina con l'intuizione dell'essere: l'uomo infatti applica questo mezzo ai diversi enti, aprendo così lo spazio alla ramificazione della conoscenza. Scrive Rosmini che «la prima di tutte le applicazioni che l'uomo possa fare del mezzo di conoscere agli enti, è mediante la percezione. Conciossiaché se l'intelletto ha per unica sua funzione l'intuire, le funzioni della ragione umana si riducono a queste due percepire e riflettere. Ora l'uomo non può riflettere su cosa alcuna che riguardi gli enti reali, se la percezione non gliene somministra la materia. Tutte le scienze astratte non possono adunque esser legittimamente cavate, se non da ragionamenti, che abbiano per materia gli enti percepiti»²⁰⁸.

La percezione quindi, ineludibile unità d'idea e sentimento, permette che gli enti possano essere percepiti dall'uomo nella realtà in cui si trovano: tali enti si suddividono essenzialmente in due categorie, dando luogo alle cosiddette scienze di percezione: o la percezione riguarda se stessi, oppure il mondo esterno. Ecco pertanto *Psicologia*, la dottrina dell'anima umana, e la *Cosmologia*, vale a dire la dottrina del mondo, studiato nel suo complesso, nelle sue parti, in quanto si riferiscono al tutto, e nel suo ordine. Rientrano dentro tale ambito anche le scienze naturali, come la biologia, la fisica e la medicina, che abbiamo visto interessare Rosmini in maniera non indifferente; l'Autore difatti le considera scienze importantissime per la spiegazione di vaste porzioni della realtà. Al termine della classificazione si trovano le Scienze di ragionamento, anch'esse suddivisibili in due tipologie. La prima ha per oggetto gli enti "così come sono" e vengono chiamate *scienze ontologiche*. Rosmini le suddivide in *Ontologia*, scienza dell'essere, e *Teologia naturale*, la scienza del modo umano di conoscere l'Essere, o meglio, Dio. La seconda classe tratta degli enti "come devono essere", pertanto delle *Scienze deontologiche*, che si possono distinguere a loro volta in una *Deontologia generale*, che tratta della perfezione degli enti in generale, e in una *Deontologia speciale*, suddivisa a sua volta in ulteriori discipline: la *Teletica*, ossia la scienza che si occupa di descrivere l'uomo perfetto, archetipico. Lasciato il campo ideale si trova l'*Etica*, cioè la scienza che tratta del bene, che si suddivide in *Etica generale*, che tratta del bene indagandone gli elementi che entrano in rapporto al bene, vale a dire volontà, libertà e legge, e verificando

²⁰⁸ Ivi, p. 269.

la conformità della volontà e della libertà con la legge. Allo studio generale de bene si aggiunge l'*Etica speciale*, che tratta delle forme speciali del bene e del male morale, e anche l'*Eudemonologia dell'Etica*. Secondo uno schema di derivazione del giuridico dall'etico, si fa strada poi il *Diritto razionale*, con cui la dimensione legislativa sociale s'interroga sulle modalità di attuazione della legge morale, in modo da offrire il bene utile. Infine, con quella che chiama *Dottrina dei mezzi*, Rosmini rinviene altre da cinque scienze fondamentali, legate da uno strettissimo rapporto con l'*Etica*: 1) l'*Ascetica*, cioè la scienza di quegli esercizi che aiutano a fuggire il vizio e ad acquisire la virtù; 2) la *Pedagogia*, che è l'arte dell'educazione umana; 3) l'*Iconomia*, che è la scienza del governo della famiglia; 4) la *Politica*, ossia la scienza dell'arte del governo civile; 5) la *Cosmopolitica*, infine, che è «la teoria del governo della società teocratica, come quella da cui sola può venire l'unità del genere umano e la sua organizzazione compiuta»²⁰⁹.

Un sistema gerarchico e verticista, vista anche la dimensione teologica ineludibile, ma che a noi interessa per il suo carattere di reciprocità, integrazione, con i continui rimandi che l'Autore compie tra le sue opere che mostrano come le riflessioni e conoscenze suggerite in ogni ambito trattato dal Rosmini siano parte integrante di una dimensione sapienziale che, nella sua globalità, è e deve restare unitaria²¹⁰.

Del resto, i due principi fondamentali enunziati da Rosmini nello scritto *Degli studi dell'Autore*²¹¹, condizioni basilari per una strutturazione coerente del sistema enciclopedico, sono la libertà del filosofare e la conciliazione delle sentenze: di quest'ultima, Rosmini afferma che «la conciliazione è possibile e desiderabilissima»²¹², a condizione che la ricerca della conoscenza abbia come fine il vero, unico e onorabile orizzonte gnoseologico dell'umano²¹³. Difatti, come abbiamo visto, quando Rosmini parla

²⁰⁹ Ivi, p. 301.

²¹⁰ M.A. Raschini A. Tripodi, M.L. Facco, *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Edizioni Romane di Cultura, 1997.

²¹¹ Cfr. A. Rosmini, *Degli studi dell'Autore, in Introduzione alla filosofia*, pp. 44-108.

²¹² Ivi, p. 103.

²¹³ «L'onore dello spirito umano, ripetiamolo ancora, per noi sta unicamente nella verità di cui egli può esser partecipe, e n'è veramente, la cui conseguenza è la pace e la concordia; siccome il suo disonore sta nell'errore e nella perpetua incertezza della dissensione. Laonde il disonorare quella verità che lo spirito umano non crea, ma vede, e vedendola, se ne illumina ed incorona, e l'onorare per l'opposto quell'errore, pur troppo sua creatura, che acceca e scorona il suo creatore; sono due modi di fare ugualmente allo spirito umano vitupero e atrocissima ingiuria». Ivi, p. 97.

di 'enciclopedia' non intende un accostamento disorganizzato di notizie, ma il «sistema della verità» in senso scientifico, in cui le verità sono unificate logicamente nell'unico principio della verità naturale, che è l'idea dell'essere, il divino nell'uomo, per l'aspetto filosofico, e il Verbo di Dio incarnato per l'aspetto teologico. Scrive Rosmini: «ma che cosa è il sistema della verità, se non un cotale augusto simulacro, o una figura nobilissima di Dio stesso? E quanto questo altissimo lavoro col quale si scolpisce e colora in anime immortali la viva imagine d'un'eterna sapienza, non ha egli più pregio, non merita più riverenza, di quello, col quale gli eccellentissimi artefici danno forme eleganti al marmo e le avvivano sulle tele? Or poi quell'artista, che ad una tant'opera si consacra, chiamasi Filosofo; e l'arte che egli professa, chiamasi Filosofia»²¹⁴.

Su questo aspetto, evidentemente, la posizione rosminiana non può presentare per l'oggi componenti di significativa utilità. Rimandare il vero e il sapere all'unica fonte Divina, per quanto legittimo in una posizione religiosa, rischia di compromettere o quantomeno limitare i possibili sviluppi delle scienze. Eppure con questa presentazione del sistema delle scienze rosminiane non si voleva metterne in luce gli aspetti critici, ma evidenziare come il progetto rosminiano rappresenti un'evidente esemplificazione di quel compito di unificazione delle esperienze e delle conoscenze che costituisce una tra le direttrici fondamentali dell'esigenza teleologica di unità. L'unità va dunque assunta all'interno del paradigma della complessità, del molteplice, perché anche relativizzando e problematizzando il riferimento al trascendentale, resta - come si è detto - richiamo ineludibile del nostro modo di pensare, e in quanto tale nell'immanenza della realtà va giustificato: «rimane che ci sia qualche molteplicità coeterna all'essere. Ma questa non deve togliere la perfetta unità e semplicità dell'essere»²¹⁵.

Unità e Totalità, complessità e integrazione: Rosmini li pone come capisaldi della conoscenza umana, poiché «nessuna filosofia può giammai pienamente conseguire l'uno di questi due caratteri senza l'altro; ché la piena *unità* delle cose non si può vedere se non da chi risale al loro *gran tutto*; né si abbraccia giammai il tutto, se non si sono concepiti ancora i più intimi cioè gli spirituali legami delle cose, che dall'immenso loro numero ne fanno riuscire mirabilmente *una sola*»²¹⁶. Così, a livello non solo gnoseologico ma

²¹⁴ Ivi, pp. 94-95.

²¹⁵ A. Rosmini *Teosofia*, vol. 12, p. 173.

²¹⁶ A. Rosmini, *Caratteri della Filosofia*, in *Introduzione alla Filosofia*, pp. 201-202.

epistemologico, la ricerca scientifica va effettuata seguendo un obiettivo unitario: «Io volevo TOTALITÀ ed UNITÀ nella enciclopedia delle scienze; e in vece di un immenso campo sparso di scientifiche ruine, dicevo conforme allo spirito del Cristianesimo il pensiero di Bacone, che mirando nell'opera della divina Provvidenza, scrivea dell'unione delle scienze: “Noi meditiamo di fondare nell'intelletto umano un sacro Tempio, il quale rappresenti ed esprima il Mondo”»²¹⁷. Un richiamo che vale non solo in campo gnoseologico, ma anche in campo politico, se è vero che nel saggio *Sull'Unità d'Italia*, parlando della situazione politica italiana, definisce la bellezza come «unità nella varietà»²¹⁸, e anche nella *Filosofia del Diritto*, dove si sostiene l'unità del genere umano nella diversità dei popoli che lo compongono²¹⁹. Un richiamo che è anche pedagogico. Perché nello stesso passo dei *Caratteri della filosofia* Rosmini afferma di predicare «TOTALITÀ ed UNITÀ nell'Educazione»: sebbene nella prospettiva dell'Autore questo significhi mantenere un legame forte con la dimensione valoriale della teleologia, prospettando «un'educazione fornita di tali caratteri risalendo al modello che Iddio ci presentava nella sua Provvidenza, la quale non era altro finalmente che una educazione data all'intera umanità»²²⁰, ciò non toglie che in questo lavoro di traduzione essa, relativizzando i rimandi alla Trascendenza, rimane invito a ripensare la frammentarietà dei saperi in vista di una sempre maggiore integrazione della conoscenza. In campo educativo, ciò significa effettuare con continuità quel lavoro di verifica e valutazione degli apprendimenti proposti ai giovani studenti, al fine di presentare un orizzonte comune del sapere che, destituito di fini e valori predefiniti, permetta ai discenti di caricare autonomamente e con responsabilità di significati propri e sempre nuovi le conoscenze acquisite²²¹. Significa inoltre approfondire la ricerca di strumenti e metodologie con cui

²¹⁷ Ivi, pp. 209-210.

²¹⁸ A. Rosmini, *Sull'unità d'Italia*, in *Scritti Politici*, a cura di U. Muratore, Stresa, Edizioni Rosminiane, 1997, p. 256.

²¹⁹ La società religiosa è definita come «quell'altissima società, nella quale gli uomini hanno un bene medesimo, e in comunione il partecipano e il godono», in quanto coronamento della società universale del genere umano. A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, vol. 28, p. 181

²²⁰ A. Rosmini, *Caratteri della Filosofia*, in *Introduzione alla Filosofia*, pp. 209-212.

²²¹ Il 6 novembre del 1994 venne firmata ad Arrábida (Portogallo) la “Carta della Transdisciplinarietà”, redatta da Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima De Freitas. Secondo i suoi firmatari, la Carta vuole essere espressione dell'attitudine degli scienziati del nostro tempo di condurre la scienza e le sue conoscenze al di là dei confini nei quali il sapere settorializzato tende e rinchiuderle. Ciò include anche una dimensione etica, perché, in un'epoca di grandi progressi della conoscenza, la mancanza di dialogo e di circolazione

poter progettare percorsi integrati, che mostrino come le singole conoscenze assumono significato solo nell'orizzonte interconnesso del sapere²²². In questo senso il richiamo all'unità delle esperienze e delle dottrine in senso rosminiano rimanda ad una dimensione integrata fluida e rinnovabile della conoscenza umana che, per certi versi, può avvicinarsi all'invito della *testa ben fatta* di Edgar Morin:

«Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un'altra sfida, quella dell'espansione incontrollata del sapere. L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante di linguaggi discordanti. La torre ci domina perché noi non possiamo dominare i nostri saperi. Eliot diceva: "Dov'è la conoscenza che perdiamo nell'informazione?". La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni. Esse costituiscono frammenti di sapere dispersi. Ovunque, nelle scienze come nei media, siamo sommersi dalle informazioni. Neppure lo specialista della disciplina più circoscritta riesce a prendere conoscenza delle informazioni che riguardano il suo campo specifico. Sempre di più, la gigantesca proliferazione di conoscenza sfugge al controllo umano».²²³

L'enciclopedismo di Rosmini è quindi anzitutto una critica al nozionismo disfunzionale, come evidenziato in questo passo: «sicché la vera e cristiana idea di una enciclopedia, se con questo greco nome si voglia chiamato il corso di tutte le cognizioni umane, non sarebbe già limitata ad un semplice rammassamento di esse cognizioni in forma di vocabolario; ma ad una distribuzione e colleganza fra esse, secondo i loro naturali

dei saperi accresce la disuguaglianza fra quelli che posseggono tali conoscenze e coloro che ne sono sprovvisti. B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, translated by K. Claire Voss, State University of New York Press, Albany 2002, pp. 147-152.

²²² Il richiamo sempre più frequente alle competenze come orizzonte della didattica va letto e compreso in questa direzione.

²²³ In questo libro Edgar Morin propone una riforma del pensiero e dell'insegnamento realizzabile attraverso una nuova organizzazione dei saperi "paradigmatica", concernente la nostra attitudine generale a organizzare la conoscenza. L'uomo è visto come il catalizzatore della complessità dei saperi, dal quale partire per costruire una testa ben fatta. In questo paragrafo, con il quale il volume si apre, l'Autore presenta le sfide contemporanee cui intende dare risposta. In particolare: l'inadeguatezza dei nostri saperi, distinti e frazionati in discipline, alla realtà e ai problemi che si rivelano sempre più polidisciplinari e globali; la separazione delle discipline che rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè, la complessità di questi stessi saperi; l'espansione incontrollata del sapere che sfugge al controllo umano. Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

e legittimi vincoli»²²⁴. L'esempio enciclopedico del Rosmini può così fare da sfondo all'esigenza di un'armonizzazione delle facoltà dell'essere umano; compito dell'educazione allora diventa quello di potenziare le capacità delle venienti generazioni affinché, nell'orizzonte della vita, costruiscano interpretazioni unificanti di senso, capaci di mantenersi aperte, dialogiche, mutevoli. Nuovamente, le indicazioni di Morin possono aiutarci in questa direzione:

una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli) sottoforma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione del collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi²²⁵.

Quanto di Rosmini si possa ritrovare in questa riflessione di Morin spero che sia evidente sulla base del percorso svolto in questa dissertazione.

In ultima analisi, il richiamo teleologico alla presenza dell'unità rappresenta l'invito filosofico a ripensare l'educazione alla stregua di un processo unitario in cui, escludendo il pur decisivo rimando finalistico alla Trascendenza Divina²²⁶, l'unitotalità delle conoscenze riconduce l'uomo non solo all'integrazione dei saperi, ma anche a un armonica ricomposizione della frammentata identità soggettiva. E qui si pone la seconda direttrice attraverso cui rendere attuale l'unità. L'interpretazione del reale assume non solo l'imperativo gnoseologico ed epistemologico di ricomposizione della pluralità esterna, ma richiede anche che la realtà interna, quella identitaria, effettui un compito di risignificazione e riunificazione del sé mai definitivo. Oltre alla testa ben fatta, c'è bisogno che l'educazione si occupi della coscienza dell'essere umano, sfilacciata, fragile, alla ricerca di prospettive di senso. Qui la dimensione assiologica, anche nel richiamo alla Trascendenza, si fa necessariamente possibile. È l'educazione del desiderio, Rosmini

²²⁴ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in *Dell'educazione cristiana*, pp. 257-258.

²²⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 18.

²²⁶ In questo sta il limite della riflessione rosminiana per la contemporaneità.

probabilmente direbbe del *cuore*²²⁷, che sconfina dalla dimensione educativa a quella formativa. L'uomo come essere vivente, interpretante, desiderante ha bisogno di essere condotto nella disamina delle proprie inclinazioni, nell'analisi delle proprie esperienze affinché diventi capace d'interpretare il mondo della vita di cui fa parte, traduca in desideri e valori ciò che di più significativo intuisce esserci nell'esistenza²²⁸ e possa così aprirsi alla speranza di una vita che vale la pena vivere. Come scrive Vincenzo Costa, riferendosi al concetto di *regione ontologica dell'educazione*²²⁹ proposto da Bertolini, l'educazione acquisisce il senso ontologico se si fa «*processo attraverso il quale un essere umano apre un altro essere umano alle proprie possibilità, dischiudendo l'orizzonte del possibile e aprendo la comprensione del mondo di se stesso, affinché egli possa esercitare la propria libertà*»²³⁰. In questo senso l'educazione si fa esperienza del “fare vedere”, per cui «*per cui non si tratta di alterare il soggetto, ma di condurlo davanti alle proprie possibilità*»²³¹.

In conclusione, la presenza immanente dell'unità va letta alla stregua di attitudini, nell'ottica di tenere unite quella gamma enciclopedica di prospettive sul reale e sull'esistenza. È lo stesso Rosmini che afferma:

L'uomo è molteplice nelle sue azioni, molteplice nelle attitudini, negli aspetti, nelle forme diverse che prende la sua natura. Non si può a meno di stupire considerando come l'unità di questa natura si porga sì ineguale, e quasi infinita nelle sue variazioni, quante prenda nuove fisionomie, quanti nuovi caratteri ne' diversi individui, nelle diverse società,

²²⁷ L. Prenna, *L'educazione del cuore nel pensiero pedagogico di Rosmini*, in: G. Beschin (ed.), *Antonio Rosmini, filosofo del cuore? Philosophie e theologia cordis nella cultura occidentale*, Bibliotheca Rosminiana, Brescia 1995, pp. 427-435; F. De Giorgi, *La scienza del cuore. Spiritualità e cultura religiosa in Antonio Rosmini*, Il Mulino, Bologna, 1996.

²²⁸ Il desiderio come dimensione dell'umano si traduce in ambito pedagogico nella questione della motivazione: sono gli oggetti del mondo circostante personale, che non costituisce il mondo “in sé”, ma un mondo “per me” (E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia ermeneutica. Libro secondo*, trad. it. di V. Costa, Einaudi, Torino, 2002, p. 190). Così questo mondo mi motiva in quanto mondo di significati, è il mio mondo circostante sono in quanto io so di esso, gli fornisco valore, definisco l'orizzonte desiderato e intenzionalmente agisco in quella direzione. L'intenzionalità, il desiderio, la motivazione diventano quindi tratti costitutivi e reciprocamente connessi.

²²⁹ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano, 2001.

²³⁰ V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, pp.67-68.

²³¹ Ivi, p. 69.

in tempi e luoghi diversi, nelle diversi stirpi, climi, gradi di sviluppo, in tanti accidenti, in tante vicissitudini²³².

L'unità assume quindi il ruolo, all'interno del discorso educativo, di un impegno epistemologico e assiologico rispetto all'odierna frammentazione e complessità del paradigma culturale post-moderno; in questo senso la riflessione rosminiana sul tema resta ancora oggi estremamente significativa per la pedagogia, non solo a livello storico, ma come opzione da percorrere.

²³² A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 463.

Conclusione

Percorso effettuato e valori aggiunti

Con questa dissertazione si è tentato di offrire uno sguardo sulla pedagogia rosminiana che permettesse, in ultima istanza, di focalizzare l'attenzione su aspetti mai pienamente evidenziati della riflessione educativa proposta dal Rosmini. Vale la pena quindi ripercorrere brevemente il percorso svolto. Con l'introduzione si è effettuata la ricostruzione delle interpretazioni offerte dai principali studiosi del Rosmini teorico dell'educazione: tale analisi ha fornito un iniziale inquadramento delle differenti letture avute nel corso di oltre centocinquant'anni di commenti, permettendo di evidenziare quanto fosse già stato fecondo e significativo, in tempi diversi, l'interfacciarsi con la tematica educativa offerta dalle argomentazioni rosminiane. Tuttavia l'emergere di approcci differenti, e conseguentemente d'interpretazioni divergenti sulla pedagogia rosminiana, ha fatto emergere la necessità di definire il metodo d'indagine e l'approccio più adeguato da utilizzare per offrire un confronto rinnovato con il Rosmini pedagogo. Il primo capitolo nasce da questa esigenza e, sulla base della ricapitolazione storico-concettuale delle più recenti correnti di filosofia dell'educazione, ponendo attenzione specifica al dibattito epistemologico sui compiti della disciplina, definisce la prospettiva d'osservazione e il principio metodologico eclettico con cui vengono analizzati i testi del Rosmini. Il secondo capitolo indaga le riflessioni antropologiche rosminiane, a partire da una ricostruzione sintetica della visione dell'uomo concepita da Rosmini, nelle sue interazioni con l'ambito gnoseologico e morale. L'analisi antropologica è funzionale alla riflessione filosofica educativa sia per l'attenzione che si riserva alla definizione dei metodi utilizzati da Rosmini nelle sue indagini, sia perché conduce, proprio a partire dal metodo osservativo e interdisciplinare del Roveretano, a riflessioni su aspetti dell'essere umano quali l'intrinseca animalità, fatta di sensibilità e istintualità, che ancora oggi possono fornire preziose indicazioni per l'indagine sull'uomo. In questo modo i primi due capitoli, in maniera differente¹, hanno offerto le condizioni di possibilità per una

¹ Il primo dal punto di vista ermeneutico-metodologico, consegnandoci criteri di lettura filosofico-educativi capaci di dialogare con la teoresi rosminiana, il secondo dalla prospettiva dei contenuti eminentemente rosminiani, offrendoci già nella dimensione

rivalutazione della pedagogia rosminiana. Emerge così nella terza parte di questa dissertazione “l’altra pedagogia rosminiana”, come suggerito dal titolo. Una pedagogia che, se nella giovinezza rimanda all’orizzonte teologico, nell’opera della maturità *Del principio supremo della metodica* fornisce spunti decisamente innovativi sulla base dell’impostazione metodologica già utilizzata nelle ricerche antropologiche. Si è soffermata l’attenzione in particolare sul ruolo della forza unitiva alla base dello sviluppo infantile, che connette dimensione animale e prima età della vita umana in maniera efficace, concentrando l’attenzione sulle attività imitative e immaginative del bambino. Si è potuto constatare un’inversione di teorizzazione rispetto alle opere precedenti l’anno 1839 sulla questione dell’origine del linguaggio: inversione effettuata sulla base dell’osservazione infantile e delle conseguenti riflessioni inerenti l’attività educativa. Si è infine evidenziato come sul tema dell’origine della coscienza umana vada a infrangersi il disegno complessivo della descrizione e prescrizione di sviluppo e educazione che Rosmini intendeva compiere sull’intero arco dell’esistenza umana. La questione della coscienza si mostra come esemplificazione della doppia intenzionalità con cui l’Autore compone il testo: se il primo libro fornisce un approccio classificatorio-globalistico al problema educativo, tentando di ricondurre il discorso educativo a rigidi schematismi validi universalmente, il secondo libro si caratterizza per l’accentuazione fenomenologico-descrittiva, partendo dall’osservazione analitica di atti particolari dell’infante. Tali approcci, non potendo coerentemente unificarsi in una sola trattazione, portano a mio avviso a quello che è stato definito “il silenzio di Rosmini”. *Del principio supremo della metodica* non è solo un’opera non pubblicata dall’Autore, ma da lui occultata, nascosta, per le difficoltà incontrate nella composizione del testo e per l’impossibilità di rispondere a questioni, come l’origine della coscienza, su cui il Roveretano non aveva modo di offrire soluzioni convincenti. L’esito dell’analisi effettuata nel terzo capitolo non deve indurre a considerazioni affrettate; come già detto, l’equilibrio tra pensiero e vicenda biografica, tra rilevanza e centralità del sistema filosofico rosminiano - fondato sull’idea dell’essere – e le affermazioni non portate a termine nel volume pedagogico, non dovrebbero indurre a pensare che l’obiettivo della tesi sia portare alla luce un “Rosmini nascosto”, che dalle pagine di *Del principio supremo della metodica* inficia i capisaldi del suo sistema. L’individuazione di alcune dissonanze e di problemi

antropologica scorcio di un “altro Rosmini”, meno classico e frequentato e per questo da riscoprire.

irrisolti all'interno della disamina pedagogica non conduce necessariamente alla revisione totale della pedagogia rosminiana, né tantomeno della gnoseologia del *Nuovo saggio*, o dell'etica dei *Principi* o della metafisica della *Teosofia*, che presuppongono, come si è visto, una coscienza adulta. L'operazione di questo elaborato non è stata quella di de-strutturare Rosmini, o mettere in discussione i capisaldi del pensiero rosminiano: una tale interpretazione risulta illegittima alla luce del lavoro di ricerca svolto. Credo tuttavia che sia innegabile come *Del principio supremo della metodica* mostri – per l'appunto - un “altro Rosmini”, che non destituisce la verità di quello già conosciuto, ma va ad arricchirne il profilo teoretico, mostrando la ricchezza e l'acume della sua attività riflessiva. È proprio da questa pluralità di risorse, di analisi e considerazioni dissonanti, che ritengo si possa individuare nell'oggi un possibile percorso di dialogo con l'Autore. Infatti, come si osserva nel quarto capitolo, gli aspetti sopraelencati, inerenti il testo pedagogico della maturità del Rosmini, forniscono gli spunti più significativi per poter parlare, ancora oggi, di Rosmini non solo all'interno di una cornice storico-filosofica o teoretico-sistematica. L'opera di traduzione che si effettua nell'ultima sezione di questo lavoro consente d'inquadrare vicinanza tra il Rosmini attento osservatore dello sviluppo infantile e due giganti della psicologia dello sviluppo del ventesimo secolo come Jean Piaget e Lèv Semenovic Vygotskji. Non solo, a partire da una rilettura del concetto di uomo che si appoggia all'ermeneutica del sé di Paul Ricœur, definendo in prima istanza l'uomo come attività interpretante, si sono messi in luce quegli aspetti della teoresi rosminiana sul concetto di persona che possono dialogare fecondamente nel panorama post-moderno. A tal proposito, è utile riprendere le osservazioni del filosofo contemporaneo Robert Spaemann, che afferma come

la storia del concetto di persona è la lunga storia di un cammino che, se richiamato alla mente, ci porta per un momento nel cuore della teologia cristiana. Senza la teologia cristiana ciò che noi oggi chiamiamo “persona” sarebbe rimasto qualcosa di non definibile e il fatto che le persone non sono avvenimenti semplicemente naturali non sarebbe riconosciuto. Questo non significa che il suo impiego sia significativo soltanto a partire da determinati presupposti teologici, per quanto sia ipotizzabile che la scomparsa

della dimensione teologica alla lunga potrebbe implicare anche la scomparsa del concetto di persona ².

Con il quarto capitolo, confrontando la teoria del personalismo neotomista di Maritain con la prospettiva – tradotta – di “persona” in Rosmini si è pensato di proporre due letture cristiane del concetto che propongono paradigmi interpretativi differenti. Jacques Maritain pensa ad un nuovo umanesimo che a differenza del primo, antropocentrico, sia teocentrico, un umanesimo integrale nel senso di un umanesimo dell’incarnazione capace di unire l’ordine della natura e quello della grazia: «la creatura [...] riabilitata in Dio. Non c’è più che uno scampo per la storia del mondo [...] umanesimo, ma umanesimo teocentrico, radicato là dove l’uomo ha le sue radici, umanesimo integrale, umanesimo dell’incarnazione»³. La descrizione di questo nuovo umanesimo tiene in conto il limite della natura dell’uomo, le sue esigenze di sviluppo e perfezionamento, ma non finisce mai di indicare la tensione verso la perfezione e il fine ultimo, sovratemporale, nella continua riscoperta del nucleo più intimo della persona, dove risiede la verità del suo essere. Il filosofo francese ritiene che «un umanesimo realmente cristiano non immobilizza l’uomo, per il bene come per il male, in alcun momento della sua evoluzione, sa che non solo nel suo essere sociale, ma nel suo essere interiore e spirituale, l’uomo non è che un abbozzo notturno di se stesso e che prima di raggiungere la propria figura definitiva – dopo il tempo – dovrà passare attraverso molte mute e rinnovamenti»⁴. Tuttavia si è evidenziato come la struttura teocentrica dell’umano non permetta che uno spazio di libertà ed autodeterminazione minimo, rispetto ad un orizzonte valoriale e di verità già precostituito. La persona così risulta costretta, oppressa da un destino al contempo irraggiungibile e predeterminato.

La prospettiva post-moderna ha tracciato, rispetto a quest’interpretazione, una linea di demarcazione. Ad un convegno organizzato nel 1982 a Dourdan dall’*Association des amis d’Emmanuel Mounier* per il cinquantenario della rivista «Esprit», Paul Ricœur esordiva dicendo: «Questo breve intervento è motivato dalla preoccupazione di comprendere le riserve e qualche volta la ripugnanza delle generazioni più giovani della

² R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, a cura di L. Allodi, Laterza, Roma-Bari, 2007, p. 20.

³ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, trad. it., Borla, Torino, 1969, p. 107.

⁴ Ivi, p. 106.

mia a usare il termine personalismo, pur preservando la fedeltà critica all'opera di Emmanuel Mounier. Una frase potrebbe riassumere il mio pensiero: muore il personalismo, ritorna la persona». Ricœur registrava semplicemente un fatto culturale, nel senso che quell'–ismo metteva il personalismo stesso insieme a tanti altri –ismi che oggi appaiono come semplici fantasmi concettuali⁵. Con questa dissertazione si ritiene di aver messo in evidenza come il personalismo di matrice metafisica di Maritain sia inglobabile nella tomba comune agli autori inseribili in quella corrente, come affermato da Ricœur. Sulla scorta di queste riflessioni Giuseppe Flores d'Arcais, dieci anni più tardi, organizzava un colloquio interuniversitario presso l'Accademia Patavina dal titolo «Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona». Per il curatore del convegno, il problema di fondo nell'approccio antropologico era essenzialmente di carattere metodologico: il punto di partenza è l'essere o la persona? «Se sono state teorizzate entrambe le risposte, è inevitabile che, se di una filosofia e pedagogia della persona si ritiene di parlare senza equivoci od oscurità, è giocoforza porre all'inizio la persona»⁶.

La morte del personalismo costringe la riflessione contemporanea a ritornare alla persona e, in un certo senso, ha permesso di mostrare in questa dissertazione come alcuni tratti della riflessione rosminiana possano dire e dare qualcosa, nell'oggi, sull'argomento. Ripartire da un metodo osservativo e interdisciplinare, dall'animalità e dalla complessità dell'identità, da una 'fenomenologia del sentire'⁷ che investe il rapporto mente-corpo, sono aspetti essenziali e irrinunciabili per aprire una discussione sul concetto di persona. Questo perché danno modo di ricalibrare il concetto di persona seguendone le categorie

⁵ P. Ricœur, *Meurt le personalisme, revient la personne*, in «Esprit», 51, 1983, n.1, pp. 113-114.

⁶ E proseguiva: «Iniziare dall'essere, dalla metafisica dell'essere, comporta non soltanto una presa di posizione pre-concetta, se non a-prioristica, ma anche pregiudicare quella scelta prima, *per questo detta meta-fisica*, onde la persona partecipa dell'essere, oppure si rivolge all'avere. G. Flores D'Arcais *Personalismo pedagogico o pedagogia della persona*, in Id. (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1993, p. 127.

⁷ Come afferma con acume G.L. Sanna, «l'approccio fenomenologico di Rosmini – se ci è consentito definirlo in questi termini – mette in risalto, a differenza di Merleau-Ponty, da una parte, e di Husserl dall'altra, la relazione fortemente e compiutamente antropologica tra vissuto corporeo dell'animalità e sfera logico-riflessiva della razionalità, in cui la 'fede' percettiva nell'essere intuito comporta continuamente lo sforzo da parte del soggetto di saper leggere la corretta logica del vero universale all'interno di una mappa ontologica che è di per sé già tracciata». G. L. Sanna, *Il problema della percezione tra Husserl, Merleau-Ponty e Rosmini*, in «Rosmini Studies», n. 3, 2016, pp. 201-214.

che paiono più adatte a definirlo in maniera aperta e libera: si parla delle dimensioni della vita, dell'interpretazione, del desiderio. In ultima istanza, il valore di Rosmini per il presente sta proprio in quella dissonanza sistemica che ha permesso d'inquadrare la concretezza del soggetto umano. In un certo senso, la mancata conclusione e pubblicazione del testo pedagogico principale di Rosmini emblemizza quella problematicità, quell'apertura al non-definito e quel compito di costruzione dell'identità sempre *in fieri* che rappresentano oggi i tratti essenziali di una ricerca 'viva' sul concetto di persona.

Se questo è il percorso riflessivo compiuto nei capitoli della dissertazione, occorre ora, in sede di conclusione, inquadrare meglio i risultati che tale lavoro ha prodotto, inquadrando specialmente in un'ottica di confronto rispetto agli studi precedenti svolti sull'ambito pedagogico della teoresi rosminiana⁸ il *magis* che questa ricerca esibisce. In primo luogo, va senza dubbio riconosciuto un elemento di novità nell'approccio ermeneutico utilizzato. Rispetto alle letture interpretative del Rosmini pedagogista, ho ritenuto essenziale distanziarmi da criteri già utilizzati dagli studiosi che mi hanno preceduto. Non ho quindi proposto una lettura apologetica, né tantomeno innestata su tradizioni filosofiche retaggio del passato⁹, proprio per tentare di dar luce nuova alle parole del Rosmini, sulla base di lenti differenti. L'uso di tali criteri interpretativi – innovativi nel panorama degli studi rosminiani - non è stato effettuato per un superficiale piacere di cambiare, ma in virtù delle riflessioni maturate in sede di filosofia dell'educazione, che hanno mostrato come i criteri ermeneutici utilizzati dagli studiosi precedenti nell'analisi del Rosmini non fossero più sufficientemente adeguati per riprendere il lavoro di approfondimento della pedagogia rosminiana. La breve ricostruzione storica effettuata nel primo capitolo, mostrando il dibattito epistemologico interno alla pedagogia nella seconda metà del Novecento, che ha coinvolto e modificato nel tempo i compiti della filosofia dell'educazione, ha condotto infine a compiere la scelta del principio eclettico d'interpretazione per leggere il Rosmini: principio nuovo, problematico e aperto

⁸ Del resto, da un punto di vista metodologico ritengo sia doveroso mettere in relazione i risultati acquisiti da questa ricerca con la letteratura critica precedente.

⁹ Penso allo spiritualismo del Rayneri, ma anche alle letture del Paoli, del Billia, del Micheli e del Parato. Penso anche ai tentativi di lettura nel contesto positivista effettuati dal Fornelli, come all'analisi del Gentile, o all'interpretazione neotomistica del Casotti. Mi riferisco anche alla lettura rosminista del Morando, e alle interpretazioni basate sul paradigma teo-ontologico che si sono sviluppate anche in stretta osservanza rispetto alla linea dello spiritualismo sciacchiano.

ovviamente alla criticità che contraddistingue qualsiasi forma d'eclettismo. Tuttavia, principio che è stato assolutamente funzionale per svelare le poliedriche considerazioni in campo educativo svolte dal Roveretano.

In secondo luogo, va notato come questa ricerca abbia per la prima volta indagato i rapporti concernenti la dimensione animale dell'essere umano e l'ambito pedagogico, di educazione e sviluppo dello stesso. Nella letteratura critica precedente il decisivo legame tra pedagogia e animalità, tra vita infantile da un lato e sensibilità e istintualità dall'altro, non era mai stato al centro delle indagini. La rilevante condizione assunta dai caratteri animali all'interno dell'esistere dell'essere umano, poco considerati dagli studi sul Rosmini in generale, è stata ancor meno esaminata nelle relazioni che tale dimensione, l'animalità, potrebbe avere rispetto a specifici ambiti o sezioni della vita umana. Se questa mancanza per certi versi può avere un senso nell'impostazione generale dell'indagine rosminiana, considerandone la direzione ascensionale e intenzionalmente diretta verso l'ambito della moralità che giustamente la maggior parte degli interpreti ha individuato e seguito nelle ricerche compiute, ciò si presenta meno giustificato quando oggetto d'intersezione dell'ambito animale dell' *anthropos* è il mondo infantile, equiparabile al "punto zero" del cammino di perfeibilità dell'essere umano. Proprio in virtù di questa mancanza all'interno degli studi sul Rosmini, è stato possibile rilevare come la prima fase dello sviluppo infantile tracciata nella *Metodica* sia intimamente collegata all'animalità, facendo sì che l'infanzia risulti interpretabile solo alla luce di categorie prese a prestito dalla dimensione animale. A titolo d'esempio, il ruolo della forza unitiva, troppe volte taciuto, ha permesso di offrire un'interpretazione coerente delle prime fasi dello sviluppo umano, ed è diventata perno esplicativo per comprendere il ruolo giocato dall'imitazione e dall'immaginazione all'interno della crescita dell'infante. Non è un risultato né una novità da sottovalutare, specialmente se si rapporta alle difficoltà e alle incoerenze evidenziate nel testo pedagogico nel momento in cui l'Autore ha tentato di declinare la crescita infantile sulla base dello schema logico di sviluppo precedentemente ipotizzato. Questo aspetto si collega al terzo elemento di novità, che non può essere taciuto: è stato possibile rinvenire all'interno di *Del principio supremo della metodica* quel duplice livello di struttura argomentativa, che fino ad oggi era stato solamente intuito da qualche studioso del Rosmini. Come ricordato nell'introduzione, Billia e Fornelli sul finire del XIX° secolo, Gentile e Bonafede nel XX°, avevano captato e intravisto nel volume pedagogico una doppia anima: a pagine schematiche e rigidamente pre-impostate sulla base delle

argomentazioni fornite in opere precedenti del Rosmini si alternano schizofrenicamente analisi improntate sull'osservazione empirica, declinate secondo un intento di lettura psico-evolutiva dell'esperienza infantile. Eppure questi studiosi non avevano proseguito e maturato, all'interno dei loro studi, motivazioni adeguate a fondamento della loro intuizione. Il lavoro svolto nel terzo capitolo, in particolare nella disamina dell'origine del linguaggio e della coscienza, conduce invece chiaramente a evidenziare questa discrasia strutturale all'interno del volume rosminiano: al punto che proprio l'inquadramento del vizio organico a fondamento del testo del Roveretano ha condotto a effettuare quell'ipotesi di mancata prosecuzione del saggio che considero estremamente probabile.

Infine, come elemento di novità, credo si possa inserire anche l'opera di traduzione che viene compiuta nel quarto capitolo. Confrontare il Rosmini teorico dell'educazione e le implicazioni del suo pensiero all'interno del panorama post-moderno, sulla base di un paradigma interpretativo differente da quello onto-teologico¹⁰, con cui classicamente è stato letto il Roveretano¹¹, è un'operazione sicuramente innovativa per gli studi rosminiani¹², maturata sulla base di un doppio registro. Da una parte, si è tentato di effettuare una lettura del Rosmini utilizzando quegli strumenti ritenuti più adeguati per

¹⁰ Con questo termine ci si riferisce chiaramente a Heidegger, e alla sua interpretazione della tradizione metafisica come irriducibile duplicità di teologia e ontologia. Sul rapporto tra Heidegger e la tradizione metafisica, per ragioni di brevità, si rimanda a E. Garulli, *Heidegger e la storia dell'ontologia*, Argalia, Urbino, 1978; M. Ruggenini (ed.), *Heidegger e la metafisica*, Marietti, Genova, 1991; P. Capelle-Dumont, *Filosofia e teologia nel pensiero di Martin Heidegger*, Queriniana, Brescia, 1991.

¹¹ «A questo proposito Rosmini [...] è inequivocabile: e lo è, a evitare che epistemologie sussiegose tentino l'eccesso di vicariare l'universalità dell'orizzonte ontologico; insieme a evitare – con eccesso opposto – che riceva legittimazione l'abuso di una metodologia filosoficamente “selvaggia”». M.A. Raschini, *Dialettica e poiesi nel pensiero di Antonio Rosmini*, in *Scritti di Maria Adelaide Raschini*, a cura di P.P. Ottonello, vol. 10, Marsilio, Venezia, 1996, p. 180. Sulla base di questa considerazione Soliani evidenzia come «in generale, dunque, tutti i tentativi di costituire un metodo ontologico che prescindano dall'essere nella sua autentica ampiezza sono destinati a porre, surrettiziamente o meno, un oggetto di estensione inferiore all'essere, precludendosi di fatto l'accesso al fondamento». G. P. Soliani, *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthoses, Napoli, 2018, p. 173.

¹² Ad ispirarmi in questo tentativo di confronto tra Rosmini e la contemporaneità post-moderna sicuramente è stato decisivo il volume di F. Bellelli, *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano, 2016: la seconda parte del volume (pp. 155-318) è interamente dedicata al raffronto sul tema della coscienza nel pensiero rosminiano, verificando cosa di esso sia fecondo nel panorama odierno. Anche Soliani sta lavorando in questa direzione, come evidenziato nel confronto effettuato tra Rosmini e Levinas nel suo ultimo volume *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, pp. 185-222.

compiere un'analisi e una decodificazione che mettesse in luce l'intenzionalità interna dei testi indagati: in questo senso, questo primo livello si ritrova già nel secondo capitolo, nel terzo e anche nel paragrafo di confronto tra Rosmini, Piaget e Vygotskij del quarto, utilizzando quel principio eclettico rinvenuto nel primo. Sulla base di questa classica impostazione, si è tuttavia tentato d'innestare un secondo livello ermeneutico, che senza prescindere dalla riflessione compiuta precedentemente, svela coscientemente come *davanti* al testo si trovi un soggetto interpretante, che tenta di effettuare scientificamente una mediazione tra il messaggio contenuto nei testi analizzati e il contesto odierno, riconoscendo in esso quelle conseguenze valide per l'oggi. Sulla base di questo duplice livello interpretativo, si sono quindi individuati quegli elementi del pensiero rosminiano in ambito educativo che per certi versi riescono non solo a fare i conti con la post-modernità, ma possono costituire un arricchimento per il dibattito odierno in ambito filosofico educativo. Infatti, le riflessioni contenute nelle pagine di questo lavoro possono essere ulteriormente declinate in chiave pedagogica, offrendo piste e prospettive di ricerca su cui proseguire le intuizioni della teoresi rosminiana. Innanzitutto, oltre il personalismo, Rosmini ci aiuta a ricordare come ogni bambino sia anzitutto essere vivente, e come tale si debba riconoscere il presupposto della dimensione biologica rispetto a ogni forma di concettualizzazione. Prima di ogni definizione, emerge la vitalità infantile, il suo essere nel mondo della vita, che fa difeso, così come Rosmini scrive, anche in campo giuridico¹³. In secondo luogo, lo sviluppo del bambino è strutturalmente legato al rapporto con l'altro: senza l'altro, inteso come madre e padre prima, famiglia poi, contesto sociale, ecc¹⁴. Non

¹³ «Innanzi tratto ci si presenta da sé la questione: Ha egli il neonato de' diritti? Vi hanno egli de' diritti originarj uscenti dall'umana natura? - Se consideriamo lo stato del bambino appena entrato in questo mondo, noi lo troviamo in una condizione così lontana dalla nostra, che ci sembra vivere d'una vita dalla nostra diversa; ed è a tal segno difficile lo scorgere in esso que' vestigi d'intelligenza che appariscono in noi adulti, che, non trovandovi gli atti dell'intelligenza nostra, noi siamo inclinati a negare a lui del tutto l'uso di essa, e questo errore si mantiene da molti secoli. E pure, mentre gli uomini negano ogni uso d'intelligenza al bambino, non possono poi lasciare di accordargli de' diritti originarj ed innati, rifuggendo essi dall'assurdo, che un essere intelligente sia privo al tutto di diritti, come sono le cose inanimate e le irrazionali». A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, vol. 27/a, p. 19.

¹⁴ «Se oltracciò cercasi l'indole della società teocratica perfetta, o della Chiesa, essa è SOCIETÀ FAMILIARE NELL'ORDINE SOPRANNATURALE. Non è società civile, perché la civile ha per suo oggetto la *modalità dei diritti*; quando la teocratica ha per oggetto e scopo i diritti stessi, il valore de' diritti, i beni più preziosi dell'uomo. È poi società familiare, perché si mette in essere a modo e titolo di *generazione*, che è quel fatto, onde una persona comunica altrui la propria natura. A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, vol. 28, p. 278.

ci può essere sviluppo né fisico né affettivo né cognitivo. Lo dimostra l'opzione accordata dal Rosmini per l'origine sociale del linguaggio. È il rapporto con l'altro che, per Rosmini, ci fa diventare persone e struttura fin dall'inizio la nostra identità genetica, animale e sociale¹⁵.

In terzo luogo il bambino è animalità evoluta, caratteristica che lo accomuna - nella sua specificità umana - a tutti gli organismi viventi¹⁶: l'importanza di questa dimensione dell'essere umano va riconosciuta anche oggi, creando in pedagogia le necessarie connessioni interdisciplinari con la biologia e la fisiologia, ma anche con l'etologia, la paleoantropologia e, in particolare, con le neuroscienze, seguendo in ciò il metodo stesso usato da Rosmini.

Inoltre, con Rosmini si riafferma il valore imprescindibile di sensazioni, ed esperienze, vero alimento dello sviluppo infantile; non si tratta quindi di educare nozionisticamente, ma riconoscere che, nuovamente, la relazione, intesa come apertura al mondo della vita, fornisce le condizioni per uno sviluppo delle facoltà e capacità dei soggetti. Ciò significa ricentrare l'attenzione sui contesti d'apprendimento, sulle opzioni offerte dalle agenzie educative, a partire dalla famiglia e dal mondo della scuola, per definire ambienti capaci di stimolare nuove interazioni, processi e attivazioni, sulla base degli interessi specifici dei singoli.

A ciò si aggiunga che, se il *medium* relazionale con il mondo si ritrova nella corporeità e sensibilità dell'essere umano, ciò che conduce a un decisivo salto di qualità la relazione tra infante e un altro essere umano si trova nel linguaggio come parola: Rosmini nelle riflessioni contenute in *Del principio supremo della metodica* non fa che

¹⁵ «Considerando poi questa definizione della persona come pure quella che abbiamo data del soggetto, vedesi, che tanto la parola *soggetto*, quanto la parola *persona* esprime l'ordine intrinseco dell'essere in un individuo senziente, e però ha per base una *relazione* fra il principio intrinseco (onde dipende la sussistenza dell'individuo, e onde muove tutta la sua attività), e tutto il resto che è nell'individuo stesso, e che viene da quel principio sostenuto ed attivato». A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 460.

¹⁶ «Di che si spiega la maniera di operare del bambino. Ogni ente opera al di fuori di sé mediante il termine che lo costituisce, perocché gli atti secondi sono atti ulteriori che si continuano all'atto primo. Avendo dunque il bambino per sentimento termine l'animalità, benché egli operi come principio razionale, tuttavia operar deve coll'animalità che è il suo termine proprio, fino a tanto che mediante la riflessione non abbia convertito in sentimento termine anche il suo principio intellettuale e razionale, e così abbia acquistata la libertà delle sue azioni. Quindi apparisce perché le operazioni infantili sieno operazioni appartenenti all'animale, benché accompagnate (in quanto da lui provengono) dall'intelligenza istintiva». A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, pp. 384-385.

ricordarci come occorra indagare sul problema ancora attuale dell'origine del linguaggio umano, e sulla sua essenziale funzione educativa. Infine, ancora una volta partendo dal testo pedagogico della maturità, la riflessione rosminiana ha condotto a rinvenire il dato propriamente umano nell'emergere della coscienza superiore, cioè dell'Io, con tutto quanto segue affinché si realizzi quella strutturazione dell'identità soggettiva che resta compito educativo fondamentale: in mancanza di risposte, e preferendo evitare soluzioni affrettate o riduzionistiche Rosmini evidenzia la capacità di chi, davanti a grandi questioni, umilmente lascia aperto il campo dell'indagine a tempi e riflessioni più mature. Come questa coscienza abbia origine e si sviluppi è e resta problema ancora aperto, che interessa non poco la riflessione filosofico-educativa, nell'interazione con le neuroscienze e le altre discipline scientifiche. Sulla base di questi indirizzi di ricerca il pensiero educativo di Rosmini si mantiene ancora oggi vivo, impreziosendo il dibattito pedagogico con la sua originale fecondità.

Bibliografia

Bibliografia Primaria

Rosmini

- A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, a cura di D. Morando, Brescia 1955.
- A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, a cura di F. Evain, vol. 24, ECN, Città Nuova, Roma, 1981.
- A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, voll. 39-40, a cura di U. Muratore, ECN, Città Nuova, Roma 1983.
- A. Rosmini, *Carteggio edito e inedito di Rosmini Tommaseo*, a cura di V. Missori, Marzorati, Milano, 1967.
- A. Rosmini, *Carteggio Lambruschini-Rosmini*, a cura di A. Gambaro, Vallecchi Editore, Firenze, 1924.
- A. Rosmini, *Catechetica*. Opere varie, Tipografia Pogliani, Milano, 1838.
- A. Rosmini, *Compendio di Etica*, vol. 29, a cura di M. Manganeli, ECN, Città Nuova, Roma, 1998.
- A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, a cura di L. Prenna, ECN, Città Nuova, Roma, 1994.
- A. Rosmini, *Del divino nella natura*, vol. 20 a cura di P. P. Ottonello, ECN, Città Nuova, Roma, 1991.
- A. Rosmini, *Epistolario Completo*, voll. I-XIII, Tipi di Giovanni Pane, Casale, 1887-1894.
- A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, voll. 27-28, a cura di F. Ghia e M. Nicoletti, ECN, Città Nuova, Roma, 2014-2016.
- A. Rosmini, *Filosofia della Politica*, vol. 33, a cura di M. D'Addio, ECN, Città Nuova, Roma, 1997.
- A. Rosmini, *Il catechismo secondo l'ordine delle idee*, Boniardi-Pogliani, Milano, 1844.
- A. Rosmini, *Il linguaggio teologico*, vol. 38, a cura di A. Quacquarelli, ECN, Città Nuova, Roma, 1975.
- A. Rosmini, *Il Rinascimento della Filosofia in Italia*, voll. 6-7, a cura di G. Messina, ECN, Città Nuova, Roma, 2007-2008.
- A. Rosmini, *Introduzione alla filosofia*, vol.2. a cura di P. P. Ottonello, ECN, Città Nuova, Roma 1979.
- A. Rosmini, *Introduzione al Vangelo secondo Giovanni commentata*, a cura di S. F. Tadini, vol. 41, ECN, Città Nuova, Roma, 2009.
- A. Rosmini, *Logica*, a cura di V. Sala, ECN, Città Nuova, Roma, 1984.
- A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, voll 3-5, a cura di G. Messina, ECN, Città Nuova, Roma, 2003-2004.

- A. Rosmini, *Opuscoli filosofici*, voll. 2, Tipografia Pogliani, Milano, 1827-1828.
- A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, vol. 23, a cura di U. Muratore, ECN, Città Nuova, Roma, 1990.
- A. Rosmini, *Psicologia*, voll. 9-10, a cura di V. Sala, ECN, Città Nuova, Roma, 1988- 1989.
- A. Rosmini, *Saggi inediti giovanili*, vol. 11/1 - 11/2, a cura di V. Sala, Città Nuova, Roma, 1987.
- A. Rosmini, *Saggio sulla moda e Galateo dei Letterati*, Guerini e Associati, 1997.
- A. Rosmini, *Scritti Pedagogici*, voll. 2, a cura di G. Picenardi, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 2009.
- A. Rosmini, *Scritti Politici*, a cura di U. Muratore, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 1997.
- A. Rosmini, *Teodicea*, vol. 22, a cura di U. Muratore, ECN, Città Nuova, Roma, 1977.
- A. Rosmini, *Teosofia*, voll. 12-17, ECN, a cura di M.A. Raschini, P.P. Ottonello, Città Nuova, Roma, 1998-2002.
- A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, vol. 25 ECN, a cura di S.F. Tadini, Città Nuova, Roma, 2012.

Altri

- N. Abbagnano, *Corso di pedagogia*, Lit. Varetto, Torino, 1943-44.
- Agostino d'Ippona, *Commento al vangelo di Giovanni*, Città Nuova, Roma, 2012.
- Agostino d'Ippona, *Il maestro e la parola*, a cura di M. Bettetini, Bompiani, Milano, 2004.
- Agostino d'Ippona, *De Trinitate*, in *La Trinità*, a cura di G. Catapano e B. Cillerai, Bompiani, Milano, 2012.
- A. Banfi, *L'uomo copernicano*, Mondadori, Milano, 1965.
- A. Banfi, *La mia prospettiva filosofica*, in *La ricerca della realtà*, voll. 2, Sansoni, Firenze, 1959.
- A. Banfi, G.M. Bertin, *Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, Edizioni Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo - Firenze, 2008.
- D. Berti, *Metodo applicato all'insegnamento elementare*, Paravia, Torino, 1849.
- G. M. Bertin, *Introduzione al problematismo pedagogico*, Marzorati, Milano, 1951.
- G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968.
- G. M. Bertin, *La mia formazione pedagogica*, in G. M. Bertin, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- G. M. Bertin, *Educazione al cambiamento* La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza, il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983

- P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Ozzano dell'Emilia, 1958.
- P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna, 1983.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», in «Pedagogia e vita», 63, 2005, n.1, pp. 13-22.
- A. Comte, *Discorso sullo spirito positivo*, trad. it. A. Negri, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze, 1953.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1955.
- J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- Eschilo, *Prometeo incatenato*, trad. it. di M. Centanni, Milano, Mondadori, 2007.
- P.A. Florenskij, *Avtoreferat (Autobiografia)* vol. I p. 41, in: *Sočinenija v četyrech tomach [SCT]* (Opere in quattro volumi), a cura di A. Trubacëv, M.S. Trubaceva, P.V. Florenskij, ed. Mysl', Moskva vol. I, 1994; vol. II, 1996; vol. IV, 1998; vol. III/1, 1999.
- N. Fornelli, *Educazione moderna seguita dall'opuscolo «L'Adattamento all'Educazione»*, Soc. Ed. Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli, 1914.
- F. Froebel, *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- H. G. Gadamer, *Kleine Schriften. Philosophie. Hermenutik*, Mohr Siebek, 1967.
- H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano, 1983.
- G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, «Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei, Classe di scienze morali, storiche e filologiche», Serie V°, vol. IX, 1900, pp 637 – 671.
- G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Laterza, Bari, voll 2, 1913-14.
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it., Longanesi, Milano 1970.
- J.G. Herder, *Saggio sull'origine del linguaggio*, trad. it. Ses, Mazara-Roma 1954.
- T. Hobbes, *Leviatano*, a cura di A. Pacchi, Laterza, Bari, 1992.
- W. von Humboldt, *La diversità delle lingue*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 2000.
- D. Hume, *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Einaudi, Torino 1997.
- D. Hume, *Opere filosofiche I*, a cura di E. Lecaldano, Laterza, Roma-Bari 2004.

- E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano, 1961.
- E. Husserl, *Logica formale e trascendentale*, trad. it. di G. D. Neri, Laterza, Roma- Bari, 1966.
- E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia ermeneutica. Libro secondo*, trad. it. di V. Costa, Einaudi, Torino, 2002.
- Ignazio di Loyola, *Gli Scritti*, a cura di M. Gioia, UTET, Torino, 1977.
- J. Locke, *Trattato sul governo*, a cura di L. Formigari, Editori Riuniti, Roma 1992.
- J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, trad. it. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano, 1985.
- J. Maritain, *L'educazione al bivio*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1949.
- J. Maritain, *L'educazione della persona*, trad. it., La Scuola, Brescia 1962.
- J. Maritain, *La persona e il bene comune*, trad. it. M. Mazzolani, Brescia, Morcelliana, 1963.
- J. Maritain, *Umanesimo integrale*, trad. it., Borla, Torino, 1969.
- J. Maritain, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1974.
- J. Maritain, *Il Dottore Angelico. San Tommaso d'Aquino*, trad. it. M. Sani, Siena, ed. Cantagalli, 2006.
- E. Micheli, *Di Antonio Rosmini, scrittore sull'educazione*, Padova, Tip. G.B. Bandi, 1880.
- G.E. Moore, *Principia Ethica*, trad. it. Di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1964.
- A. Necker de Saussure, *L'educazione progressiva ossia Studio del corso della vita. Studio sulla vita delle donne*, La Scuola, Brescia, 1953.
- Orazio, *Ars poetica*, Feltrinelli Milano, 2015.
- E. Paci, *Il senso delle parole 1963-1974*, a cura di Pier Aldo Rovatti, Bompiani, Milano 1987.
- E. Paci, *Il nulla e il problema dell'uomo*, Bompiani, Milano, 1988.
- A. Parato, *La scuola pedagogica nazionale. Scritti educativi teorici e pratici, parte teorica*, Torino, Tip. Eredi Botta, 1885.
- J. H. Pestalozzi, *Madre e figlio: l'educazione dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1966.
- J. Piaget, *Saggezza e illusioni della filosofia*, trad. it. A. Munari, Einaudi, Torino, 1975.
- J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it. di A. Mennillo, La nuova Italia, Firenze, 1977.
- J. Piaget, *Dove va l'educazione?*, trad. it. I. Brusa, Armando, Roma, 2000.
- C.H. de Saint-Simon, *Introduzione ai lavori scientifici del 19° secolo*, trad. it. C. D'Amato, Olschki, Firenze, 2005.
- G. A. Rayneri, *Della pedagogica. Libri cinque*, Tip. Scolastica di S. Franco e Figli e Comp., Torino, 1859.
- P. Ricœur, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, trad. it. di E. Renzi, Il Saggiatore, Milano, 1979.

- P. Ricœur, *Meurt le personnalisme, revient la personne*, in «Esprit», 51, 1983.
- P. Ricœur, *Dal testo all'azione, Saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989.
- P. Ricœur, *Il simbolo dà a pensare*, trad. it. di V. Reverso, Morcelliana, Brescia, 2002.
- P. Ricœur, *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it. di Balzarotti, Botturi, Colombo, Jaka Book, Milano, 2007.
- G. Vattimo, *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985.
- L.S. Vygotsky, *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- L. S. Vygotskij, *The genesis of higher mental functions*, in J. V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY, Sharpe, 1981.
- L. S. Vygotskij. *Il processo cognitivo*, trad. it. di C. Ranchetti, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- L. S. Vygotskij, *Psicologia Pedagogica*, Erickson, Gardolo, 2006.
- L. S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, trad. it. di A. Villa, Editori Riuniti, Roma, 2010.
- S. Weil, *Una costituente per l'Europa. Scritti londinesi*, a cura di D. Canciani e M.A. Vito, Castelvecchi, Roma, 2013.

Bibliografia Secondaria

Rosminiana

- AA. VV., *L'essere ideale e morale in Antonio Rosmini*, «Atti delle riunioni filosofiche di Stresa negli anni 1952 e 1953», Sodalitas, Domodossola-Milano, 1955.
- AA. VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia (1955) Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957.
- AA. VV., *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», 55, vol. 6 La Scuola, Brescia, 1997.
- G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 217-226.
- G. Acone, *Il dispositivo teorico della pedagogia rosminiana*, in AA VV, *Antonio Rosmini, teologo, giurista, filosofo, educatore. Università degli studi di Salerno. Atti*. In «Quaderni dell'Unione Giuristi Cattolici Italiani», Stampa CartoGrafiche, Salerno, 2002.
- P. Addante, *La centralità della persona in Antonio Rosmini. Filosofia Etica Politica Diritto*, Milazzo, Edizioni Spes, 2000.
- A. Ales Bello, *Complessità e stratificazione dell'essere umano : a proposito di antropologia e psicologia : un confronto tra Antonio Rosmini ed Edith Stein*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia*,

- Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 189-204.
- R. Azzaro Pulvirenti, *Sofia e Teosofia, contenuto nel volume Ern e Rosmini. Una sorprendente familiarità interiore, Con due inediti di Vladimir F. Ern e un inedito di Pavel A. Florenskij*, Trauben, 2006.
- A. Baggio, *Antonio Rosmini, per una filosofia umile e coraggiosa*, «Rosmini studies», n. 1, 2014, pp. 49-59.
- A. Baggio, *Incivilimento e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, Studi e Ricerche, Università di Trento, 2016.
- A. Baggio, G. Gabbi, *Antropologia e cultura; questioni introduttive*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016.
- U. Baldini, *Le scienze nella formazione di Rosmini*, in P.P. Ottonello (ed.), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*, pp. 125-141.
- A. Baroni, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, in «Studium», 44, 1948.
- F. Bellelli, E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016.
- F. Bellelli, *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano, 2016.
- M. Bennardo, *Uno e Trino : il fondamento dell'antropologia nel pensiero teologico-filosofico di Rosmini*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 2007.
- G. Bernardi et alii (eds.) *Rosmini e Stefanini. Persona, Etica, Politica*, Atti del II Convegno della Fondazione Luigi Stefanini, Milano, Prometheus, 1998.
- C. Bergamaschi, *Grande Dizionario Antologico Del Pensiero Di Antonio Rosmini*, Roma, Città Nuova, 2001.
- C. Bergamaschi, *Bibliografia Rosminiana*, vol. I -XIII.
- G. M. Bertin, *Intervento*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia*. Atti, Tipografia Mercurio, Rovereto, pp. 54-58.
- G. Beschin, *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1964.
- G. Beschin (ed.), *Antonio Rosmini, filosofo del cuore? Philosophie e theologia cordis nella cultura occidentale*, Morcelliana, Brescia 1995.
- R. Bessero-Belti, *La questione rosminiana*, Sodalitas, Stresa, 1988.
- L.M. Billia, *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione*, Clausen, Torino, 1891.
- G. Bonafede, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, Edizioni C.E.L.U.P. Palermo, 1972.
- G. Bonafede, *Dizionario filosofico*, Herbita Editrice, 1974.
- P. Bonafede, *Tra pedagogia e linguaggio. Caratteri dello sviluppo umano secondo Rosmini*, in «Rosmini studies», n. 3, 2016, pp. 61- 89.
- P. Bonafede, *Antonio Rosmini and Paul Ricoeur on will. Similarities, differences, pedagogical implications*, in «Rosmini studies», n. 5, 2018, pp. 277 – 294.
- G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, in «Rivista di Filosofia

- Neo-Scolastica», Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore 105, 2013, n.1, pp. 131-150.
- G. Bozzetti, *Natura umana e persona nell'educazione rosminiana*, in Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957.
- G. Bozzetti, *Lezione XXIII: l'istinto vitale e l'istinto sensuale*, in *Opere complete. Saggi, scritti inediti, opere minori, recensioni*, a cura di M.F. Sciacca, Marzorati, Milano, 1966.
- C. Brentari, *Between instinct and imagination: Antonio Rosmini's discussion of animal behaviour in the "Anthropology in Aid of the Moral Science"*, in «Rosmini Studies», n. 4, 2017, pp. 187-200.
- V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, Edizione Dehoniane Bologna, 2000.
- V. Brugiattelli, *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini*, in «Rivista Rosminiana», n. 1, 2000, p. 31-45.
- L. Bulferetti, *Concezione e utilizzazione rosminiana della scienza*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 227-242.
- E. Butturini, *A. Rosmini. A un anno dalla beatificazione*, in «La Scuola e l'Uomo» 2008, 11.
- G. Calò, *Attualità della pedagogia di Antonio Rosmini*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957.
- G. Capograssi, *Il diritto secondo Rosmini*, in *Opere*, Giuffrè, Milano 1959.
- G. Campanini, *Antonio Rosmini e le ideologie dell'89*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano, 1989, pp. 117-128.
- G. Campanini e F. Traniello (eds.), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia, 1993.
- A. Cantillo, *La filosofia dell'educazione in Rosmini*, in «Rivista Rosminiana», 98, 2004, pp. 13-53, 359-384; 99 (2005) pp. 95-111.
- P. Carabellese, *La teoria della percezione intellettuale di A. Rosmini* C.E. Alighieri, Bari 1907.
- M. Casotti, *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, Vita e Pensiero, Milano 1937.
- H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», anno 55, vol. 6, La Scuola, Brescia, 1997.
- G. Chiosso, *Rosmini e i rosminiani nel dibattito pedagogico e scolastico in Piemonte (1832-1855)*, in F. Esposito, U. Muratore (eds.), *Antonio Rosmini e il Piemonte: studi e testimonianze*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 1994.
- G. Chiosso, *Rosmini, i preti liberaleggianti e la scuola nel Piemonte di metà Ottocento*, in «Archivio teologico-torinese», IV, 1, 1998 pp. 58-83.
- D. Cleary, T. Watson, *Rosmini's Life*, Rosmini House Durham, Leicester, 1999.
- S. Colonna, *L'educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, Milella, Lecce, 1963.

- S. Contri, *Possibilità di un accordo tra la dottrina rosminiana del sentimento fondamentale e le concezioni moderne sull'inconscio*, in «Rivista rosminiana 62, 1968, pp. 218-223.
- G. Cristaldi, *Antonio Rosmini e il pensare cristiano*, Vita e Pensiero, Milano 1977.
- G. Cristaldi, *Temi rosminiani*, Sodalitas, Stresa 1996.
- W. Daròs, “Ser” y “ente” en A. Rosmini en *Sapientia*, Bs. As., 1978, n. 127, p. 54-68.
- W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini: Per il ritorno all'uomo integrale nella Pedagogia*. Atti del Congresso internazionale (Napoli, 22-25 ottobre 1997), in P. P. Ottonello (ed.), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*, Olshki, Firenze, 1998, pp. 175-198.
- W. Daros, *Educare all'autonomia? Attualità del pensiero di A. Rosmini: un confronto con Hans Aebli* in G. Beschin, A. Valle, S. Zucal (eds.), *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*. Morcelliana, Brescia, 1999.
- W. R. Daròs, *Importancia del cuerpo y del sentimiento en A. Rosmini*, in «Pensamiento», 63, 2007, n. 2, pp. 145-163.
- F. S. De Dominicis, *Rosminianesimo e positivismo*, «Rivista di Filosofia scientifica», n. 8, 1889, pp. 414-430.
- F. De Giorgi, *Rosmini e i Rosminiani. Gli ordini religiosi e l'educazione tra riforma ecclesiale e rivoluzione nazionale*, in R. Sani (ed.), *Chiesa, educazione e Società nella Lombardia del primo Ottocento*, Centro ambrosiano, Milano, 1996.
- F. De Giorgi, *La scienza del cuore. Spiritualità e cultura religiosa in Antonio Rosmini*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, Morcelliana, Brescia 2002.
- F. De Giorgi, *La scuola italiana di spiritualità, il rosminianesimo e la Riforma cattolica*, in «Rosmini studies», n. 4, 2017, pp. 335-390.
- P. De Lucia, *Essere e soggetto. Rosmini e la fondazione dell'antropologia ontologica*, Pavia, Bonomi, 1998.
- P. De Nardi, *La gnoseologia del positivismo confutata colle dottrine di Antonio Rosmini-Serbati, Prete Roveretano*, in *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, Cogliati, Milano 1897, vol. I, pp. 295-336.
- F. De Sarlo, *Le basi della psicologia e della biologia secondo il Rosmini, considerate in rapporto ai risultati della scienza moderna*, Tip. Terme Diocleziane di Giovanni Balbi, Roma 1893.
- A. Del Noce, *Significato presente dell'etica rosminiana*, in *Id. (ed.), L'epoca della secolarizzazione*, Giuffrè, Milano 1970, pp. 216-217.
- R. Di Nubila, *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, in «Studia Patavina», LVI, N. 3, 2009, p. 505-531.
- M. Dossi, *Il santo proibito*, Il Margine, Trento, 2007.
- M. Dossi, M. Nicoletti (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007.
- F. Esposito, U. Muratore (eds.), *Antonio Rosmini e il Piemonte: studi e testimonianze*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 1994.
- F. Evain, *Personne et Logos. Médiation de l'anthropologie dans les relations entre philosophie et théologie selon Antonio Rosmini*, in AA VV, «Atti del XXIX Convegno del Centro di Studi filosofici tra

- Professori universitari - Gallarate 1974. Filosofia e teologia contemporanea», Morcelliana, Brescia 1975, pp. 86-93.
- F. Evain, *Genèse et structure métaphysique de la personne chez Antonio Rosmini*, Université de Lille, III, 1980.
- F. Evain, *Etre et personne chez Antonio Rosmini*, Avant-propos d'H. Gouhier, B.A.P., Beauchesne-Università Gregoriana, Paris-Roma, 1981.
- J. F. Franck, *I quattro fini della filosofia rosminiana*, in «Acta philosophica», 10, 2001, n. 2, pp. 295 – 314.
- N. Galli, *La «carità intellettuale» come educazione dell'intelligenza*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», pp. 46-74.
- A. Gemelli, *La genesi psicologica della filosofia di A. Rosmini*, in «Rivista di Filosofia Neoscolastica», XLVII, 1955, IV e V, pp. 310-329.
- C. Giaccon, *L'oggettività in Antonio Rosmini*, Silva, Milano, 1960.
- G. Gentile, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia*, a cura di G. Gentile, G.B. Paravia, Torino-Milano-Firenze-Roma-Napoli-Palermo, 1916.
- G. Goisis, *Il pensiero politico di Antonio Rosmini e altri saggi fra critica ed Evangelo*, Il segno dei Gabrielli editore, S. Pietro in Cariano, 2009.
- M. Krienke *Rosmini e la filosofia tedesca. Stato della ricerca e prospettive*, in Id.(ed.), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Il Rubettino, Catanzaro, 2008.
- M. Krienke, *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, in «Studia Patavina», 53, 2006, pp. 141-157.
- M. Krienke, *La Denkform rosminiana come alternativa moderna alla modernità. Sull'attualità del confronto di Rosmini con Kant e Hegel*, in: M. Dossi, M. Nicoletti (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia, 2007, pp. 95-125.
- M. Krienke, *Essere, conoscere agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, in «Studia Patavina», 56, 2009, pp. 577-596.
- M. Krienke, *Metafisica dell'uomo interiore. Analisi del concetto di unità tra anima e corpo nella "Psicologia" di Rosmini*, «Rivista rosminiana di filosofia e cultura», 103, 2009, 4, pp. 273-301.
- R. Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova Editrice, Roma 1983.
- V. Lorenzi, *Profilo, doti, doveri di un vero maestro secondo Antonio Rosmini*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, pp. 111-121.
- G. Lorizio, *Un manoscritto giovanile rosminiano: Il giorno della solitudine. Trascrizione e interpretazione*, in «Lateranum», 2, 1993.
- G. Lorizio, *Antonio Rosmini Serbati. Cristologia, ontologia trinitaria e metafisica della Carità*, in S. Zucal (ed.), *Cristo nella filosofia contemporanea. Vol. I, Da Kant a Nietzsche*, a cura di, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2000.
- L. Malusa, *L'ultima fase della questione rosminiana e il decreto «Post obitum»*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 1989.

- L. Malusa, *Antonio Rosmini e il pensiero moderno*, in S. Biolo (ed.), *Filosofi cattolici a confronto con il pensiero moderno. Rosmini Newman Blodel.* Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.
- L. Malusa, P. De Lucia, E. Guglielmi (eds.), *Antonio Rosmini e la Congregazione del Santo Uffizio. Atti e documenti inediti della condanna del 1887*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- M. Manganelli, *Persona e personalità nell'antropologia di Antonio Rosmini. Linee di una apologetica del Cristianesimo*, Marzorati, Milano, 1967.
- P. Marangon, *Il risorgimento della Chiesa. Genesi e ricezione delle «Cinque Piaghe» di A. Rosmini*, Herder Editrice, Roma, 2000.
- P. Marangon, *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, in «Archivio Trentino» 2, 2006, pp. 101-124.
- P. Marangon, *L'educazione civile in Rosmini*, in M. Dossi e M. Nicoletti (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia, 2007.
- P. Marangon, *Rosmini: scritti sull'educazione*, La Scuola, Brescia, 2011.
- P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, in H. Cavallera (ed.), *La ricerca storico educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e programmi di ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013, pp. 93 – 104.
- C. F. Marcolungo, *Principio e termine: il problema dell'anima in Antonio Rosmini*, in S. Poggi (ed.), *Natura umana e individualità psichica. Scienza, filosofia e religione in Italia e Germania tra Ottocento e Novecento*, Unicopli, Milano, 2004.
- E. Medea, *Antonio Rosmini e la medicina*, Istituto lombardo di scienze e lettere, Milano, 1963.
- K. H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini. Il progetto apologetico di un'enciclopedia cristiana*, trad. it., Morcelliana, Brescia, 1997.
- K. H. Menke, A. Staglianò (eds.), *Credere pensando: domande della teologia contemporanea nell'orizzonte di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia, 1997.
- D. Morando, *Di una nuova teoria psico-pedagogica*, in «Rivista Rosminiana», 22, 1928.
- D. Morando, *Sul "De Magistro" di san Tommaso*, in «Rivista Rosminiana», 25, 1931.
- D. Morando, *Antonio Rosmini educatore e pedagogista*, in «Rivista Pedagogica», 27, 1934.
- D. Morando, *Teoria e pratica nel pensiero educativo di A. Rosmini*, in «Rivista Pedagogica», 28-29, 1935-36, pp. 53-118.
- D. Morando, *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*, in «Rivista Pedagogica», 31, 1938, pp. 121-174.
- D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia, 1948.
- D. Morando, *Principi teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, pp. 77-94.
- G. Morando, *Esame critico delle XL proposizioni rosminiane condannate dalla S.R.U. Inquisizione*, Milano 1905.
- G. Morando, *Il rosminianismo e l'Enciclica «Pascendi»*, in «Rivista rosminiana», 5, 1908.

- G. Morra, *Natura e persona in Rosmini*, in G. Pellegrino (ed.), *Siamo immortali? La riforma rosminiana dell'antropologia*, «Atti del XXVI Corso della "Cattedra Rosmini"» (1992), Sodalitas-Spes, Stresa-Milazzo 1993.
- U. Muratore, *Antonio Rosmini e il discorso sull'uomo*, Città Nuova, Roma, 1989.
- U. Muratore, *Conoscere Rosmini. Vita, pensiero, spiritualità*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 1999.
- U. Muratore, *Antonio Rosmini. La società della carità*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 2005.
- U. Muratore, *La vocazione rosminiana*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 2009.
- U. Muratore (ed.), *Antonio Rosmini: Verità, Ragione, Fede. Attualità di un pensatore*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 2009.
- S. Muscolino (ed), *Persona e mercato*, Soveria Mannelli 2010.
- B.G. Muscherà, *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio*, in F. Bonicalzi, S. Facioni (eds), *L'intrico dell'io*, Jaca Book, Milano 2014.
- R. Nebuloni, *L'oggettivismo etico rosminiano*, in «Rivista di Filosofia neoscolastica», 82, 1990, 4, pp. 623-635.
- P.P. Ottonello, *Gli interessi scientifici di Rosmini*, in «Rivista rosminiana di filosofia e cultura», 79, 1985, pp. 32-47.
- P.P. Ottonello (ed.), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*, Olshki, Firenze, 1998.
- P. Pagani, *Metafisica e antropologia in Sciacca e Rosmini*, in AA. VV. *Sciacca, la necessità della metafisica*, Olschki, Firenze, 2004, pp. 41-81.
- P. Pagani, *Sciacca interprete di Rosmini*, in «Filosofia oggi», vol. 34, 2011, pp. 287-308.
- P. Pagani, *Rosmini e l'organismo delle scienze*, in F. Bellelli, G. Gabbi (eds), *Profezia e attualità di Antonio Rosmini*, Sodalitas, Stresa, pp. 123-177.
- P. Pagani, *I principi della paideia secondo Rosmini*, in A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (eds.), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma, 2016, pp. 81-103.
- F. Paoli, *Dei meriti pedagogici di Antonio Rosmini*, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Figli e Compagnia, Torino, 1856.
- F. Paoli, *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini, preceduta da una dissertazione sui Meriti Pedagogici del medesimo di Francesco Paoli*, Stamperia de' fratelli De Angelis, Napoli, 1860.
- F. Paoli, *Della Scuola di Antonio Rosmini*, Sodalitas, Stresa, 2006.
- U. Pellegrino, *L'antropologia teologica in A. Rosmini*, «Rivista rosminiana di Filosofia e di Cultura», 63, 1969, 4, pp 247-267.
- E. Perini, *Antonio Rosmini e la medicina*, Sodalitas, Stresa, 1955.
- A. Pestalozza, *La mente di Antonio Rosmini*, coi tipi di G. Redaelli, Milano 1855 [riedito da ReInk Books, Pittsford NY 2015].
- G. Picenardi, *Gli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, in Simposi Rosminiani, Decimo Corso Dei "Simposi Rosminiani" Stresa, 2009.

- G. Picenardi (ed.), *Rosmini e la Teosofia. Dialogo tra i classici del pensiero sulle radici dell'essere*, Edizioni rosminiane, Stresa, 2013.
- E. Pignoloni, *Basi teoretiche dell'educazione*, in *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, pp. 95 – 109.
- E. Pignoloni, *Genesi e sviluppo del rosminianesimo nel pensiero di Michele F. Sciacca*, voll. 2, Milano, Marzorati, 1964, 1967.
- L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, Centro Internazionale di Studi Rosminiani Stresa, Città Nuova, Roma, 1979.
- L. Prenna, *L'educazione del cuore nel pensiero pedagogico di Rosmini*, in: G. Beschin (ed.), *Antonio Rosmini, filosofo del cuore? Philosophie e theologia cordis nella cultura occidentale*, Bibliotheca Rosminiana, Brescia 1995, pp. 427-435.
- L. Prenna, *Scienza dell'educazione e arte del metodo. Profili teorici e percorsi storici*, in G. Beschin, A. Valle, S. Zucal (eds.), *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*, a cura di, II, Morcelliana, Brescia, 1999, pp. 651 – 680.
- L. Prenna, *Le «verità educative» di Rosmini e il nostro tempo*, in *Le ali del pensiero: Rosmini e oltre*, Mazziana, Verona 2009.
- P. Prini, *Rosmini postumo: la concusione della filosofia dell'essere*, Armando Editore, Roma, 1960.
- P. Prini, *Rosmini, Gioberti, Gentile. Il divino nell'uomo*, in G. Pellegrino (ed.), *Rosmini: il divino nell'uomo*, «Atti del XXV Corso della "Cattedra Rosmini"» (1991), Sodalitas-Spes, Stresa-Milazzo 1992.
- P. Prini, *L'interiorità oggettiva nel neorosminianesimo di Michele Federico Sciacca*, in Id., *La filosofia cattolica italiana del Novecento*, Bari-Roma 1996.
- P. Prini, *Introduzione a Rosmini*, Laterza, Roma, 1997.
- G. Prysłak Grzegorz, *Rosmini e la medicina*, Città Nuova, Roma, 1979.
- M. Puppo, *Rosmini e Manzoni di fronte alla Rivoluzione francese*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Edizioni Jaka Book, 1989, pp. 129 – 141.
- G. Radice, *Annali di A. Rosmini Serbati*, vol. I (1797-1816), Marzorati, Milano, 1967.
- M. A. Raschini, *Validità e limiti dell'antropologia rosminiana*, in AA VV, «Atti del Convegno Rosminiano tenuto a Stresa il 20 e 21 agosto 1963», sul tema: «Fondamenti scientifici e fondamenti metafisici dell'antropologia rosminiana», «Rivista rosminiana di Filosofia e di Cultura», 58, 1964, 3-4, pp. 270-283.
- M. A. Raschini, *Il principio dialettico nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano, 1961.
- M. A. Raschini, *Sull'anima in Rosmini*, in «Rivista rosminiana di Filosofia e cultura», 73, 1979, 2, pp. 141-154.
- M. A. Raschini, *Nota sul problema dell'anima in Rosmini*, in AA VV, *L'anima*, Dehoniane, Napoli 1979, pp. 281-298.
- M. A. Raschini, *Prospettive Rosminiane*, Japadre, L'Aquila-Roma 1987.
- M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Edizioni Jaka Book, 1989.

- M. A. Raschini A. Tripodi, M.L. Facco, *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Edizioni Romane di Cultura, 1997.
- M. A. Raschini, *Studi sulla «Teosofia»*, Marsilio, Venezia 2000.
- S. Ricciuti, *Prospettive della filosofia politico-giuridica rosminiana*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vol. 91, 1999, n. 3, pp. 343- 371.
- P. Rostenne, *Rosmini et les sciences humaines dans la perspective de la post-modernité*, in P. P. Ottnello , *Rosmini e l'Enciclopedia delle Scienze*. Atti del Congresso Internazionale di Napoli 1997, Olschki Editore, Firenze, 1998.
- M Sancipriano, *Il Collegio medico di San Raffaele nel progetto di A. Rosmini*, in «Humanitas», 10, 1955, pp. 67-79.
- M. Sancipriano, *Psicologia e vita umana nel pensiero di Rosmini*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaca Book, Milano, 1989, pp. 199-216.
- G. L. Sanna, *La corporeità in Rosmini tra storia della medicina e Teosofia*, in G. Picenardi (ed.), *Rosmini e la Teosofia. Dialogo tra i classici del pensiero sulle radici dell'essere*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa, 2013.
- G. L. Sanna, *Il problema della percezione tra Husserl, Merleau-Ponty e Rosmini*, in «Rosmini Studies», 2016, n. 3, pp. 201-214.
- G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, in «Rosmini Studies», 2017, n. 4, pp. 217 – 228.
- M. F. Sciacca, *Interpretazioni rosminiane* , Marzorati, Milano, 1958.
- M. F. Sciacca, *La filosofia morale di Antonio Rosmini* , Marzorati, Milano 1968.
- E. Severino, *L'innatismo rosminiano*, in «Rivista di Filosofia neo-scolastica», 47, 1955, 4-5, pp. 441-463.
- G. Solari, *Studi Rosminiani*, Giuffrè, Milano 1957.
- G. P. Soliani, *Rosmini e Duns Scoto*, il Poligrafo, Padova, 2012.
- G. P. Soliani, *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthotes, Napoli, 2018.
- S. Spiri, *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma, 2004.
- S. Spiri, *Rosmini, Gioberti e Gustavo di Cavour. Cristianesimo, filosofia e politica nel Risorgimento*, Limina Mentis, 2012.
- S. F. Tadini, *Il recupero rosminiano dell'argomento ontologico*, in U. Muratore (ed.), *Antonio Rosmini: Verità, Ragione, Fede. Attualità di un pensatore*, Rdizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 2009, pp. 97-122.
- S. F. Tadini, *Rosmini e la nuova metafisica ontoprismatica: un dialogo possibile con l'ontologia analitica*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 59 – 76.
- I.-B. Taljedal, *Reid, Rosmini, Milla and Kripke on proper names*, in «Rosminianesimo filosofico», 2017, n.1, Mimesis, La Nuova Rosminiana, pp. 273-281.
- G. Taverna Patron, *Antropologia e religione in Rosmini*, Edizioni Sodalitas, Stresa 1987.

- C. Uttini, *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali Femminili*, Tip. Grazioli, Parma, 1866.
- A. Valle, *La vera sapienza è in Dio. Antonio Rosmini. Biografia spirituale*, Città Nuova, Roma, 1997.
- S. Vecchio, *Le concezioni di Manzoni e di Rosmini sull'origine del linguaggio in Manzoni e Rosmini*, Incontro di studio n. 15 del 2 ottobre 1997, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano 1998 pp. 207-229.
- G. Vidari, *Rosmini e Spencer. Studio espositivo-critico di filosofia morale*, Hoepli, Milano 1899.
- R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, in «Acta Philosophica», II, 15, 2006, pp. 319-328.
- S. Zanardi, *La filosofia di Antonio Rosmini di fronte alla Congregazione dell'Indice*, Franco Angeli, Milano, 2018.
- G. Zanchi, *L'uomo nella natura secondo la filosofia di A. Rosmini di fronte alle dottrine de' moderni positivisti*, in *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, vol. II, pp. 75-130.
- P. Zovatto, *Cultura cattolica rosminiana tra '800 e '900*, Università degli studi di Trieste, Edizioni Parnaso, 1999.

Filosofia dell'educazione

- AA VV, *Per la comunità cristiana: principi dell'ordinamento sociale a cura di un gruppo di studiosi amici di Camaldoli*, Studium, Roma, 1945.
- A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (eds.), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma, 2016.
- G. Acone, *Modelli culturali-ideologici della pedagogia contemporanea*, «Incontri culturali», 13, 1980, nn. 1-2.
- G. Acone *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986.
- G. Acone, *Dell'autocomprensione in pedagogia*, «Scuola e città», 2, 1987, pp. 87-99.
- G. Acone, *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in G. Dalle Fratte (ed.), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma, 1996, pp. 53-68.
- G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997.
- G. Acone, *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma, 2000.
- G. Acone, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea, fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno, 2005.
- G. Acone, *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud, Salerno, 2006.
- G. Acone, *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.

- A. Agazzi, *Scienze umane» o «scienze dell'uomo» nelle problematiche pedagogiche?*, in AA.VV. *Studi in memoria di Fausto Materno Bongioanni*, Brigati Carucci, Genova 1981, pp 19-44.
- M. Baldacci, *La ricerca empirica in pedagogia*, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 2009, n. 1, pp. 15-21.
- M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce, 2011.
- J. A. Banks, C.A McGee, *Multicultural education. Issues and perspectives*, J. Wiley Inc., Hoboken, NJ, 2010.
- M. Benetton, *Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup, 2008.
- M. Benetton, *La vita umana come educazione. La pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia e attualità*, Cleup, Padova, 2009, pp. 75-136.
- M. Benetton, *La visione pedagogica del corso di vita: attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*, in «Studium Educationis», 2011, n.2, pp. 7-22.
- G. M. Bertin (ed.), *La filosofia dell'educazione, oggi*, vol. mon. di «Scuola e Città», 27, 1976, nn. 1-2.
- G. M. Bertin, *Postille a un dibattito*, «Scuola e Città», n. 7, 1986, pp. 286-288.
- G.M. Bertin, *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Mursia, Milano 1989.
- D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Armando, Roma 1958.
- F. Bertoldi, *Critica della certezza pedagogica*, Armando, Roma, 1981.
- P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, M. Gattullo, V. Telmon (eds.), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, Voll. 2, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- M.P. Biagini, *Morando Dante*, in *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV, La Scuola, Brescia 1990, coll. 7921-7923.
- G. Blanck, *Vygotskij: the man and his cause*, in C.L.Moll (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990, pp. 31-58.
- N. Bobbio (ed.), *La cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980 nelle sue relazioni con altri campi del sapere*, Guida, Napoli 1982.
- G. Bontadini, *Pedagogia e metafisica*, in AA. VV., *Il problema pedagogico. Atti del X Convegno del Centro di Studi Filosofici di Gallarate (1954)*, Morcelliana, Brescia, 1955.
- L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.
- M. H. Bornstein, M.E. Lamb, *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*, trad. it. G. Axia, A.E. Berti, G. Di Stefano, L. D'Odorico, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.
- M.H. Bornstein, M.D. Sigman, *Continuity in mental development form infancy*, in «Child development», 57, pp. 251 – 274.
- W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione. Introduzione ai fondamenti della Scienza dell'educazione della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, trad. it, Armando, Roma, 1980.
- W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata; i valori nella pratica pedagogica*, trad. di L. Pusci, Armando, Roma, 1989.

- W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano, 2011.
- J. Britton, *Linguaggio e Apprendimento*, trad. it, Armando, Roma, 1974.
- A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- L. Caimi, *La pedagogia cristiana in Italia tra totalitarismi e democrazia (1929 – 1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia, 2000.
- L. Caimi, *Modelli antropologici e modelli educativi*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, PensaMultiMedia Editore, Lecce, 2013, pp. 28 – 60.
- F. Cambi, *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell'educazione*, Le Monnier, Firenze, 1976.
- F. Cambi, *La «Scuola di Firenze». Da Codignola a Laporta. 1950 – 1975*. Liguori, Napoli, 1982.
- F. Cambi, *La doppia fallacia della pedagogia*, «Scuola e Città», n.9, 1984, pp. 369-374.
- F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores d'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1993, pp. 63-88.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora (eds), *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- F. Cambi, L. Santelli (eds.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino, 2004.
- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, 2005.
- F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna, 2006.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET 2006.
- F. Cambi (ed.), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007.
- F. Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive meta-teoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia*, «Studi sulla formazione, Firenze University Press», 2008, n. 1, pp. 151-155.
- F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, 2008, n. 1, pp. 157-163.
- F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2008.
- F. Cambi, *Attualità della filosofia. Nota*, Studi sulla Formazione, Firenze University Press, 2010, n. 1, pp. 277-280.
- F. Cambi, *John Dewey: un pensiero tra due epoche. Moderno e Postmoderno*, in E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio(eds.), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013, p. 278-294.
- F. Cambi, *Due modelli di filosofia dell'educazione tra apertura e tradizione. Mario Gennari e Francesco Mattei*, in Studi sulla formazione, Firenze University Press, 2013, n. 2, pag. 39-44.
- F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, in «Espacio, Tiempo y Educación», v. 3, 2016, n. 2, pp. 89-99.

- C. Caprin, V. Zudini, *Lev S. Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione*, in «Quaderni CIRD», 11, 2015, pp. 32-55.
- M. Casotti, *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1930.
- M. Casotti, *Pedagogia generale*, La Scuola, Brescia, 1948.
- M.C. Castaldi, *Personalismo e pragmatismo pedagogico: due forme di narrazione pedagogica a confronto*, Tesi di dottorato, Università di Salerno, 2013.
- G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma, 1967.
- G. Catalfamo, *L'attualismo del Gentile*, «La Pedagogia», Vallardi, Milano, 6, 1970, pp. 225-228.
- G. Chiosso, *Mario Casotti storico della pedagogia*, in «Pedagogia e Vita», 50, 1992, pp. 67-89.
- G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997.
- G. Chiosso, *Profilo storico della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001.
- G. Chiosso, *I significati dell'educazione: teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano, 2009.
- G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, 2015
- G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia, oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- E. Codignola, *Educazione liberatrice*, La Nuova Italia, Firenze, 1946.
- M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in F. Cambi et alii (eds.) *Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004.
- M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano, 2014.
- V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia, 2015.
- O. Curzio, *Riflessioni su "Pensiero e Linguaggio" di Vygotskij*, in «Riabilitazione e Apprendimento», 18, 1998, n. 2, Gnocchi Editore, Napoli.
- M. Da Cortà Fumei (ed.) *Formare alle differenze nella complessità*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.
- F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva?*, Loescher, Torino, 1962.
- F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano, 1969.
- L. De Finis, *Dai maestri di grammatica al ginnasio liceo di via S. Trinità in Trento*, in Trento, Società di studi trentini di scienze storiche, Trento, 1987, pp. 224-231.
- L. De Finis, *Il sistema scolastico*, in M. Garbari, A. Leonardi (eds.) *Storia del Trentino. V: l'età contemporanea, 1803-1918*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 371-411.
- S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1977.

- S. De Giacinto, *Sulla scientificità della pedagogia*, in AA.VV. *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Vita e Pensiero, Milano, 1979, pp. 44 – 66.
- F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione, tra Restaurazione e Risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, ISU-Univ. Cattolica, Milano 1987.
- F. De Giorgi, *La controriforma come totalitarismo. Nota su Croce storico*, Morcelliana, Brescia, 2013.
- F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia, 2016.
- F. De Hovre, *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, trad. it., Brescia, La Scuola, 1973.
- E. Ducci, *L'uomo umano*, La Scuola, Brescia, 1979.
- F. Farotti, *Il pensiero pedagogico di G.A. Rayneri*, Lecce 2006.
- C. Fedeli, *La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi*, in «Vita e Pensiero», n. 4, 1995.
- G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, Palumbo, Palermo, 1945.
- G. Filoramo, *Le religioni come sistemi educativi*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 1/2 2018, XLVI, Morcelliana, Brescia, pp. 21-36.
- G. Flores d'Arcais, *La pedagogia scientifica di P. Siciliani e di N. Fornelli*, in «Rassegna di pedagogia», IX (1951), 1-2, pp. 501-568.
- G. Flores d'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1993.
- G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma, 1998.
- R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze 1982.
- R. Fornaca, *L'eredità pedagogica dell'idealismo*, in G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze, 1987.
- E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio (eds.), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013.
- F. Garelli, *L'odierna crisi dell'educazione*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, PensaMultiMedia Editore, Lecce, 2013, pp. 17-28.
- A. Gaudio, *La storiografia su Lambruschini: un educatore o un classico della pedagogia nazionale, in Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, a cura di L. Caimi, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia, 1992.
- M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia, 1997.
- M. Gennari, *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia, 1998.
- M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- M. Gennari, G. Sola, *La questione metodologica (Tra filosofia, scienza e pedagogia)* in «Teoria de la Educaciòn. Revista Interuniversitaria», Ediciones Universidad de Salamanca, 27, 2-2015, pp. 25-44.

- M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova, 2016.
- M.T. Gentile, *Semantica radicale in evoluzione emergente*, Bulzoni, Roma, 1977.
- C. Giacconi, *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma, 2008.
- F. Gianotti, *Educatori di professione e resilienza. Storie di motivazione in prospettiva fenomenologica*, Tesi di Dottorato, Università Cattolica Sacro Cuore, 2013.
- H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori: sfidando l'assalto a insegnanti, studenti e istruzione pubblica*, trad. di M. Giraldo, La Scuola, Brescia, 2014.
- A. Goussot, *La scuola nella vita: il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Erickson, Bolzano, 2005.
- A. Goussot, R. Zucchi, *La pedagogia di Lev Vygotskij*, Le Monnier Università, Firenze, 2015.
- A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975;
- A. Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito fra studiosi italiani*, «Scuola e Città», 7, 1986, pp. 273-286.
- A. Granese, *Al termine di un dibattito*, «Scuola e Città», 4, 1988, pp. 183-190.
- A. Granese, *Istituzioni di pedagogia*, CEDAM, Padova, 2003.
- G. Grimm, *Fra tradizione e innovazione. La discussione sulla riforma del reclutamento e della preparazione dei docenti ginnasiali in Austria dopo la soppressione della Compagnia di Gesù (1773-1777)*, in S. Polenghi (ed.), *La scuola degli Asburgo*, SEI, Torino, 2012, pp. 19-43.
- A. Granese, *Introduzione*, in G. Sola, *L'epistemologia pedagogica italiana e il documento Granese – Bertin*, Il nuovo Melangolo, Genova, 2015.
- A. Hartnett, M. Naish, *Theory and Practice of Education*, Heinemann Educational 1976.
- M. Hedegard, *The zone of proximale development as basis for instruction*, in L. C. Moll (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990, pp. 349-371.
- M. Indelicato *Etica della persona e diritti umani. La prospettiva del personalismo polacco*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.
- V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2000.
- V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006.
- V. Iori (ed.) *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia», 45, 2016, pp. 19-26.
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, trad. it., 3 voll., Bologna, 1967.
- A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova, 2013.
- L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione con tre saggi minori*, trad. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

- M. Laeng, *Il concetto di pedagogia nella cultura italiana*, in W. Bohm (ed.), *Atti del Simposio internazionale di Pedagogia, Gardone 1985*, Giardini, Pisa, 1988, pp. 167-175.
- M. Laeng, *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1998.
- M. Laeng, *Per una teoria standard dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali*, Pisa-Roma, 1998 pp. 32 - 49.
- C. Laneve (ed.), *Nuovi orizzonti dell'educazione*, Carocci, Roma 2008.
- R. Laporta, *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma, 1980.
- R. Laporta, *L'unità della educazione e le scienze dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali*, Pisa-Roma, 1998, pp. 21-32.
- P. Levrero, *Menschenbildung : l'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2014.
- R. Mancini, *Per una fenomenologia dell'esperienza educativa*, in M. Signore (ed), *Ripensare l'educazione*, PensaMultiMedia Editore, Lecce, 2013, pp. 61-78.
- R. Mantegazza, *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano, 1995.
- R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998.
- R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Elèuthera, Milano, 2006.
- G. Mari, *Filosofia dell'educazione. L'agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*. La Scuola, Brescia, 2010.
- A. Marrone, *La pedagogia cattolica del secondo ottocento*, Edizioni Studium, Roma, 2016.
- P. Martino, *La persona: per una resistenza ontologica. Linee prevalenti del neo-personalismo aconiano, in La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Lecce, Edizioni Pensa, 2014.
- G. McCool, *Nineteenth-Century Scholasticism: The Search for a Unitary Method*, New York, Fordham University Press, 1989.
- L. Mecacci, *Introduzione alla psicologia*, Laterza, Bari, 1994.
- M. Mirolli, D. Parisi, *La società nella mente (attraverso il linguaggio)*, in «Sistemi Intelligenti», vol. 2, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 309 - 317.
- L. C. Moll (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990.
- D. Morando, *Pedagogia*, Morcelliana, Brescia, 1951.
- E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad.it., Milano: Sperling & Kupfer 1993.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- M. T. Moscato, *L'oggetto formale della ricerca sull'educazione. Quale fondazione epistemologica per la pedagogia generale?* in AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma, 2012, pp. 374-393.

- M. T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», Vol.3, 2012, n. 6, pp. 29-54.
- M. T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 2015, n. 1, Firenze University Press, pp. 81-116.
- C. Nanni, *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 1986.
- C. Nanni, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma 1992.
- C. Nanni, *Oltre il personalismo storico pedagogico, per una pedagogia della persona*, in G. Flores d'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, 1993.
- B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, translated by K. Claire Voss, State University of New York Press, Albany 2002.
- C. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, Il Maestro, Roma, 1948.
- R. Pagano, *L'implicito pedagogico in Gadamer*, La Scuola, Brescia, 1999.
- R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- R. Pagano, *La scientificità della pedagogia ermeneutica*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 2009, n. 1, pp. 79-88.
- L. Pazzaglia, *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia, 1994.
- T. Pendola, *Commemorazione del padre Everardo Luigi Micheli delle Scuole Pie*, Tip. Sordo-Muti, 1881.
- C. Pepe, *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiana*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- M. Peretti, *Per un recupero della filosofia dell'educazione*, in G. Cives (ed.), *La filosofia dell'educazione*, pp. 3-8.
- R. Peters, *Analisi logica dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1971.
- G. Petter, *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Giunti, Firenze 1961.
- E. Pignoloni, *Dante Morando nel primo anniversario della morte*, in «Rivista Rosminiana», 54, 1960.
- S. Polenghi (ed.), *La scuola degli Asburgo*, SEI, Torino, 2012.
- N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, trad. it. di E. Coccia, Armando, Roma, 1984.
- J.M. Prellezo, *Il pensiero pedagogico e la politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», I, 1994, pp. 149-167.
- G. Primerano, *La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*, Aracne, Roma, 2009.
- O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Puf Paris, 1989.
- E. Robertson, *The epistemic aims of education*, in H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, Oxford University Press, New York, 2009.
- A. Scarangelo, *Major Catholic-liberal educational philosophers of the Italian Risorgimento*, in «History of Education Quarterly», vol. 4, 1964, n. 4, pp. 232-250.
- G. Scuderi Sanfilippo *Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini Editore, Cosenza, 2005.

- C. Scurati, F. Lombardi, *Pedagogia; termini e problemi*, Scuola Vita, Milano, 1979.
- H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, Oxford University Press, New York, 2009.
- M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, PensaMultiMedia Editore, Lecce, 2013.
- G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il documento Granese – Bertin*, Il Melangolo, Genova, 2015.
- F. Stara, *Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, in «Education Sciences & Society», vol.3, 2012, pp. 193-200.
- L. Stefanini, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, Cedam, Padova, 1932.
- L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Studium, Roma, 1952.
- L. Stefanini. *Personalismo e ontologia*, in «Giornale di metafisica», 4, 1952.
- R. Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli Bologna, 2009.
- G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze, 1987.
- G. Tognon, *La pedagogia è una? Riflessioni sul pluralismo e universalismo pedagogici*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», XLVI, 1/2-2018, pp. 65-95.
- F. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma, 2016.
- G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 2012, n. 2, pag. 93-101.
- Tryphon, J. Voneche, *Piaget-Vyogtotskii. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze, 1998.
- J. Tudge, *Vygotskij, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice*, in L. C. Moll (ed.), *Vygotskij and Education, Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990, pp. 155 – 172.
- A. Visalberghi, *Le due culture e l'educazione*, in AA.VV. *Studi in memoria di Fausto Materno Bongioanni*, Brigati Carucci, Genova 1981, pp. 363-370.
- A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1990.
- K. Voceka, *Glanz und Untergang der hofischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im hasburgischen Vielvolkerstaat*, in *Osterreichische Geschichte 1699-1815*, Wien, Ueberreuter, 2004.
- L. Volpicelli, *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Armando, Roma, 1959.
- J. V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY, Sharpe, 1981.

Alii

- Th. W. Adorno, M. Horkheimer, *Diskussion über Theorie und Praxis*, in *Nachtrag zu Band 13: Nachgelassene Schriften 1949-1972. 2. Gespräche*, in M. Horkheimer, *Nachträge, Verzeichnisse und Register*, in *Gesammelte Schriften 19*, a cura di G. S. Noerr, in coll. con J. Baars, R. Clodius, F. v. Gelder e G. S. Noerr, Frankfurt a. M. 1996, pp. 32-72.
- L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza, Una rilettura di Agostino*. Edizioni Studium, Roma, 1976.
- Z. Baumann, *Modernità liquida*, trad. di S. Minucci, Roma Laterza, 2002.
- S. Benvenuto, *Confini dell'interpretazione*, IPOC Press, Milano, 2013.
- M. Bettini, *Vertere. Un'antropologia della traduzione nella cultura antica*, Einaudi, Torino 2012.
- S. Bonichini, G. Axia, *L'osservazione dello sviluppo umano*, Carocci, Roma, 2001.
- M. Bracco, *Empatia e neuroni specchio; una riflessione fenomenologica ed etica*, in «Comprendre», n. 15, 2005, pp. 33-53.
- C. Caltagirone, *La dimensione teologica dell'etica*, in «Etica e Politica», XVIII, 2016, 1, pp. 419-441.
- G. Calza, *Saggio di callologia ed estetica*, Milano, 1889.
- C. Canullo, *Il chiasmo della traduzione. Metafora e verità*, Mimesis, Milano-Udine, 2017.
- P. Capelle-Dumont, *Filosofia e teologia nel pensiero di Martin Heidegger*, Queriniana, Brescia, 1991.
- G. Chiurazzi, *Il postmoderno*, Mondadori, Milano 2002.
- B. Copenhaver, R. Copenhaver, *From Kant to Croce: modern philosophy in Italy, 1800 -1950*, University of Toronto Press Incorporated, Canada, 2012.
- M. Cozzoli, *La legge naturale e la difesa della vita. Le ragioni e i limiti della difesa della vita fisica*, in Pontificia Accademica Pro Vita, *La cultura della vita: fondamenti e dimensioni, Atti della VII assemblea plenaria della Pontificia Accademia pro Vita*, a cura di J. De Dio Vial Correa – E. Sgreccia, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2002.
- F. Crespi, *Imparare ad esistere. Nuovi fondamenti della solidarietà sociale*, Donzelli Editore, Roma, 1994.
- A. D'Agostini, *Disavventure della verità*, Einaudi, Torino 2002.
- F. D'Agostino, *Analitici e continentali*, Cortina, Milano 1997.
- M. Dal Pra, *Sommario di storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.
- A. De Bernardi, *Storia d'Italia: 1860 – 1995*, Mondadori, Milano, 1996.
- A. De Bernardi, P. Ferrari, *Antifascismo e identità europea*, Carocci, Roma, 2004.
- P. Di Giovanni, *Filosofia e psicologia in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2015.

- M. Di Stasio, *Plantinga e l'argomento teleologico: dalla critica a Hume al ruolo del concetto di Proper Function*, in «Annali del Dipartimento di Filosofia», Firenze UP, 2005.
- P. Dominici, *La modernità complessa tra istanze di emancipazione e derive dell'individualismo*, in «Studi di Sociologia», n°3/2014, Milano: Vita & Pensiero, 2014.
- M. Donaldson, *Children's minds*, Fontana Press, 1978.
- J. Eccles, K. Popper, *L'Io e il suo cervello*, trad. it., Roma, 1981.
- U. Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani, 2003.
- U. Eco, *Il nome della rosa*, Milano, Bompiani, 1984.
- U. Fabietti, *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- U. Fabietti, *La costruzione dei confini in antropologia. Pratiche e rappresentazioni*, in S. Salvatici (ed.), *Confini. Costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni*, Rubbettino, Catanzaro, 2005, pp. 177-186.
- M. Farisco, *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- P. Feyerabend, *Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge*. London, NBL, 1975.
- G. Ferracuti, *L'invenzione del Tradizionalismo*, in «Studi Interculturali», Università di Trieste, 3, 2015, pp. 212—227.
- M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano, 2008.
- M. Ferraris, *Aspetti dell'ermeneutica del Novecento*, in M. Ravera (ed.), *Il pensiero ermeneutico. Testi e materiali*, Marietti, Genova, 1986, pp. 207-77.
- M. Ferraris, *Estetica e teleologia*, in «Rivista di estetica», 66, 2017, pp. 184-194.
- F. Ferrarotti, *Teologia per atei*, Laterza, Roma Bari, 1983.
- H.-H. Gander *Fenomenologia del mondo della vita*, in P. Palumbo, A. Le Moli (eds), *Soggettività e autocoscienza. Prospettive storiche e critiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2011.
- U. Galeazzi, *L'etica filosofica in Tommaso d'Aquino*, Città Nuova, Roma 1989.
- E. Garulli, *Heidegger e la storia dell'ontologia*, Argalia, Urbino, 1978.
- E. Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista*, Laterza, Roma-Bari, 1975.
- C. Giuntini, *Tra Hartley, Hume e Reid. La mental physiology di Thomas Brown*, «Annali dell'Istituto e Museo di Storia della scienza di Firenze», 6 1984, pp. 147-164.
- G. Gliozzi, *Adamo e il Nuovo Mondo. La nascita dell'antropologia come ideologia coloniale: dalle genealogie bibliche alle teorie razziali (1500-1700)*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- G. W. F. Hegel, *Prefazione a Fenomenologia dello Spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.
- M. Horkheimer, *Il più recente attacco alla metafisica*, in *Teoria Critica II. Scritti 1932 -41*, trad. it., Torino, Einaudi, 1974.
- D. Jervolino, *Il cogito e l'ermeneutica*, Marietti, Bologna, 2000.
- M. Jahoda, M. Deutsch, S.W. Cook, *Research methods in social relations*, Dryden, New York, 1951.

- H. Joas, *Persona e diritti umani. Principi, istituzioni e pratiche di vita*, Edizioni Meudon, 2011.
- M. Klastorin (ed.), *Back to the future*, Harper, New York, 2017.
- Th. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago, Chicago, 1962.
- I. Lakatos, *The methodology of scientific research programmes, in Philosophical papers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.
- S. Law, *The war for children's minds*, Routledge, New York, 2006.
- E. Lecaldano, *Hume e la nascita dell'etica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- T. Maldonado, *Il futuro della modernità*, Feltrinelli, Milano 1987.
- L. Malusa, *Storia delle storie generali di filosofia, vol. V, Il secondo Ottocento*, Antenore, Roma Padova, 2004, pp. 589-592.
- R. Marchesini, *Post-human: verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002.
- R. Martinelli, *Gli storici e i selvaggi*, in «Ethics and politics», 19, 2017, n.2, pp. 471-487.
- P. Marone, *Il silenzio e la parola in Agostino: dalla conoscenza di sé alla conoscenza di Dio*, in «Sapienza. Rivista di Filosofia e Teologia», 63, 2010, pp. 354 -361.
- P. Mattick, C. Deutschmann, V. Brandes, *Crisi e teorie della crisi*, trad. di G. Mininni, Dedalo libri, Bari, 1979.
- F. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa: sulla fenomenologia ermeneutica di Paul Ricœur*, in «Etica & Politica / Ethics & Politics», Rivista Online, Università di Trieste, 11, 2009, n. 2, pp. 330-370.
- M. Nacci, *Postmoderno*, in *La Filosofia a cura di P. Rossi*, prima ed. Utet, Torino 1995, vol. IV, pp. 361-363.
- A. Negri, *Michele Federico Sciacca: dall'attualismo alla filosofia dell'integralità*, Edizioni di Ethica, Forlì 1963.
- E. Nuzzo, M. Sanna, L. Simonutti (eds.), *Anomalie dell'ordine. L'altro, lo straordinario, l'eccezionale nella modernità*, Aracne editrice, Roma, 2013.
- A. Pavan, *Enciclopedia della persona del XX secolo*, ESI, Napoli, 2009.
- J. Passmore, *Gli obiettivi della filosofia di Hume*, trad. it di C. De Pretis, Edizioni Università di Trieste, 2000.
- G. Piccolo, *I processi d'apprendimento in Agostino d'Ippona*, Aracne Editrice, Roma, 2009.
- P. Piovani, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, Liguori Editore, Napoli, 2006.
- R. Pititto, *Herder o la ragione umana come linguaggio*, in «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Basilicata», 8/1998, pp. 183-220.
- R. Pittino *La ragione linguistica. Origine del linguaggio e pluralità delle lingue*, Aracne Editrice, 2008.
- M. Ravera (ed.), *Il pensiero ermeneutico. Testi e materiali*, Marietti, Genova, 1986.
- A. Rigobello, *Il personalismo*, in *Studio ed insegnamento della filosofia*, Vol. II, Roma, ed. AVE UCIIM, 1966.

- R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della Natura*, trad. it., Bompiani, Milano, 1998.
- M. Ruggenini (ed.), *Heidegger e la metafisica*, Marietti, Genova, 1991.
- I. Sanna, (ed.) *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* Studium, Roma, 2005.
- R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, a cura di L. Allodi, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- D. Tagliaferro, *Conosci te stesso: elementi di psicologia*. Armando Editore, Roma, 2017.
- A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- M. Trombini, *Dizionario della filosofia moderna*, Diogene multimedia, Bologna, 2018.
- P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, Roma – Bari, Laterza, 2000.
- B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt 1985.
- M. Wynn, *Design Arguments*, in B. Davies (ed.) *Philosophy of Religion. A Guide to the Subject*, Cassell, London 1999, pp. 59-64.
- P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Il Mulino, Bologna, 1985.

Sitografia

- D. Arecco, G. Rezza, *Il network del newtonianesimo scozzese da David Gregory a Thomas Reid*, «Rivista Montesquieu.it», Università di Bologna, online.
<https://montesquieu.unibo.it/article/view/5999/>
 ultima consultazione in data 3/11/2018
- Aspi: Archivio storico della psicologia italiana: Francesco De Sarlo
<http://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/70/>
 ultima consultazione in data 3/11/2018.
- P. Bertolini, *Sulla pedagogia fenomenologica, Relazione per convegno SIPED*, online, tratta da
<http://web.tiscali.it/SIPED/Gruppi/relazione%20fenom%20per%20firenze.htm>
 ultima consultazione in data 3/11/2018.
- Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, Digitale
<http://digitale.bnc.roma.sbn.it/tecadigitale/>
- Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800 – 2000.
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Dizionario Biografico degli Italiani, Treccani
http://www.treccani.it/biografico/elenco_voci/a
- C. Esposito - *Il Contributo italiano alla storia del Pensiero – Filosofia, Treccani, 2012*, online
http://www.treccani.it/enciclopedia/esistenzialismo-e-fenomenologia_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/

- ultima consultazione in data 3/11/2018
- A. Mariani, *Il modello di Dewey e i suoi interpreti italiani*, Università di Bergamo, contributo online.
<http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/688/25633.pdf>
 ultima consultazione in data 3/11/2018
- A. Necker de Saussure, voce Treccani
http://www.treccani.it/enciclopedia/necker-de-saussure-adrienne-albertine_%28Dizionario-di-filosofia%29/
 ultima consultazione in data 3/11/2018.
- Oxford Research Encyclopedia,
<http://oxfordre.com>
- Rosmini Institute, Video Cattedra Rosmini
<http://www.cattedrarosmini.org/site/view/view.php>
- «Rosmini studies», Rivista del Centro studi e ricerche “Antonio Rosmini” dell’Università di Trento,
<http://rosministudies.centrostudirosmi.it/index.php/rosministudies>
- H. Siegel, *Philosophy of education*, Encyclopaedia Britannica,
<https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>
- P. Sgroi, *Paul Ricœur. Un filosofo ecumenico*, Online in «Fonds Ricœur»
http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/espace_chercheurs/dispensa-ermeneutica-ricoeur-2.pdf
 ultima consultazione in data 3/11/2018
- C. Sparaco, *Postmoderno tra frammentarietà e urgenza etica*, «Dialeghestai», Rivista telematica di filosofia, anno 5, Università Roma Tor Vergata, 2003
<https://mondodomani.org/dialeghesthai/cs01.htm>
 ultima consultazione in data 3/11/2018
- Stanford Encyclopedia of Philosophy,
<https://plato.stanford.edu>
- V. Zaffino, *Indagine sull’antropologia rosminiana*, online:
https://www.edscuola.it/archivio/ped/antropologia_rosminiana.pdf
 ultima consultazione in data 3/11/2018
- S. Zanardi, *La società degli amici di Antonio Rosmini*; in *Filosofia italiana*, Rivista online. <http://www.filosofiaitaliana.net/wp-content/uploads/2018/04/Zanardi.pdf>
 ultima consultazione in data 3/11/2018

Ringraziamenti

Henri Bergson sosteneva che un uomo è l'insieme delle sue memorie.

In questo senso, le pagine che compongono questa tesi non sono altro che il frutto finale di un percorso cominciato ormai più di tre anni fa. Anni meravigliosi, in cui è veramente successo di tutto, stravolgendo la mia vita: ho vissuto mesi bellissimi prima a Trento e poi a Parigi, imparando a mettermi in gioco nelle relazioni professionali e a custodire il desiderio di riabbracciare mia moglie ogni volta che tornavo a casa. I viaggi per convegni e seminari in Italia, Francia e Irlanda mi hanno permesso di conoscere studiosi internazionali che mi hanno trasmesso l'amore per la ricerca. Mentre lavoravo per questo dottorato, ho vinto il concorso per diventare docente e in questi ultimi mesi ho realizzato il sogno di una vita, insegnare. Così ho avuto modo di svolgere questo lavoro bellissimo non solo a scuola, ma sorprendentemente anche per l'università, con seminari specifici a Trento e con un vero e proprio corso a Udine. A livello familiare poi, sono stati anni incredibili: sono sopravvissuto insieme a mia moglie e ai ragazzi che ci erano stati affidati al terremoto di Norcia, e nel giro di pochi mesi sono diventato padre di due bambini stupendi. Infine, come ciliegina sulla torta, parte di questo elaborato verrà pubblicato come libro. Non posso che essere grato per i doni insperati che la vita mi ha riservato in questi anni.

Tuttavia ripercorrere questi eventi senza ringraziare chi mi ha accompagnato, sostenuto e consigliato in questo viaggio vanificherebbe tutto. Non si tratta di memorie passate e solipsistiche, ma di relazioni vive e presenti, che riempiono quotidianamente l'esistenza e collegano i ricordi all'oggi.

Per questo motivo un primo ringraziamento va ai professori incontrati all'Institut Catholique de Paris. A Emmanuél Falque, per avermi avviato agli studi su Paul Ricoeur e avermi contagiato col suo entusiasmo. A Thierry Payen de la Garanderie, per i suoi consigli di scrittura e per avermi dato fiducia inserendomi tra i membri del Centre de Recherche sur la Gestion Mental dell'Université Catholique.

Nella mia esperienza di crescita professionale decisivo è stato il confronto coi professori del Centro Studi e Ricerche "Antonio Rosmini" dell'Università di Trento, che mi hanno accolto e considerato sempre come parte attiva del centro, insegnandomi ad apprezzare i meccanismi del lavoro culturale: dalla programmazione di eventi, al reperimento fondi, passando per le interminabili riunioni redazionali di "Rosmini studies", segno di una

paziente ricerca della qualità nella realizzazione della rivista scientifica. Per tutto questo, un “grazie” sentito ai professori Ghia, Nobile e Zucal, e all’amico Samuele Moser.

Oltre a loro, ricordo con particolare affetto Fabrizio Meroi, frizzante e sensibile presenza, senza il quale tutto questo non sarebbe stato possibile. Ringrazio Carlo Brentari, per i suoi consigli sugli studi antropologici e per avermi sostenuto nella ricerca. Non posso dimenticare il professor Claudio Tugnoli, che mi ha dedicato lunghi pomeriggi per condividere la propria vita, insegnandomi così la forza della resilienza.

A loro aggiungo i ringraziamenti ai professori De Giorgi e Gaudio, che da lontano si sono costantemente interessati al mio lavoro di ricerca, e infine al professor Krienke, che mi ha fornito ottimi spunti nella rifinitura della tesi.

Infine, dal punto di vista professionale, il ringraziamento più sentito non può che andare al mio tutor, il professor Paolo Marangon: è stato sempre il primo a credere in me, anche nei momenti in cui io stesso avevo perso fiducia nelle mie capacità. La sua guida paziente è stata decisiva nella realizzazione di quest’elaborato e, più in generale, nella “fioritura” delle mie qualità umane e professionali. Ho avuto la fortuna di trovare in lui un padre adottivo e un amico, e questo è stato per me un grande privilegio.

La bellezza di un percorso come il dottorato si trova però anche – se non soprattutto – nella possibilità di dividerlo con gli amici che intraprendono la medesima strada: si crea un legame speciale, se si mantiene uno sguardo di cura reciproca.

In questo senso – senza citare tutti i colleghi conosciuti - non posso dimenticarmi prima di tutto di Nicolò Valentini, Enrico Piergiacomi, Federica Abramo e Fabio Mengali, compagni di viaggio in lunghi tratti del percorso trentino. Insieme a loro ricordo Gabriele Brancaloni, amico caro e collega di Bologna, e i vari studiosi di Rosmini incontrati durante il seminario per giovani studiosi organizzato nel 2017.

A loro si aggiungono gli amici più cari, veri e propri tesori di questi anni. Chiara Polli, Sophia Catalano e Violetta Torregiani sono state le sorelle che non ho mai avuto: con loro si è creato un rapporto speciale, frutto di tante chiacchiere personali e in gruppo. Per la vostra cura e ospitalità nei miei confronti sarò sempre in debito. Paolo Vanini, fratello maggiore in questi anni: ho scoperto in lui un cuore infinito, che pulsa sangue bianconero, bestemmie e tanto amore. Senza ombra di dubbio siete voi il dono più grande – e inatteso - di questi anni.

Infine - e proprio per questo i più importanti – ringrazio le certezze della mia vita: gli amici di sempre della cara Bologna, che da lontano mi hanno seguito anche in questo percorso.

A loro si aggiunge la mia famiglia d'origine, con papà Fabrizio, mamma Emanuela, i miei fratelli Luca e Giò. Mi avete supportato e sopportato dal primo giorno, e di questo vi sarò sempre riconoscente.

Infine eccoci giunti a voi: Maria Giulia, Enrico, Andrea. La mia famiglia. Siete voi che date senso ed energia a tutto questo. *Incipit* ed *explicit* del mio agire.