

Studi e Ricerche

19



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
Dipartimento di Lettere e Filosofia

Collana Studi e Ricerche n. 19
Direttore: Andrea Giorgi
© Dipartimento di Lettere e Filosofia
Via Tommaso Gar 14 – 38122 TRENTO
Tel. 0461-281729 Fax 0461 281751

[http:// www.unitn.it/lettere/26876/collana-studi-e-ricerche](http://www.unitn.it/lettere/26876/collana-studi-e-ricerche)
e-mail: editoria@lett.unitn.it

ISBN 978-88-8443-860-7

Finito di stampare nel mese di novembre 2019
presso Supernova S.r.l. – Trento

Paolo Bonafede

L'altra pedagogia di Rosmini

Dilemmi, occultamenti, traduzioni

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Lettere e Filosofia

COMITATO SCIENTIFICO

Andrea Giorgi (coordinatore)

Giuseppe Albertoni

Irene Zavattero

Sandra Pietrini

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*.

SOMMARIO

<i>Introduzione</i>	11
1. Lineamenti della pedagogia rosminiana	11
2. Il caso di <i>Del principio supremo della metodica</i>	17
3. Ricognizioni bibliografiche	20
4. Strumenti e metodi interpretativi nella ricerca di un'altra pedagogia in Rosmini	49

PARTE PRIMA

ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA

Capitolo 1. Alle radici dell'essere umano	67
1.1 Ricognizioni introduttive sulla teoresi rosminiana	67
1.2 Sentire ed essere: sintesi ontologico e unità dell'essere umano	73
1.3 Dall'antropologia morale alla pedagogia	87
1.4 Sul metodo filosofico-scientifico di Rosmini	98
1.5 L'animale nell'uomo: le fonti	108
1.6 Fenomenologia del sentire	118
Capitolo 2. Animalità, umanità ed educazione	133
2.1 Conseguenze del sentire: estensione interna, immaginazione e forza unitiva	133
2.2 L'immaginazione animale	140
2.3 Dalle sensazioni agli istinti	144
2.4 La forza unitiva	147
2.5 Proiezioni pedagogiche	153
2.6 Il mondo interiore dell'animale	159

PARTE SECONDA
CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ PEDAGOGICHE

Capitolo 3. Sulla pedagogia classica di Rosmini	169
3.1 Educazione religiosa o religione educativa?	169
3.2 Cenni sugli scritti giovanili teo-pedagogici	178
3.3 Appunti sull'unità dell'educazione	188
3.4 Dall'educazione religiosa alla <i>Metodica</i> : indagini sull'unità	199
3.5 Il principio supremo della gradualità	204
3.6 Discrasie argomentative e nuovi fronti pedagogici	206
 Capitolo 4. Nuove frontiere pedagogiche	 213
4.1 Convergenze e dissonanze. Sui rapporti tra animalità umana ed infanzia	213
4.2 La parola interiore: il linguaggio tra pedagogia e ontologia	228
4.3 Sviluppo infantile e origine del linguaggio: questioni e cambiamenti di prospettiva	241
4.4 La generazione dell'Io. Intrecci psico-pedagogici	263
4.5 Nel groviglio di coscienze mai sorte	269
4.6 Il silenzio di Rosmini. Ipotesi di occultamento	291

PARTE TERZA
FRAMMENTI DI CONTEMPORANEITÀ

Capitolo 5. Dalle tradizioni alla traduzione	305
5.1 Nuove interpretazioni di Rosmini	305
5.2 Attualizzazione remota. Convergenze di Rosmini con Piaget e Vygotskij	316
5.3 Ritornare alla persona secondo Rosmini	333
5.4 La questione aperta dell'unità	358

<i>Conclusione</i>	377
<i>Bibliografia</i>	387
Bibliografia primaria	387
Bibliografia secondaria	392
Sitografia	417
<i>Indice dei nomi</i>	419

A Maria Giulia, Enrico e Andrea,
cuori pulsanti della mia ricerca

INTRODUZIONE

1. Lineamenti della pedagogia rosminiana

Nella prospettiva teoretica di Antonio Rosmini la tematica educativa costituisce una ‘parte del tutto’, all’interno di quel progetto rinnovatore di un’enciclopedia delle scienze, di stampo cattolico, che intende cogliere il carattere unitario e totalizzante dell’Essere.¹ In tale sistema, il *quid* pedagogico che definisce il legame tra la «filosofia della pedagogia»² – così come viene definita da Francesco Paoli – e le altre discipline, si rinviene in un semplice aspetto: tutte le forme di sapere hanno per fine il perfezionamento della persona umana.

L’orizzonte della realizzazione – mai pienamente raggiunta e compatibile³ – ha come motore e direttrici del processo i precetti di

¹ Il riferimento completo ai volumi del Rosmini si trova 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 e non ai numeri in cui sono suddivisi i testi rosminiani. Ciò non vale per il testo pedagogico, centrale in questo saggio, *Del supremo principio della metodica*. Non essendo ancora uscita l’edizione critica, a cura di F. Bellelli, occorre riferirsi alla ristampa operata da G. Picenardi degli *Scritti Pedagogici* curati da F. Paoli.

² F. Paoli, *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, Sodalitas, Stresa 2009, p. 6.

³ Su questo, come si vedrà nel prosieguo dell’introduzione, la mia interpretazione si discosta dalla prospettiva di Lino Prenna, esposta in

carità evangelica. Essi rappresentano l'apice di un percorso di crescita complesso e composito – che integra le dimensioni sensibile e spirituale, intellettuale e morale – che coinvolge nella totalità la persona, protesa a cercare la verità e ad agire per il bene.

Partendo da questa legittima comprensione del sistema rosminiano, il discorso educativo e formativo è stato oggetto di studi considerati 'minori' nel panorama della complessa evoluzione storiografica degli studi rosminiani. Eppure, nonostante la riflessione pedagogica sembri un ambito collaterale del sistema enciclopedico del Rosmini, si può affermare senza dubbio che proprio in essa – nella specificità della teoria dell'educazione – l'Autore individui una priorità filosofica e storica, che condiziona le altre discipline.⁴ Ciò avviene perché, quando la teoria si trasla nell'orizzonte pienamente significativo dell'esistenza, la prospettiva educativa e formativa di crescita dell'essere umano viene ad includere in sé tutta la filosofia. A tal proposito Rosmini 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,

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.

⁴ Basta osservare quanti testi vengano dedicati alla tematica pedagogica. Rosmini stesso ci fornisce l'indicazione: 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. In quest'opera possiamo intravedere la prima espressione di un maturo pensiero pedagogico di Rosmini, e anche del costruito teoretico rosminiano dell'idea dell'essere. 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 *Regolamenti scolastici*. Un quinquennio dopo Rosmini scrive *Del metodo filosofico*, opera postuma, così come *Del principio supremo della metodica*. Infine anche nella *Logica* del 1853 si parla di metodi per l'educazione e l'apprendimento.

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 bene.⁵

La filosofia è rosminianamente «pedagogia dello spirito umano»: per questo motivo non vi può essere 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 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, come vedremo, può permettere un confronto all'interno delle coordinate ermeneutiche di base nel panorama culturale contemporaneo.⁶

Un pensiero maturo, quello educativo rosminiano, che fa da 'apripista' per la pedagogia cattolica italiana del diciannovesimo secolo. Anche se «le tesi rosminiane conoscono, come è noto,

⁵ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, vol. 2, ECN, Città Nuova, Roma 1979, p. 302.

⁶ Se dovessimo sinteticamente connotare il presente, si potrebbe affermare che 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: «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 postmoderno cfr. T. Maldonado, *Il futuro della modernità*, Feltrinelli, Milano 1987, pp. 15-20 e M. Nacci, *Postmoderno*, in P. Rossi (ed.), *La Filosofia*, UTET, Torino 1995, vol. IV, pp. 361-363.

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».⁷ Anche Carlo Uttini, direttore della Scuola Normale di Piacenza, presentando il suo volume *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali femminili* nel 1866, 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».⁸ Pensiero complesso e articolato: questa è la forza della 'pedagogica' rosminiana, che ne permette una diffusione 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*⁹ e nei rapporti tra umano e trascendente presenti nell'*Antropologia soprannaturale*.¹⁰ La questione antropologica tuttavia non si esaurisce

⁷ H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», 55 (1997) fasc. VI, p. 105.

⁸ C. Uttini, *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali Femminili*, Tip. Grazioli, Parma 1866, pp. 5-6.

⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, vol. 24, ECN, Città Nuova, Roma 1981.

¹⁰ A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, voll. 39-40, ECN, Città Nuova, Roma 1983.

in questi rimandi alle ricerche inerenti l'umano globalmente 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*¹¹ e della *Logica*¹² e quelle psicologiche della *Psicologia*¹³ e del *Trattato della coscienza morale*,¹⁴ 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 il contenuto valoriale educativo secondo gli orientamenti tipici della modernità cristiana, come si rinviene sin dalle prime opere pedagogiche *Dell'educazione cristiana* e il saggio *Sull'unità dell'educazione*,¹⁵ poi compiuto nelle definizioni dei *Principi della scienza morale*¹⁶ e nel *Compendio di etica*.¹⁷ In questi testi il fine educativo si declina nell'applicazione dei precetti di carità evangelica: l'amore di Dio e il conseguente riversamento di tale legge nell'amore per il prossimo.¹⁸ *Charitas*, principio d'azione e orizzonte d'eternità, ben presente non solo nella teoresi teologica del Rosmini, ma ascrivibile anche al contesto pratico-operativo dell'abate di Rovereto, visto che proprio alla 'carità' sarà intito-

¹¹ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, voll. 3-5, ECN, Città Nuova, Roma 2003-2004.

¹² A. Rosmini, *Logica*, vol. 8, ECN, Città Nuova, Roma 1984.

¹³ A. Rosmini, *Psicologia*, voll. 9-10, ECN, Città Nuova, Roma 1988-1989.

¹⁴ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, vol. 25, ECN, Città Nuova, Roma 2012.

¹⁵ A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, ECN, Città Nuova, Roma 1994.

¹⁶ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, vol. 23, ECN, Città Nuova, Roma 1990.

¹⁷ A. Rosmini, *Compendio di etica e breve storia di essa*, vol. 29, ECN, Città Nuova, Roma 1998.

¹⁸ «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 Id., *Dell'educazione cristiana*, p. 238).

lato l'Istituto da lui fondato.¹⁹ Una carità che si fa 'intellettuale', dunque educazione dell'intelligenza.²⁰ Si comprende pertanto come la dimensione finalistica del processo educativo si fondi sul continuo rimando all'agire caritativo, e alla dimensione etico-valoriale conseguente.

Infine, l'educazione si fa atto, dunque 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 richiamo al metodo; l'educazione si compone di una dimensione metodologica e Rosmini – pur rimanendo estraneo alle esplicitazioni delle scienze umane – ne è pienamente consapevole. Tant'è che l'*opera magna* della riflessione pedagogica dell'Autore s'intitola *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*.²¹ Già dal titolo si riconosce nella connotazione metodologica il tratto caratteristico dell'opera pedagogica composta nel biennio 1839-40 dal Rosmini. Tuttavia tale testo resta non solo incompleto, ma

¹⁹ 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. Cfr. 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.

²⁰ Cfr. N. Galli, *La «carità intellettuale» come educazione dell'intelligenza*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, pp. 46-74.

²¹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, in Id., *Scritti pedagogici*, vol. 1, pp. 19-365. Per ragioni di brevità il riferimento al volume sarà d'ora in avanti omissivo, data la mole considerevoli di riferimenti al saggio pedagogico che si trovano nel resto del testo qui presentato.

anche gelosamente nascosto dall'Autore, venendo ritrovato dal Francesco Paoli solo nei mesi successivi alla morte del Rosmini,²² che di tale opera non parlò mai al suo segretario e amico fidato.

2. *Il caso di* Del principio supremo della metodica

Per quanto Rosmini sia autore di 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 volumi incompiuti come la già citata *Antropologia soprannaturale* o la maestosa *Teosofia*,²³ 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 da concludere rispetto agli altri sopracitati, anche per la classica subordinazione del discorso educativo al resto delle discipline filosofiche.

In secondo luogo, data la natura metodologica e descrittiva del testo – squisitamente improntata all'analisi delle dinamiche di sviluppo infantili per fornire a insegnanti ed educatori gli strumenti con cui operare in ambito educativo nei diversi momenti della crescita – sarebbero stati di notevole utilità il completamento e la pubblicazione del saggio. Un simile trattato avrebbe avuto valore vista la 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'Italia,²⁴ e la pubblicazione del volume

²² Tra la seconda metà del 1855 e l'inizio del 1856.

²³ A. Rosmini, *Teosofia*, voll. 12-17, ECN, Città Nuova, Roma 1998-2002.

²⁴ 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, pp. 28-34.

pedagogico avrebbe sicuramente giovato a docenti ed 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 chiare per 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 a Francesco Paoli, che fu, una volta emessi i voti religiosi nel 1841, responsabile della formazione dei giovani e delle strutture educative per l'ordine rosminiano a diversi livelli.²⁵ Non solo, come già detto il Paoli fu segretario del Rosmini negli ultimi anni di vita del filosofo roveretano e, vista la fiducia totale nei suoi confronti, venne nominato erede dei beni del Rosmini. Eppure proprio la testimonianza del Paoli ci conferma come *Del principio supremo*

²⁵ Paoli gode di notevole stima da parte del Rosmini. Nel 1841, diventa responsabile della formazione dei giovani; nel 1843 assume la nomina di direttore delle scuole elementari dell'istituto, rettore e lettore dello scolasticato teologico al Calvario e infine rettore della casa centrale dei maestri elementari. Rosmini gli affida la scuola di metodica nel 1845, divenendo insegnante di metodica e pedagogia nell'Istituto della Carità, fino al 1851. Nel 1853 diventa infine segretario del Rosmini, e sul letto di morte viene nominato erede dei suoi beni lasciati sotto l'Austria. Cfr. A. Marrone, *La pedagogia cattolica del secondo ottocento*, Edizioni Studium, Roma 2016, pp. 70-88.

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 dagli 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 pertanto 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 ai testi del filosofo-presbitero trentino. Per un'analisi approfondita sul tema, si rimanda alla suddivisione in fasi storiografiche proposta dal professor Markus Krienke,²⁶ che nel tracciare la periodizzazione della ricezione del pensiero rosminiano mette in luce la natura spesso estrinseca che opera nei 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 contrasto il vuoto di considerazioni che investe l'ambito della riflessività pedagogica. Ritengo infatti che alla periodizzazione storiografica tracciata da Krienke in ambito teo-

²⁶ Cfr. M. Krienke, *Rosmini e la filosofia tedesca. Stato della ricerca e prospettive*, in Id. (ed.), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Il Rubbettino, Roma 2008, pp. 15-73. Del medesimo autore, *Rosmini in der Letzbegründungsdiskussion? Eine Replik*, «Theologie und Philosophie», 81, (2006), pp. 577-584; *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; *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, «Studia Patavina», 53 (2006), pp. 141-157.

filosofico possa corrispondere un'altrettanto efficace suddivisione in fasi della ricezione del pensiero pedagogico dell'Autore, con un percorso parzialmente autonomo e parallelamente controverso. Per questo motivo la disamina della bibliografia secondaria sulla sezione pedagogica rosminiana può permetterci, dialogando con gli studiosi di epoche 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 nuovi spunti per una riconsiderazione della pedagogia rosminiana.

3. Ricognizioni bibliografiche

Si può cominciare quest'operazione proprio con il 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'incompiuto *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 Rovereto.²⁷

²⁷ F. Paoli, *Agli educatori italiani*, p. 8.

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 presentati all'unisono, manifestando chiaramente l'intento di valorizzare la persona e l'intellettuale Antonio Rosmini. Non mancano inoltre paragrafi in cui emerge il vivo dolore provato dal Paoli per la perdita del maestro;²⁸ 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. Per la prospettiva indiretta scrive che «Rosmini co' suoi studi filosofici chiarì mirabilmente l'oggetto del sapere, descrisse con sovrana maestria il soggetto della educazione diede e formolò più scientificamente le leggi del metodo»;²⁹ in questo modo Paoli evidenzia l'intima unione tra il complesso delle ricerche rosminiane e la tematica pedagogica, che sprigiona la profondità del suo essere 'discorso sull'educazione' a partire dai contributi di diverse discipline. D'altro canto, quando si tratta di enucleare i meriti diretti del Rosmini, Paoli li fa coincidere interamente con *Del principio supremo della metodica*.³⁰ Nel saggio del 1856 troviamo quindi una prima ed efficace ricostruzione del testo, in cui il Paoli tenta di sintetizzare la descrizione del dinamismo psico-evolutivo infantile e dei conseguenti consigli in ambito d'istruzione ed educazione morale racchiusi nell'opera pedagogica

²⁸ «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).

²⁹ Ivi, p. 12.

³⁰ «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).

rosminiana.³¹ Tale compendio evidenzia gli aspetti centrali della riflessione pedagogica rosminiana ancora prima della pubblicazione dell'opera rosminiana, nel 1857. 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 l'oggetto caratterizzante quell'ordine: la coscienza.³² Come vedremo in seguito, la questione sull'origine della coscienza è estremamente complessa e problematicamente aperta in *Del principio supremo della metodica*.³³

In generale, gli scritti del Paoli si caratterizzano quindi per gli intenti di diffusione e valorizzazione del contributo pedagogico rosminiano. Come sostiene 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.». ³⁴ A conferma di questa impostazione si veda il volume del 1887 del Paoli 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 di lì a poco porterà il Rosmini a essere tra gli autori messi all'Indice,³⁵ il testo serve

³¹ Ivi, pp. 15-26.

³² «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).

³³ Senza anticipazioni, resta tuttavia legittimo in questa sede dubitare dell'interpretazione del Paoli, che arbitrariamente ha tentato di completare uno schema parziale del Maestro.

³⁴ H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, p. 106.

³⁵ Nonostante il *Dimittantur* del 1854, che scagionava Rosmini dalle accuse di eresia e concludeva la prima fase degli attacchi diretti al filosofo di

per effettuare una ricognizione delle numerose figure di spicco, tra rosminiani incardinati nell'ordine dell'Istituto della Carità e intellettuali autonomi, legati alla figura del filosofo roveretano.³⁶ L'obiettivo è dichiarato: mostrare come il contributo filosofico, spirituale e caritativo del Rosmini si sia sempre più diffuso.³⁷

Rovereto, la questione rosminiana si riapri grazie ai contributi dei gesuiti 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 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 che hanno provveduto alla stesura delle Quaranta proposizioni. Nell'enciclica *Aeterni Patris* di Leone XIII del 1879 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 il 7 marzo 1888, con una lettera del segretario della Congregazione del Sant'Ufficio 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 Ufficio. Atti e documenti inediti della condanna del 1887*, Franco Angeli, Milano 2008.

³⁶ Paoli vuole indirettamente confermare la bontà degli insegnamenti rosminiani: «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).

³⁷ «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,

Tra gli autori ricordati, Giovanni Antonio Rayneri³⁸ è probabilmente quello che in maniera più adeguata prosegue il discorso pedagogico rosminiano, dandogli valore scientifico. Autore di un volume che già dal titolo ricorda l'impostazione metodologica del Rosmini,³⁹ e di un trattato sistematico di pedagogia uscito nel 1859,⁴⁰ 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

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).

³⁸ Giovanni Antonio Rayneri (1810-1867), laureato in filosofia a Torino nel 1832 e sacerdote dal 1833, fu dal 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». Cfr. P. Bianchini, *Rayneri Giovanni Antonio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 86, Treccani, Roma 2016, consultabile all'indirizzo: [http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-antonio-rayneri_\(Dizionario-Biografico\)/\(21/9/19\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-antonio-rayneri_(Dizionario-Biografico)/(21/9/19)); J.M. Prellezo, *Pensiero pedagogico e politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri* (1810-1867), «Annali di storia dell'educazione», 1 (1994), pp. 149-167; G. Chiosso, *Rosmini, i preti liberali e la scuola nel Piemonte di metà Ottocento*, «Archivio teologico-torinese», 1 (1998), fasc. IV, pp. 58-83; F. Farotti, *Il pensiero pedagogico di G.A. Rayneri*, Pensa, Lecce, 2006.

³⁹ G.A. Rayneri, *Primi principii di metodica*, Paravia, Torino 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, base per le successive modifiche operate dal Rayneri.

⁴⁰ G.A. Rayneri, *Della pedagogica. Libri cinque*, Tip. Scolastica di S. Franco e Figli e Comp., Torino 1859.

dell'arte dell'educazione è Antonio Rosmini». ⁴¹ 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 civili. ⁴² «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)». ⁴³

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 Micheli, ⁴⁴ pur riconoscendo nel saggio *Sull'unità dell'educazione* aspetti inerenti le finalità educative, si concentra sul metodo delineato dalla legge di gradazione nella *Metodica*, per controbattere al metodologismo positivistico. ⁴⁵ L'obiettivo è 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 organica. ⁴⁶ Ancora più accesa la polemica contro il positi-

⁴¹ Ivi, 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» (*ibidem*).

⁴² «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*, p. 107).

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Sul Micheli, cfr. T. Pendola, *Commemorazione del padre Everardo Luigi Micheli delle Scuole Pie*, Tip. Sordo-Muti, Siena 1881.

⁴⁵ E. Micheli, *Di Antonio Rosmini, scrittore sull'educazione*, Tip. G.B. Bandi, Padova 1880.

⁴⁶ 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

vismo mossa da Antonino Parato⁴⁷ nel suo *La scuola pedagogica nazionale*,⁴⁸ testo in cui l'autore considera il Rosmini «fondatore della scuola pedagogica italiana».⁴⁹ 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 speculativo.⁵⁰ Di tutt'altro stile il contributo di Nicola Fornelli,⁵¹ 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

successivo delle potenze elementari dello intendere, del ragionare, del volere» (ivi, p. 13).

⁴⁷ 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*.

⁴⁸ A. Parato, *La scuola pedagogica nazionale. Scritti educativi teorici e pratici, parte teorica*, Tip. Eredi Botta, Torino 1885.

⁴⁹ Ivi, p. 86.

⁵⁰ Cfr. H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, pp. 110-112.

⁵¹ Nicola Fornelli (1843-1915) pedagogista 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» (cfr. G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, vol.2, G. Principato, Messina 1921, pp. 173-210), 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 Jovine, 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 Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 102). Cfr. G. Flores d'Arcais, *La pedagogia scientifica di P. Siciliani e di N. Fornelli*, «Rassegna di pedagogia», 9 (1951), fasc. I-II, pp. 501-568; G. Impedovo, M. Laeng (eds.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. 3, La Scuola, Brescia 1989; F. Cambi, *Fornelli Nicola*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 49, Treccani, Roma 1997. Consultabile all'indirizzo [http://www.treccani.it/enciclopedia/nicola-fornelli_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/nicola-fornelli_(Dizionario-Biografico)/) (23/09/19).

del fanciullo: e di quali sia anzi la primissima da cui l'evoluzione o gradazione delle altre idee principia?» 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?».⁵² L'argomentazione scientifica del Fornelli lo porta dunque a lamentarsi di quel «preconcetto sistematico»⁵³ che colpevolmente inquina «l'aureo libro» della *Metodica*, «per sventura nostra rimasto incompiuto»:⁵⁴ in altri termini Fornelli rivendica la necessità di cogliere il processo mentale non astrattamente, ma concretamente nel suo dispiegarsi. L'intuizione del Fornelli, purtroppo rimasta inascoltata, mi ha condotto a leggere le pagine della *Metodica* cercando di salvaguardare le osservazioni sullo sviluppo infantile dal rigido schematismo e dall'inappropriata gabbia degli ordini d'intellezione progettata dal Rosmini.

Sempre sul finire del diciannovesimo secolo, con un taglio interpretativo differente, Lorenzo Michelangelo Billia⁵⁵ compone

⁵² N. Fornelli, *Educazione moderna seguita dall'opuscolo «L'Adattamento all'Educazione»*, Soc. Ed. Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli 1914, p. 251.

⁵³ Ivi, p. 288.

⁵⁴ Ivi, p. 251.

⁵⁵ Lorenzo Michelangelo Billia (1860-1924). Laureato in filosofia a Torino nel 1882, dal 1883 inizia l'attività di studioso e pubblicista da cui emerge l'apertura ai problemi del pensiero europeo contemporaneo, pur rimanendo nel quadro di una rigida fedeltà allo spiritualismo cristiano e alla tradizione rosminiana e giobertiana. Al 1883 risale il testo che ci interessa, 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 il *Post obitum* del S. Ufficio reso noto nel 1888, su richiesta di Stoppani comincia una vasta opera di ricostruzione del pensiero rosminiano che dà luogo al volume *Quaranta proposizioni attribuite ad A. Rosmini* (1889), con lo scopo di dimostrare che le proposizioni condannate o non rispondevano all'originario testo rosminiano o risultavano incomprensibili fuori dal loro contesto. Pubblica fra il 1888 e 1889 articoli sul Rosmini su «La Perseveranza» e sulla «Rivista italiana di filosofia», alcuni

il *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione. Studi sul Rosmini e sul Rayneri con alcune osservazioni*, con una prima edizione del 1883 rivista e ampliata nel 1887, nuovamente perfezionata quattro anni più tardi.⁵⁶ 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».⁵⁷ 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 gradazione,⁵⁸ il Billia non nasconde la sua preferenza per la più completa stesura del Rayneri, che elencando le leggi pedagogiche generali⁵⁹ ritrova il principio unificante

dei quali raccolti nel volume *Intorno a un fatto contemporaneo* (1889). Altri contributi sul pensiero rosminiano: *A. Rosmini nei suoi frammenti della filosofia del diritto* (1890) e *La figura morale di A. Rosmini* (1897). Dopo contrasti con i più accesi rosminiani, tra il 1891 e il 1901 Billia fonda il periodico «Nuovo Risorgimento», e successivamente partecipa a diversi congressi filosofici nazionali e internazionali e collabora a riviste italiane e straniere, tra cui la «Revue de philosophie», «Il Rinnovamento», la «Rivista rosminiana» fondata da Giuseppe Morando, la «Rivista di filosofia». Cfr. F. Traniello, *Billia Lorenzo Michelangelo*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, Treccani, vol. X, 1968, consultabile all'indirizzo: http://www.treccani.it/enciclopedia/lorenzo-michelangelo-billia_%28Dizionario-Biografico%29/ (15/9/19); M. F. Sciacca, *Storia della filosofia italiana. Il secolo XX*, 2 voll., Bocca, Milano 1942, I, pp. 622-24; II, pp. 946 s. E. Garin, *Cronache di filosofia italiana (1900-1943)*, Laterza, Bari 1955, pp. 70, 85, 328-329, 346.

⁵⁶ 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. Si decide di citare da quest'ultima edizione.

⁵⁷ Ivi, p. 15.

⁵⁸ «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).

⁵⁹ 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

nella legge della convenienza.⁶⁰ Tuttavia sono le conclusioni che interessano:

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 un 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 conoscimento, 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 suprema.⁶¹

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).

⁶⁰ «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). Rosmini è tra i primi a interessarsi dell'attività dell'educando. Il buon educatore, nella 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 ha l'obiettivo di 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. Sensibilità presente già in *Sull'unità dell'educazione*: «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» (A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 305).

⁶¹ L. M. Billia, *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione*, pp. 83-84, corsivo mio.

Queste affermazioni del Billia sono estremamente preziose per il volume presente: tra gli obiettivi principali dell'analisi della pedagogia rosminiana, con particolare riferimento alla *Metodica*, vi è 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 in seguito.

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 diffusione, ma la riflessione critica coeva si presenti 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 secolo,⁶² «rimase succube di quella filosofica o limitata per lo più a brevi sintesi all'interno di trattazioni più ampie,⁶³ oppure a introduzioni d'occasione ai testi

⁶² «Durante il ventennio fascista la figura di Rosmini fu stretta 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 [...] 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).

⁶³ Come negli scritti di storia della pedagogia di Giuseppe Allievo, Emanuele Celesia, Antonino Parato e Francesco Cerruti, pubblicati tra il 1867 e il 1885.

rosminiani»,⁶⁴ tra le quali spicca quella del già citato Francesco Paoli. Quindi, in questa prima fase, la tematica pedagogica del Rosmini vive una lunga stagione di anonimato, quasi obliata a causa delle vicende che accompagnano la ricezione integrale del medesimo Autore. Bisogna attendere il 1916, quasi sessant'anni, per avere una nuova pubblicazione dei testi pedagogici del Rosmini, ad opera di Giovanni Gentile,⁶⁵ dopo quella effettuata dal Paoli. 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 meriti⁶⁶ e le criticità⁶⁷ del pensiero rosminiano. Tuttavia, affiora nuovamente la duplicità metodologica utilizzata nella *Metodica*, che Gentile intravede nel tentativo di «dimostrare con l'esempio l'inermità delle sue definizioni e l'artificiosità dello schema in cui si prova intanto a chiudere il libero processo della mente.»⁶⁸ Per questo motivo, invece di sottolineare il contributo dell'opera della maturità, definita «costruzione didattica così laboriosa e così insipida»,⁶⁹ 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

⁶⁴ *Ibidem.*

⁶⁵ 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.

⁶⁶ «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 paion vitali di quanto fu da lui lasciato in questa materia» (ivi, p. III).

⁶⁷ «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 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).

⁶⁸ Ivi, p. X.

⁶⁹ Ivi, p. XIV.

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 proprii dell'intuizione naturalistica».⁷⁰

Come si può vedere, l'interpretazione gentiliana del Rosmini, inquadrando 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».⁷¹ 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 Casotti⁷², professore di pedagogia presso la Cattolica di

⁷⁰ Ivi, p. XIII.

⁷¹ D. Morando, *Di una nuova teoria psico-pedagogica*, «Rivista Rosminiana», 22 (1928), pp. 259-273.

⁷² Mario Casotti (1896-1975), allievo di Giovanni Gentile, convertito al cattolicesimo nel 1924. La sua ricerca si articola in diversi settori: critica dell'attualismo e della scuola attiva – di cui respinge il naturalismo (*Scuola attiva*, 1936) – sviluppando una concezione di didattica non-attivista incentrata sulla 'lezione' e la 'disciplina' (*Didattica*, 1938). In secondo luogo ridefinisce la pedagogia cattolica moderna (*Educazione cattolica*, 1932) riaffermando il valore della pedagogia tomistica; in tale prospettiva si appoggia teoreticamente ad alcune figure eminenti della tradizione cattolica, come Raffaello Lambruschini, (*La pedagogia di R. Lambruschini*, 1929), Antonio Rosmini, di cui pone in luce la radice scolastica nell'idea dell'essere posta a base della morale, nella «gerarchia metafisica degli enti», e nel conseguente principio della «metodica», rappre-

Milano e interprete neoscolastico del Rosmini, e il già citato Dante Morando, figlio di Giuseppe e – come il padre – interprete di una linea squisitamente rosminista, che tenta di presentare una lettura autonoma e distanziata del Roveretano dalle posizioni del fronte neoscolastico e di quello neoidealistico. Il testo del Casotti, dal titolo *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, del 1937, aveva come bersaglio polemico l'interpretazione gentiliana.⁷³ Proponendo una rilettura integrale del Rosmini, Casotti delinea 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 nobili,⁷⁴

sentato dalla «graduazione» (*La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, 1937), e don Giovanni Bosco (*Il metodo educativo di Don Bosco*, 1960). Su questi riferimenti dell'attività scientifica del Casotti, si veda G. Chiosso, *Mario Casotti storico della pedagogia*, «Pedagogia e Vita», 50 (1992), fasc. II, 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 L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 151-153. Cfr. F. Cambi, *Casotti Mario*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 34, Treccani, Roma 1988, consultabile all'indirizzo: [http://www.treccani.it/enciclopedia/mario-casotti_%28Dizionario-Biografico%29/\(24/9/19\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/mario-casotti_%28Dizionario-Biografico%29/(24/9/19)); F.V. Lombardi, *Casotti Mario*, in G. Impedovo, M. Laeng (eds.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. II, pp. 2326-2334; G.M. Bertin, *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Mursia, Milano 1989.

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).

interpretazione legittima e fundamentalmente in linea con la prospettiva neoscolastica da cui parte Casotti per descrivere il percorso pedagogico del Roveretano: «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 Maritain,⁷⁶ 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 che privilegiare una lettura dell'opera pedagogica rosminiana incentrata sul primato del giovanile saggio *Sull'Unità dell'Educazione*, definito 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 gradazione, commentando le somiglianze d'impostazioni con il Lambruschini⁷⁹ e la comune

⁷⁵ Ivi, p. 123. 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, p. 125).

⁷⁶ Ivi, p. 163.

⁷⁷ J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Studium, Roma 1946, p. 107.

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.

filiazione, del Rosmini e del Lambruschini, dalla concettualizzazione pedagogica tomistica.⁸⁰

Del tutto differente l'impostazione della ricerca sulla pedagogia rosminiana effettuata dal Morando:⁸¹ nonostante il riconoscimento di un'ineludibile influenza dell'Aquinate sulla riflessione del Rosmini,⁸² lo studioso tenta di mettere in luce un'autonoma interpretazione rispetto alle prospettive di assorbimento del pensiero rosminiano, effettuando quell'operazione di recupero del "vero Rosmini" che il padre aveva inaugurato con la fondazione della «Rivista Rosminiana».⁸³

⁸⁰ «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 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, sull'esistenzialismo teologico, sull'educazione estetica e sulla meditazione in filosofia e in pedagogia nel decennio 1946-1955: cfr. M.P. Biagini, *Morando Dante*, in G. Impedovo, M. Laeng (eds), *Enciclopedia pedagogica*, vol. 4, La Scuola, Brescia 1990, pp. 7921-7923.

⁸² 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*, «Rivista Rosminiana», 25 (1931), p. 87.

⁸³ 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 [...]. 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).

Così tra il 1934 e il 1938 Morando realizza un approfondimento sistematico della pedagogia rosminiana con tre ampi articoli ospitati dalla «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro:⁸⁴ nel 1934 attira l'attenzione sulla tematica pedagogica, con l'articolo *Antonio Rosmini educatore e pedagogista*,⁸⁵ seguito nel '36 da *Teoria e pratica nel pensiero educativo di A. Rosmini*,⁸⁶ e solo due anni dopo con *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*,⁸⁷ rimodellati e inglobati nel volume del 1948 intitolato *La pedagogia di Antonio Rosmini*.⁸⁸ Sono gli anni, quelli a cavallo della seconda guerra mondiale, in cui due intellettuali di spicco come Giuseppe Capograssi e Michele Federico Sciacca⁸⁹ conducono una vera e propria riabilitazione filosofica del Rosmini; in particolare il

⁸⁴ «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 orientamento, in particolare ai risultati della ricerca psico-pedagogica d'oltralpe – accentuò la presa di distanza dalle posizioni neoidealiste» (*ibidem*).

⁸⁵ D. Morando, *Antonio Rosmini educatore e pedagogista*, «Rivista Pedagogica», 27 (1934), pp. 1-32.

⁸⁶ D. Morando, *Teoria e pratica nel pensiero educativo di A. Rosmini*, «Rivista Pedagogica», 28-29 (1935-36), pp. 53-118.

⁸⁷ D. Morando, *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*, «Rivista Pedagogica», 31 (1938), pp. 121-174.

⁸⁸ 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.

⁸⁹ 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* (1972). Attratto inizialmente dall'idealismo attualista di Gentile, Sciacca tuttavia ne prende le distanze e dal 1930 approfondisce il pensiero di Reid, 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 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 cfr. 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*

secondo, privilegiando non a caso la dimensione ‘morale’ del Rosmini, conduce una lettura del Roveretano che ne fa, per così dire, precursore del personalismo e 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 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.⁹⁰

Il volume del Morando 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 libro,⁹¹ 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

Sciacca, in Id., *La filosofia cattolica italiana del Novecento*, Laterza, Bari-Roma 1996, pp. 150-159, 256-258.

⁹⁰ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 10.

⁹¹ 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).

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».⁹² Nel recuperare anche i frammenti e gli schizzi per il prosieguo dell'opera, dall'introduzione del Paoli piuttosto che dalla teca IX presenti nell'archivio di Stresa,⁹³ 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 tempo,⁹⁴ fornendo anche spunti per una ripresa del 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-implicate.⁹⁵ Morando sostiene, 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»,⁹⁶ continuando anche in maniera coerente la descrizione dello sviluppo infantile e interpretandola dunque sulla base di prospettive teoretiche già definite. Come vedremo in seguito,

⁹² Ivi, p. 384.

⁹³ Ivi, pp. 381-384.

⁹⁴ I confronti effettuati dal Morando sono tra Rosmini e Locke, Rousseau, Gerdil, Pestalozzi, Girard, Madame Necker De Saussere, Herbart e Fröbel, Vico e lo spiritualismo pedagogico italiano, Lambruschini e Tommaseo, Capponi e Gioberti, Fontana e Taverna, Rosi e Parravicini.

⁹⁵ «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).

⁹⁶ *Ibidem*.

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 rosminiana.⁹⁷ Anche Emilio Pignoloni, allievo del Morando, evidenzia l'acume interpretativo del suo maestro, che ha messo 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».⁹⁸ Similmente Augusto Baroni, riprendendo intuizioni già presenti in un giovanile articolo sempre del Morando,⁹⁹ mostra come l'analisi di *Del principio supremo della metodica*, sottratta al rigido schematismo di una lettura superficiale, evidenzi nei tratti fenomenologici e descrittivi dello sviluppo infantile anticipazioni «della psicologia genetica, considerata [...] 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».¹⁰⁰ Rispetto al saggio del Casotti, il volume del Morando ha il merito di aprire una breve ma significativa stagione di studi pedagogici rosminiani che culmina nel Convegno Nazionale di Pedagogia

⁹⁷ P. Marangon, *Momenti della storiografia su Rosmini (1928-1948)*, pp. 93-104.

⁹⁸ E. Pignoloni, *Dante Morando nel primo anniversario della morte*, «Rivista Rosminiana», 54 (1960), pp. 9-10.

⁹⁹ Cfr. D. Morando, *Di una nuova teoria psico-pedagogica*, pp. 259-273.

¹⁰⁰ A. Baroni, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Studium», 44 (1948), p. 529.

organizzato a Rovereto nell'ottobre del 1955, nel centenario della morte del Rosmini. 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 personalità.¹⁰¹

Il padre rosminiano Giuseppe Bozzetti, conferma la medesima linea interpretativa in *Natura umana e persona nell'educazione rosminiana*:

autonomia della persona, ma insieme finalità essenziale della persona, ossia libera attuazione dei beni 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 [...]. 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.¹⁰²

¹⁰¹ G. Calò, *Attualità della pedagogia di Antonio Rosmini*, in Aa.Vv., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, p. 36.

¹⁰² G. Bozzetti, *Natura umana e persona nell'educazione rosminiana*, in Aa.Vv., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, p. 45.

Anche i contributi del già citato Morando,¹⁰³ del Pignoloni,¹⁰⁴ del Lorenzi¹⁰⁵ s'inscrivono nella prospettiva presentata. Tuttavia, all'interno del convegno, tra gli interventi del dibattito si leva forte il commento di Giovanni Maria Bertin, che sostiene:

vi è un'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 se stesso, non soltanto è gravido di una terribile incognita ma anche, in quanto positivo, può essere anche negativo.¹⁰⁶

Bertin, allievo di Antonio Banfi¹⁰⁷ e fondatore del problematismo pedagogico, è tra i primi a sostenere la prospettiva culturale

¹⁰³ D. Morando, *Principi teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana*, in Aa.Vv., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, pp. 77-94.

¹⁰⁴ E. Pignoloni, *Basi teoretiche dell'educazione*, in Aa.Vv., *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).

¹⁰⁵ V. Lorenzi, *Profilo, doti, doveri di un vero maestro secondo Antonio Rosmini*, in Aa.Vv., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, pp. 111-121.

¹⁰⁶ G. M. Bertin, *Intervento*, in Aa.Vv., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, p. 56. Corsivo mio.

¹⁰⁷ A. Banfi, *Prospettiva filosofica*, in Id., *La mia prospettiva filosofica*, Editoria Liviana, Padova 1950, pp. 1-23.

della complessità e della problematicità aperta, che nel panorama contemporaneo è diventato il paradigma interpretativo e culturale più efficace. Di fronte alla prospettiva affermata dal Bertin, la lettura che viene fatta del Rosmini nei contributi del Convegno e in generale di quegli anni diventa velatamente apologetica e 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 le ricerche filosofiche, pedagogiche, antropologiche avessero 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».¹⁰⁸ Questo, come vedremo, sarà tra gli obiettivi dichiarati del volume.

Operazione già abbozzata, in particolare nella prospettiva critica, da Giulio Bonafede,¹⁰⁹ nel suo volume del 1972 *La pedagogia*

¹⁰⁸ Ivi, p. 57.

¹⁰⁹ 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). Dal 1954 insegna Pedagogia e Storia della filosofia medievale a Palermo. 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 e 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). Negli ultimi anni al centro dei suoi studi è il pensiero di Gioberti, di cui cura l'edizione delle opere e s'impegna nella riflessione politica (*Il naufragio della democrazia*, 1984) ed in quella letteraria (*Il canto del merlo*, 1986).

di Antonio Rosmini,¹¹⁰ 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 precostituito, 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 ancora.¹¹¹

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 Pusineri.¹¹² 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

¹¹⁰ G. Bonafede, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, C.E.L.U.P., Palermo 1972.

¹¹¹ Ivi, pp. 73-74.

¹¹² «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» (ivi, p. 173). Corsivo mio.

sistema filosofico precostituito, 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». ¹¹³ Pur accennando a queste discrasie, Bonafede non compie il passo ulteriore, rimanendo alla valorizzazione dell'operazione rosminiana. ¹¹⁴ Del resto, lo studioso resta vincolato a una prospettiva sistemica, ¹¹⁵ in cui il fondamento unico sta nell'idea dell'essere. ¹¹⁶ In continuità con le 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». ¹¹⁷ Rispetto a questa soluzione, va ricordato come Rosmini, accanto al principio spirituale, definisca l'uomo

¹¹³ Ivi, p. 174.

¹¹⁴ «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).

¹¹⁵ «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).

¹¹⁶ «Quale è 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 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).

¹¹⁷ Ivi, pp. 15-16.

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 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 rosminiana.¹¹⁸ Alla base di questa interpretazione troviamo sempre l'ancoraggio all'impianto metafisico,¹¹⁹ 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*».¹²⁰ In questo senso lo studioso definisce la teoresi educativa del Rosmini «pedagogia dell'essere».

Per contro, riprendendo la felice distinzione di Bogdan Suchodolski tra «pedagogie dell'essenza» e «pedagogia dell'esistenza»,¹²¹

¹¹⁸ «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*, Città nuova, Roma 1979, p. 16).

¹¹⁹ 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).

¹²⁰ Ivi, p. 22.

¹²¹ Bogdan Suchodolski ha effettuato una distinzione in pedagogia di cui tratta nel volume *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza* (1960). 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

il mio obiettivo di definire ‘l’altra pedagogia rosminiana’ si può compiere 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, 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»¹²² a snaturare l’uomo, facendo perdere una comprensione globale dell’essere umano. 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 se-

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. B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma 1964, pp. 415-430.

¹²² 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, Roma 1961, pp. 139-140).

gue 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 normativa conduzione delle altre attività». ¹²³ 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, morali, ¹²⁴ perfettivi, nei quali l'uomo ri-conoscendo l'essere nella sua indivisa e semplice unità, «lo rafferma a sé stesso». ¹²⁵ Tale processo di riconoscimento gnoseologico-morale, che viene a tradursi nella *Teosofia* nel concetto di 'inoggettivazione', ¹²⁶ 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 umana. ¹²⁷ Ora, come abbiamo già accennato parlando del Paoli, in Rosmini la questione della coscienza, della sua origine e del suo sviluppo rappresenta un

¹²³ L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*, pp. 191-192.

¹²⁴ 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.

¹²⁵ A. Rosmini, *Filosofia del diritto. Sistema morale*, vol. 27, ECN, Città Nuova, Roma 2014, p. 112.

¹²⁶ «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 dell'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).

¹²⁷ «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).

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 Prenna,¹²⁸ significa limitarne la lettura e la comprensione che di essa si può svolgere nell'oggi.

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*,¹²⁹ ricompaiono nel volume monografico già citato di «Pedagogia e Vita», avente per tema *La pedagogia di Antonio Rosmini*¹³⁰ e 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*¹³¹. 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

¹²⁸ 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, pp. 15-32; 199-215), nel contributo *L'educazione morale come perfezione dell'uomo* in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, pp. 85-102, e infine nel contributo *Scienza dell'educazione e arte del metodo. Profili teorici e percorsi storici*, in G. Beschini, A. Valle, S. Zucal (eds.), *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*, vol. 2, Morcelliana, Brescia, 1999, pp. 651-680.

¹²⁹ G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano 1989, pp. 217-226.

¹³⁰ Il volume raccoglie gli interventi di: Alfeo Valle, Mario Manno, Norberto Galli, Lino Prenna, Alberto Monticone, Hervé A. Cavallera, Rachele Lanfranchi, Luciano Pazzaglia, Giorgio Chiosso.

¹³¹ A. Cantillo, *La filosofia dell'educazione in Rosmini*, «Rivista Rosminiana», 98 (2004), pp. 13-53, 359-384; 99 (2005), pp. 95-111.

rosminiana così come aveva tentato sessant'anni fa Giovanni Maria Bertin, l'obiettivo del saggio è 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.

4. Strumenti e metodi interpretativi nella ricerca di un'altra pedagogia in Rosmini

Se con quest'operazione si ritiene in qualche modo che stia delegittimando e mistificando il contributo offerto alla 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 volume – 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, 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, ha suscitato il mio interesse proprio per il fatto di essere costruita su un terreno pluridisciplinare piuttosto innovativo se si guarda al contesto del diciannovesimo secolo, e su di essa 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 dei prossimi capitoli 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.¹³² 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 maggiore bellezza problematica.

Riprendendo quindi la suddivisione storiografica operata da Markus Krienke, sulla base della disamina compiuta della bibliografia secondaria sulla pedagogia rosminiana,¹³³ è possibile individuare

¹³² 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 costruito 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.

¹³³ 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 Aa.Vv., *Antonio Rosmini e il Piemonte: studi e testimonianze*, Sodalitas, 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 (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*

una sorta di periodizzazione specifica per 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 di difenderlo da accuse, chi di 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, nel 1955. 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 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 se si considerano le interpretazioni effettuate 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.

d'insegnamento, «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, *Lo spirito di S. Filippo Neri*, La Scuola, Brescia 1996; M. Krienke, *Rosmini e l'urgenza della carità intellettuale oggi*, «Rivista Rosminiana», 100 (2006), pp. 95-125; R. Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 1983; ead., *Rosmini-don Bosco. Istanze pedagogico-educative di un rapporto*, in G. Beschini, 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*, «Archivio Trentino», 2 (2006), pp. 101-124; Id., *L'educazione civile in Rosmini*, in M. Dossi e M. Nicoletti (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 229-245.

Prima di dare avvio all'analisi dei testi rosminiani, occorre infine definire gli strumenti adoperati per compiere tale lavoro critico-ermeneutico. La ricerca e l'identificazione dei metodi necessari per effettuare l'operazione di comprensione e ri-significazione attualizzante della pedagogia rosminiana è infatti condizione preliminare fondamentale, al pari dell'analisi della bibliografia secondaria appena compiuta. In questo senso si è proceduto all'individuazione della strumentazione di ricerca tenendo conto di alcuni elementi di fondo ritenuti necessari.

In primo luogo si intende esplicitare il riferimento filosofico primario da cui si avvia l'analisi del Rosmini. Se alcuni degli studiosi degli scritti rosminiani di pedagogia sono partiti da assunti spiritualisti, altri da un substrato positivisticò, altri ancora da posizioni neoidealiste, neotomiste o personaliste, ritengo doveroso definire come il mio campo osservativo si sviluppi a partire dal paradigma ermeneutico, che ritengo essere il più efficace per consegnarci una rinnovata comprensione del rapporto uomo-mondo e, in questa sede, dei testi pedagogici rosminiani. Rispetto alla modernità dei modelli forti, 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».¹³⁴

Il carattere interpretante dell'essere umano, inteso come l'attività essenziale dell'uomo, fornisce risposta alla caoticità e frammentazione in cui sembra ormai immancabilmente confinato l'uomo. L'interpretazione va letta non tanto secondo un'accezione negativa, come mancanza di oggettività e di assoluti, ma

¹³⁴ S. Benvenuto, *Confini dell'interpretazione*, IPOC Press, Milano 2013, p. 40.

valorizzando gli aspetti propositivi che dal contesto iper-complesso contemporaneo possiamo derivare. In questa direzione si assume la prospettiva filosofica elaborata da Paul Ricœur come criterio di analisi ermeneutica. Ricœur parte proprio dalla contrapposizione posta da Gadamer,¹³⁵ 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».¹³⁶

La tesi dell'autore francese è che, contrariamente all'impostazione di Gadamer, spiegazione e comprensione costituiscano due lati dello stesso arco ermeneutico. Ciò si mostra proprio nell'attività interpretante dell'essere umano, esemplificazione del cerchio ermeneutico: il soggetto 'uomo', ritenuto fino alla tarda modernità come ente fisso, immutabile, radicalmente fondato su una certezza oggettivante la realtà esterna, si trasforma nell'interpretazione in dinamico, plurale, aperto e metamorfico. Questo perché, per dirla con Ricœur, il soggetto che interpreta «interpretando i segni

¹³⁵ Gadamer propone la contrapposizione fra ontologia ed epistemologia nei termini dell'antinomia tra, da un lato, l'estraniamento (*Verfremdung*) e, dall'altro lato, la relazione primordiale di appartenenza (*Zugehörigkeit*). Ricœur 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» (P. Ricœur, *Dal testo all'azione: saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989, p. 97).

¹³⁶ *Ibidem*.

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».¹³⁷

Dunque il percorso di Ricœur, partendo dalla filosofia del simbolo¹³⁸ 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 soggetto¹³⁹ e del compito della decifrazione testuale, tratto prioritario e unificante per l'attività interpretativa.¹⁴⁰

Per questi motivi mi sembra l'impostazione più convincente per analizzare opere che trattano dell'uomo e del suo processo educativo e formativo. 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. Ricœur si fa quindi riferimento

¹³⁷ P. Ricœur, *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it. di R. Balzarotti, F. Botturi, G. Colombo, Jaka Book, Milano 2007, p. 25.

¹³⁸ «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).

¹³⁹ 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» (P. Ricœur, *Dal testo all'azione*, p. 111).

¹⁴⁰ «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 testimonianza» (P. Ricœur, *Il conflitto delle interpretazioni*, p. 31).

filosofico per quel che riguarda la prospettiva d'osservazione dei testi rosminiani. Non solo; a mio avviso è sempre in lui che si trova il criterio per compiere l'analisi ermeneutica che assembli una metodologia rigorosa del discorso filosofico-educativo senza sconfinare sul fronte di un'opzione ideologica: in lui emergono per l'appunto tracce e radici filosofiche rimandabili al personalismo, alla fenomenologia e al rigore dell'analisi linguistica,¹⁴¹ racchiuse in ultima istanza in quella dimensione interpretativa essenziale dell'essere umano che si è tentato di mostrare con questo paragrafo.

Prendendo spunto dalla lezione ricoeuriana si sono volute vagliare le diverse impostazioni di filosofia dell'educazione in modo da capire quali potessero fornire strumenti metodologici per una migliore comprensione della pedagogia rosminiana. In particolare quest'operazione è stata compiuta con l'intento di rileggere e interpretare Rosmini facendo con lui ciò che i maestri del sospetto avevano compiuto nei confronti delle filosofie sistemiche della modernità. Sulla scorta di Brezinka e della sua metateoria dell'educazione¹⁴² e del problematicismo bertiniano,¹⁴³ si propone un modello di lettura filosofico-educativo

¹⁴¹ Emblematica in questo senso la filiazione che Ricœur stesso riconosce nei confronti di maestri appartenuti a diversi indirizzi filosofici, come Nabert, Husserl, Dilthey, Heidegger e Gadamer, in J.P. Changeux, P. Ricœur, *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, Cortina, Milano 1998, pp. 2-3.

¹⁴² «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).

¹⁴³ Cfr. G. Scuderi Sanfilippo *Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005. 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); Cfr. G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza, il riscatto della ragione educativa*, Armando,

radicalmente problematico: un pensiero «contrassegnato dalla criticità, dalla disseminazione e che si modella sull'interpretazione perdendo ogni aspetto gerarchico e centralizzante, ogni carattere tradizionalmente razionalistico, e quindi fondativo, univoco, invariante, universale».¹⁴⁴

In questa direzione vengono a dialogare il problematicismo bertiniano, l'orientamento fenomenologico di Bertolini e i fronti del personalismo pedagogico. In ognuna di queste correnti di filosofia dell'educazione sono stati individuati aspetti utili per l'analisi dei testi del Rosmini. Se infatti si possono definire le direttrici della filosofia dell'educazione nei compiti 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. Sono i testi rosminiani a reclamare criteri 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.¹⁴⁵

Come in una stanza dagli specchi deformanti, che permette d'inquadrare e accentuare tratti diversi del medesimo soggetto, il criterio ermeneutico dotato di questi specchi complementari ha la funzione di accentuare e mettere in luce alcuni aspetti della riflessione rosminiana che finora erano rimasti poco considerati:

Roma 1983, p. 34; M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 1 (2006), pp. 51-65.

¹⁴⁴ F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores D'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1993, p. 68.

¹⁴⁵ 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 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.

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. Un simile criterio ermeneutico 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».¹⁴⁶ Come scrive Franco Cambi, l'opzione dell'eclettismo¹⁴⁷ e, aggiungo io, della crasi,¹⁴⁸ 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 attuali.¹⁴⁹ Tra di esse, anche le filosofie del postmoderno, a partire da Lyotard, hanno legittimato questo

¹⁴⁶ F. Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione*, «Studi sulla Formazione», 11 (2008), fasc. I, pp. 151-155.

¹⁴⁷ 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.

¹⁴⁸ 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*» (M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, p. 367).

¹⁴⁹ «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 (= 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» (F. Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione*, pp. 151-155).

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 «*eclittismo 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».¹⁵⁰

Sulla base di queste considerazioni, è pertanto chiaro che il principio eclittico di lettura analitica della filosofia dell’educazione sarà funzionale a un utilizzo che metta in luce elementi di grande rilevanza dalle opere pedagogiche di Antonio Rosmini.¹⁵¹

La funzione critica, intesa nell’ottica metateorica e decostruzionista,¹⁵² 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 capitoli. Nella prima sezione, l’integralità della persona umana viene messa in discussione

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ Ritengo infatti che il processo di *horizontverschmelzung* prospettato da Gadamer 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.

¹⁵² La filosofia dell’educazione, in questo profilo teoretico, si contrassegna 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 critica. Cfr. F. Cambi, *Attualità della filosofia*. Nota, «Studi sulla Formazione», 13 (2010), fasc. I, pp. 277-280.

dal ruolo centrale giocato dalla dimensione animale, connotata dai rimandi alla sensibilità e all'istintualità, che si fanno forze spesso dialetticamente contrastanti e comunque visceralmente presenti nell'essere umano. Nella seconda parte, 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, nella terza sezione, 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 le riflessioni di Mario Gennari,¹⁵³ 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 interpretato¹⁵⁴ – prospettive ed intuizioni più legate

¹⁵³ Gennari ha inaugurato la sua riflessione teoretica in pedagogia sotto la spinta della cultura degli 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 'educhemi' (elementi interpretativi del testo-educazione), dando vita alla 'semiosi educativa', che si alimenta di 'codici', logica 'abduttiva' 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)» (M. Gennari, *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia 1998, p. 38).

¹⁵⁴ In quanto «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» (M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia 1992, p. 190).

alla 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 ogni sezione del volume. Nella prima il tratto ermeneutico 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 la prima e la seconda parte. Nella seconda sezione 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 terza parte 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,¹⁵⁵ con il richiamo alle *eide* o, usando il vocabolario di Bertolini, alle «direzioni di senso originarie»,¹⁵⁶ permette invece di scavare a fondo nel tentativo

¹⁵⁵ *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 loro declinare» (V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006, p. 30).

¹⁵⁶ Il discorso pedagogico fenomenologico mostra come la condizione del soggetto non venga a coincidere con le definizioni sostanzialistiche della metafisica idealistica, ma prenda forma nella relazione col mondo. 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» (P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 56).

d'individuare le costanti fondanti la riflessione antropologica ed educativa per il Rosmini.¹⁵⁷ Metodo da considerare 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 Roveretano.¹⁵⁸ In questo senso l'analisi della dimensione del sentire è esemplificazione perfetta 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. Nella seconda sezione invece la 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 nell'ultima parte del volume, dove coniugandosi insieme alla direzione ermeneutica, in un'ottica di ermeneutica fenomenologica conduce a comprendere il contributo

¹⁵⁷ 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» (P. Bertolini, *Sulla pedagogia fenomenologica*, Relazione per convegno SIPED, online).

¹⁵⁸ Su questo, numerosi studiosi negli ultimi anni stanno confermando la bontà delle intuizioni proposte, tra i primi, Pietro Prini e 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», 3 (2016), «Rosmini Studies», 5 (2018).

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,¹⁵⁹ 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 della prima che della seconda sezione si fanno requisiti introduttivi, 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.

Sulla base di queste precisazioni di carattere metodologico – che concludono l'introduzione – fornisco infine alcune brevi anticipazioni delle prossime sezioni. Come si tenterà di spiegare nella prima parte del volume, la tematica educativa va globalmente inquadrata nell'indagine antropologica: discostandomi dall'interpretazione

¹⁵⁹ Acone, pur registrando la prepotente prevalenza delle tecno-scienze e della tecnologia attraverso un processo di sgretolamento del soggetto-persona e di un Dio che 'è morto' 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. Cfr. G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986; Id., *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in G. Dalle Fratte (ed.), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma 1996, pp. 51-69.

spiritualista, propongo una lettura dell'antropologia rosminiana che prenda in considerazione 'l'altro' 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 della sezione centrale del testo. Nella seconda parte del volume si trova lo spazio privilegiato per l'analisi della pedagogia rosminiana, focalizzata principalmente su *Del principio supremo della metodica*. Vengono 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 questioni teoretiche siano alla base della mancata pubblicazione e dell'occultamento al Paoli del medesimo volume. Infine, a completare la monografia, troviamo l'ultima sezione, in cui la ricerca sul contributo pedagogico del Rosmini permette di tracciare spazi di continuità e insospettabile vicinanza tra la teoresi dell'Autore e il panorama filosofico odierno. In questo modo vengono fornite – sulla base dell'aderenza ai concetti rosminiani – nuove interpretazioni per una filosofia dell'educazione attuale che possa dirsi feconda.

Prima di concludere, vorrei ringraziare sentitamente coloro che hanno permesso la pubblicazione di questo volume. In primo luogo il coordinatore del corso di dottorato in Culture d'Europa dell'Università di Trento, il professore Diego Ercole Angelucci. Assieme a lui ringrazio per la fiducia il professore Andrea Giorgi, coordinatore del comitato scientifico editoriale della collana "Studi e Ricerche" delle Edizioni dell'Università di Trento. Un ringraziamento speciale alla Biblioteca di Casa Rosmini a Rovereto.

Ricordo con affetto e riconoscenza i docenti del Centro Studi e Ricerche "Antonio Rosmini" dell'Università di Trento, Carlo Brentari, Francesco Ghia, Fabrizio Meroi, Mauro Nobile, Claudio Tugnoli, Silvano Zucal. Tra di loro spicca, per i preziosi consigli

durante la stesura del testo e per l'amicizia, il professore Paolo Marangon. Infine, per il confronto e i suggerimenti offerti nella stesura del testo, ringrazio i professori Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Markus Krienke, Paolo Pagani e Davide Zoletto.

Non posso dimenticare chi mi ha supportato nella progettazione editoriale: un sentito ringraziamento quindi a Sophia Catalano e Raissa Postinghel.

PRIMA SEZIONE

ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA

CAPITOLO 1

ALLE RADICI DELL'ESSERE UMANO

1.1 Ricognizioni introduttive sulla teoresi 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 delfico «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 e ideale è il conflitto interiore, e non solo. Molte volte i desideri e le fantasie superano quello che l'uomo è, senza che maturi 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.

¹ «ὄρω, Προμηθεῦ, καὶ παραινέσαι γέ σοι θέλω τὰ λῶστα, καίπερ ὄντι ποικίλῃ γίγνωσκε σαυτόν καὶ μεθάρμοσαι τρόπους νέους: νέος γὰρ καὶ τύραννος ἐν θεοῖς. εἰ δ' ὄδε τραχεῖς καὶ τεθηγμένους λόγους ῥίψεις, τάχ' ἂν σου καὶ μακρὰν ἀνωτέρω θακῶν κλύοι Ζεὺς, ὥστε σοι τὸν νῦν ὄχλον παρόντα μόχθων παιδιὰν εἶναι δοκεῖν» Per la traduzione si rimanda a Eschilo, *Prometeo incatenato*, trad. it. di M. Centanni, Mondadori, Milano 2007, pp. 320-321.

In generale, l'essere umano rimane perennemente intrappolato nella ragnatela di aspettative, sogni, progetti da un lato e l'arida concretezza della vita dall'altro, che si staglia come scarto dai *phantasmata* 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 nostro caso, vista l'analisi sul pensiero antropologico di Antonio Rosmini.

In questa prima sezione 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 capitolo. 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 critici,² specialmente se messa in

² Gli studi sull'antropologia rosminiana hanno messo in risalto il felice connubio tra la cosiddetta 'scienza dell'uomo' e gli aspetti ontologici e morali della riflessione teoretica del Roveretano. Tra i più importanti: AA. VV., *L'essere ideale e morale in Antonio Rosmini*, Sodalitas, Domodossola-Milano 1955; E. Severino, *L'innatismo rosminiano*, «Rivista di Filosofia neo-scolastica», 47 (1955), fasc. IV-V, 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. Giacon, *L'oggettività in Antonio Rosmini*, Silva,

rapporto alla riflessione pedagogica, che sarà oggetto del terzo

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», 58 (1964), fasc. III-IV. Tra i contributi si ricorda in particolare: M. A. Raschini, *Validità e limiti dell'antropologia rosminiana*, pp. 270-283. Si vedano inoltre: G. Beschin, *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1964; R. Nebuloni, *L'oggettivismo etico rosminiano*, «Rivista di Filosofia neo-scolastica», 82 (1990), fasc. IV, pp. 623-635; G. Cristaldi, *Antonio Rosmini e il pensare cristiano*, Vita e Pensiero, 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», 63 (1969), fasc. IV, pp. 247-267; 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; M.A. Raschini, *Sull'anima in Rosmini*, «Rivista rosminiana», 73 (1979), fasc. II, pp. 141-154; F. Evain, *Etre et personne chez Antonio Rosmini*, Beauchesne-Università Gregoriana, Paris-Roma 1981; G. Taverna Patron, *Antropologia e religione in Rosmini*, 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, pp. 29-45; 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, pp. 251-269; G. Beschin (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*, Bonomi, Pavia 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*, Rubbettino, Catanzaro 2008; M. Krienke, *Rosmini: persona, libertà e legge del minimo mezzo*, in S. Muscolino (ed.), *Persona e mercato. I liberalismi di Rosmini e Hayek a confronto*, Rubbettino, Catanzaro 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.

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 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: con ciò s'intende qualsiasi sistema teoretico che cada nell'errore di prendere una parte per il tutto, assolutizzandola e convertendola nella totalità della questione.⁵ È un inganno proprio del sensismo, che confonde la sensazione o la

³ «La rappresentazione di un Rosmini chiuso nella speculazione pura, nel misticismo religioso, insensibile ai tempi, ai destini d'Italia, deve essere definitivamente abbandonata 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 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» (G. Solari, *Studi rosminiani*, Giuffrè, Milano 1957, p. 127).

⁴ A. Rosmini, *Introduzione alla filosofia*, p. 28.

⁵ Cfr. A. Rosmini, *Del metodo filosofico*, in Id., *Scritti pedagogici*, vol. 2, pp. 169-211.

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, 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 riducendolo soltanto alla prassi fisica, estetica, intellettuale, comunicativa, politica, sociale, etc».⁶

Al contrario, una buona spiegazione filosofica dell'essere umano chiarisce, in termini aperti, le conseguenze e le manifestazioni dell'uomo a partire da un principio. Sono 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 psicologica.⁷

Questa condanna delle illusioni filosofiche della modernità conduce – nel progetto di 'restaurazione della verità' – a uno studio approfondito e competente dei filosofi moderni; pur denunciandone gli errori,⁸ Rosmini ne rileva da un lato le esigenze speculative

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*, Olschki, Firenze 1998, pp. 175-198.

⁷ *Ibidem*.

⁸ In Rosmini lo scopo 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

– nello specifico la centralità del problema gnoseologico e la rivoluzione antropologica kantiana – dall'altro le lezioni di metodo, analisi e chiarezza espositiva.⁹

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 oggidì 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

essere umano e, dunque, fondamento stesso dell'esistenza della verità. Per questo motivo Rosmini contesta con vigore il soggettivismo relativista che scaturiva dal sensismo. Difatti l'esigenza critica lo convinse che il sensismo radicale era vano emergere di elementi soggettivi, incapaci di dare un fondamento di oggettività gnoseologica. Sensismo che Antonio Rosmini approfondisce non solo negli autori francesi, ma a partire dalle tesi di Pasquale 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, p. 391). D'altro canto, le critiche non si esauriscono sul fronte sensista: anche l'idealismo è viziato dal soggettivismo e appare lontano da una soluzione gnoseologica valida per tutti gli individui ed univocamente diretta verso l'unico principio. Nella filosofia idealista, che concepisce la verità come frutto della mente umana, è connaturato il rischio del soggettivismo radicale, del solipsismo: da qui la necessità di una verità oggettiva 'per essenza', che egli individua nell'Essere in tutta la sua estensione e nell'idea dell'essere' presente nella mente umana.

⁹ R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, «Acta Philosophica», 15 (2006), fasc. II, pp. 319-328.

¹⁰ A. Rosmini, *Introduzione alla filosofia*, p. 30.

¹¹ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 29.

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.

1.2 Sentire ed essere: sintesismo ontologico e unità dell'essere umano

Col *Nuovo saggio* si affronta il problema gnoseologico, tema centrale della modernità, a maggior ragione dopo la ricezione del criticismo kantiano. Rosmini afferma in quest'opera in 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 autorevoli studi effettuati da Filippo Piemontese¹² e da Karl-Heinz Menke.¹³

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, è parte costitutiva dell'uomo, «soggetto sostanziale e individuale, che riceve modificazioni accidentali e in vario modo attivo».¹⁴ Dato primitivo che fonda la soggettività, lo spirito umano connette l'esperienza del sentimento con l'«idea dell'essere», formando così cognizioni che rendono tale sentimento una percezione intellettuale.

¹² F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1966. Si vedano in particolare le 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*, 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 alle pp. 200-203.

¹⁴ A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 127.

Pertanto il sentimento, nella sua accezione più ampia, rappresenta la *pars* materiale della conoscenza, senza intendere con ciò il substrato dell'intuizione intellettuale dell'essere.¹⁵ Non vi è una differenza di ordine o priorità, ma sentimento e intuizione dell'idea dell'essere sono co-implicati necessariamente nella percezione intellettuale.¹⁶ 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 tappa per lo sviluppo intellettuale e morale del soggetto umano. Inoltre, 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.

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 (F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale in A. Rosmini*, pp. 46-49).

¹⁶ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 27; Id., *Psicologia*, vol. 9, p. 35.

¹⁷ A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 142

¹⁸ K.H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini*, p. 200.

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 unità del sentimento fondamentale come armonia intima di principio sensitivo e intellettivo, al punto che si fanno, insieme, «forma sostanziale».²⁰ Così «il principio intellettivo 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 sentimento fondamentale intellettivo, specie considerato l'ampia trattazione del concetto, effettuata nel *Nuovo saggio* e in testi successivi. Tuttavia si può ricorrere a un breve ed efficace riepilogo redatto dall'autore. Nel 1850 Antonio Rosmini decide di riordinare tutti i suoi scritti editi e inediti, e 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, che porta il titolo *Dell'idea di sapienza*, è un piccolo compendio del suo *iter* speculativo.²²

¹⁹ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 226: «Le sentiment fondamental est à la fois corporel et intellectif. Rosmini distingue dans le meme sujet humain le sentiment fondamental corporel, commun à l'homme et à la bete, qui est le "sentiment de vivre" proprement dit et le sentiment fondamental intellectif ou connaissance vécue de la spiritualité du sujet» (F. Evain, in *Genèse et structure metaphysique de la personne chez Antonio Rosmini*, 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 intellettivo 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.

Rielaborando le 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 sé stesso, intelligibile: l'uomo non lo fa intelligibile.²³ Senza l'intuizione intellettuale dell'essere non c'è intelligenza umana.²⁴ 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 intelligente,²⁵ 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 ricorda Michele Federico Sciacca,²⁶ 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 Rosmini,²⁷ idea universale ed indeterminata che è innata, ma di cui ci si rende conto solo dopo,

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.

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'.

con un atto di riflessione dell'intelletto.²⁸ Il platonismo di Rosmini si esprime così nell'affermazione che quell'idea è «innata» e 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 sottolinea Giuseppe Morando.²⁹

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: l'uomo non

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 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» (A. Rosmini, *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» (A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 115-116).

²⁹ Muovendo dalla visione della filosofia come metafisica e dall'attenzione al problema del rapporto tra ragione e fede, uno dei cardini del suo pensiero, Giuseppe Morando (1866-1914) accredita 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 sostiene i diritti dell'oggettivismo in ogni ambito disciplinare, a partire da una salda professione di fede (G. Morando, *Il rosminianismo e l'Enciclica «Pascendi»*, «Rivista rosminiana», 5 (1908), p. 8). Cfr. E. Scarcella, *Giuseppe Morando*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 76, Treccani, Roma 2012; consultabile all'indirizzo [http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-morando_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-morando_(Dizionario-Biografico)/) (10/09/19).

è pura intelligenza perché l'idea dell'essere, anche se è innata, da sola non basta.³⁰ Si confronta così con gli autori moderni, per 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; in breve, fecero sorgere le conoscenze delle sensazioni. D'altra parte, Platone, Aristotele, Leibniz, Kant,³¹ individuando una pluralità di idee o categorie innate, assunsero troppo per spiegare l'essere dell'uomo, che partecipa anche dell'infinito dell'essere,

³⁰ Anche se 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*, 1958. Tale prospettiva, che si fonda sulla 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 intellesione, 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).

nell'oggetto della sua intelligenza.³² Non ci 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, è anche la prima obbligazione morale, a cui molti tentano di sottrarsi: riconoscere la verità è l'atto sovranamente libero, necessario di una necessità morale. L'idea dell'essere è dunque di fondamentale importanza come possibilità di base di un conoscere 'oggettivo':³⁴ da essa si attinge alla verità

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* intellettivo, 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. [...] 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'» (M. Krienke, *Essere, conoscere, agire*, pp. 577-596).

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

universale, trascendente, che diventa legge interiore e fa assumere un impegno morale di adesione alla verità da parte del soggetto.

Questa riflessione gnoseologica ha un conseguente portato sul versante antropologico. L'essere dell'uomo non è l'uomo; ciò che costituisce l'uomo è un elemento che gli viene dato. *L'anthropos* è creato con la donazione della presenza intelligibile dell'essere nell'idea dell'essere; benché non sia neppure un ente né Dio,³⁵ essa è «luce sincera che procede dal volto di Dio».³⁶ In tal modo Rosmini si oppone alle forme di immanentismo che riducono l'uomo ad essere un creatore dell'intelligibile, e che farebbero dell'idea dell'essere un concetto astratto, ricavato dagli enti e poi generalizzato per opera dell'uomo. Inoltre, come detto, l'idea dell'essere – oggettiva e trascendente – permette all'Autore di opporsi anche a tutti i sensismi, soggettivismi, biologismi, 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 ideale.³⁸ Tuttavia

propria dell'idealismo di Rosmini sarebbe quella di stampo gnoseologico. Cfr. C. Giaccon, *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. Cfr. W. Daròs, "Ser" y "ente" en A. Rosmini, «Sapientia», 127 (1978), pp. 54-68.

³⁶ A. Rosmini, *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, vol. 6, p. 279.

³⁷ Cfr. A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9/A, pp. 14-137.

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 veda per approfondimenti il volume di S. Spiri, *Rosmini, Gioberti e Gustavo di Cavour. Cristianesimo, filosofia e politica nel Risorgimento*, Limina Mentis, Villasanta 2012. Si veda anche P. Piovan, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, Liguori Editore, Napoli 2006.

focalizzandosi esclusivamente sull'idea dell'essere, l'autore torinese non teneva conto della dottrina della «percezione intellettiva» dello stesso Rosmini, che appellandosi ancora una volta all'esperienza, considera l'uomo 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 intellettiva». È tramite la percezione intellettiva 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 intellettiva, 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.

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 intellettivo (benché ci sieno de' sentimenti intellettuali, razionali 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

³⁹ A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 165.

speculazione ontologica, tracciata nell'incompiuta *Teosofia*, che riveste 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 Florenskij,⁴⁰ che unisce l'uomo al mondo, in Rosmini ha la spiegazione logica racchiusa nell'espressione «sintesismo dell'essere».⁴¹ Questo altro non è che «il principio al quale si sorregge tutta la *Teosofia* come discorso totale sull'essere, è *l'essere come pura e assoluta idea*».⁴² L'Essere è unità dinamica: ciò costituisce il nucleo del sintesi di Rosmini. Hegel riconobbe la circolarità di essere e pensiero, ma arrivò alla loro identificazione. Il circolo sta invece nel 'sintesismo' di essere reale e essere ideale,

⁴⁰ P.A. Florenskij, *Avtoreferat* (Autobiografia) in Id., *Sočinenija v četyrech tomach* [SCT], A. Trubacëv, M.S. Trubaceva, P.V. Florenskij (eds.), ed. Mysl', Moskva, 1994, vol. 1, p. 41. Sul rapporto tra Rosmini e Florenskij, cfr. R. Azzaro Pulvirenti, *Ern e Rosmini. Una sorprendente familiarità interiore, Con due inediti di Vladimir F. Ern e un inedito di Pavel A. Florenskij*, Trauben, Torino 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'antropologia 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 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.

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 sintesi e della «circuminsessione» delle tre forme dell'essere. In questo passaggio 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 morale, 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'essere.⁴³

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 ha creato l'uomo a sua immagine e somiglianza. L'esistenza di Dio corrisponde, secondo Rosmini, a un'esigenza non solo dell'animo ma dell'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 metafisico. Da questa prospettiva, il «sintesi» delle tre forme diventa lo strumento per mostrare il rispecchiamento tra divino e umano, nella prospettiva di una costituzione integrale della creatura chiamata uomo.

⁴³ A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 13, pp. 209-210.

Nella pluralità degli approcci antropologici, l'ottica privilegiata da Rosmini è quella morale: essa racchiude ed ingloba gli ambiti dell'ideale e del reale nella circolarità delle forme dell'essere ed è considerata l'aspetto supremo dell'uomo. Pur nella priorità prospettica della dimensione morale, Rosmini intende studiare l'uomo nella sua 'integrità' o globalità. Scopo della ricerca antropologica è lo studio dell'uomo generale e reale, in modo da rispondere alle domande sull'orizzonte di moralità dell'umanità e sugli aiuti necessari affinché l'uomo, singolo e collettivo, possa conseguire il 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 sopreminente, 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 assuddita.⁴⁴

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 dimensione 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 insieme alla parte volitiva definisce la 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

⁴⁴ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 18.

dell'integralità della 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

L'integralità degli aspetti della persona in Rosmini non è sinonimo di uguaglianza ma è l'espressione soprattutto di un ordine gerarchico, e ciò significa che la priorità viene data incontestabilmente alla dimensione spirituale. L'essere umano è persona per la sua spiritualità; questa dimensione non la si acquisisce nel tempo ma è costitutiva della persona fin dai primi istanti di vita, qualunque siano le condizioni psicofisiche e sociali. ⁴⁶

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. Neppure è soltanto un principio che conosce e, di conseguenza, percepisce, astrae, generalizza, riflette, ha coscienza di sé, ipotizza, pensa e vaglia criticamente, volendo quello che conosce. La persona umana si costituisce come principio attivo irripetibile; il termine, però, della sua attività è molteplice, e unisce le dimensioni animale e spirituale: il sentito, l'intuito, il percepito; il percepito spontaneamente; il voluto spontaneamente con la volontà e il voluto liberamente. ⁴⁷

In altri termini, come afferma 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

⁴⁵ R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, p. 321.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 182.

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 definisce l'uomo «un soggetto intellettivo in quanto contiene un principio attivo supremo». ⁴⁹ Per questo afferma che la ‘persona’ 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. ‘Persona’ 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 concetti, e sulla base di tutto questo desidera e liberamente agisce. ⁵⁰ Questo porta a stabilire il concetto di natura umana, che sarà la guida della condotta morale della 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'individuo. ⁵¹

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 responsabile ⁵²

Da ciò segue che la persona esiste, come possibilità ontologica, fin dalla nascita. Al contempo si fa, si realizza, si individualizza con sfumature proprie. In questo ‘divenire ciò che si è’ sta il principio paidetico della formazione umana secondo Rosmini. ⁵³

⁴⁸ M. Krienke, *Essere, conoscere, agire*, pp. 577-596.

⁴⁹ Ivi, p. 427.

⁵⁰ Cfr. W. R. Daros, *Antropologia e Pedagogia in Rosmini*, p. 182.

⁵¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 467.

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 Indubbiamente questa realizzazione può essere corretta o 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 valore intrinseco ed assoluto.⁵⁴

1.3 Dall'antropologia morale alla pedagogia

Rosmini, nell'affermare l'unità d'intenti della persona, votata 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 porga 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 vicissitudini.⁵⁵

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. Seguendo la riflessione di 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 dinamico.⁵⁶ Il cammino dell'uomo conduce alla consapevolezza di questa inte-

⁵⁴ «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).

⁵⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 463.

⁵⁶ «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).

grazione subordinata di tali principi: la persona cosciente sa che può dominarsi solo dominando armonicamente (non sopprimendo) questi principi dell'attività.⁵⁷

Ci sono dunque nell'uomo due modi d'operare: il primo in cui i principi d'azione operano per se stessi: l'uomo, per esempio, sente indipendentemente dal suo voler sentire. Il secondo modo consiste nell'operare sulla base del principio supremo delle sue azioni: queste azioni sono personali, mentre quelle sono naturali.⁵⁸ È in questo secondo agire che l'uomo matura il percorso verso la moralità. La moralità risiede allora nell'atto volitivo 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»,⁵⁹ 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».⁶⁰

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, ininfluyente ai fini morali, ma quella pratica, che implica un'energia personale, un atto d'amore: l'«assenso», così come viene sostenuto anche nella *Logica*⁶¹, deve essere di tutta la persona, che nella volontà⁶² deve amare, aderire totalmente e senza riserve

⁵⁷ «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).

⁵⁸ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 464.

⁵⁹ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, p. 110.

⁶⁰ A. Rosmini, *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in Id., *Principi della scienza morale*, p. 181.

⁶¹ 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*, pp. 69-129.

⁶² Volontà che si fa componente specifica della proprietà delle azioni di un soggetto umano e in cui si compie e definisce la personalità.

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».⁶³

In questo modo Rosmini delinea il suo progetto antropologico, in cui appare evidente la visione *integrale della persona*. Gli echi di 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 sociale.⁶⁴

Questa visione antropologica fornisce la *dignitas* massima all'essere umano, che non può mai dirsi strumento.⁶⁵ Rosmini propone la tesi che la persona abbia sempre dignità di fine e mai

⁶³ U. Galeazzi, *L'etica filosofica in Tommaso d'Aquino*, Città Nuova, Roma 1989, p. 37. Lezione evidente nell'elaborazione del sistema morale in cui ripropone l'itinerario bene-appetibilità-perfezione-atto dell'essere: cfr. A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, p. 83.

⁶⁴ R. Zama, *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, p. 324.

⁶⁵ Rosmini fornisce gli strumenti per affrontare un'altra concezione riduttiva della persona, l'annullamento della sua *natura relazionale*. 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. La visione integrata e complessa dell'uomo prodotta dal Roveretano si fa modello contro la deriva consumistica delle relazioni.

di mezzo, quindi secondo la formula della *Filosofia del diritto*, rappresenti «il diritto umano sussistente»⁶⁶. Ciò vale non solo per l'individuo, ma per la rete sociale e relazionale che caratterizza l'esistenza umana: «il dire: opera secondo una norma che possa rendersi 'universale', involge una relazione cogli altri uomini».⁶⁷ Nella costitutiva relazionalità umana⁶⁸ si somministra il 'substrato' necessario per il compimento del bene e la realizzazione morale.⁶⁹ Infatti, la relazione con gli esseri, ma soprattutto quella interpersonale è posta da Rosmini all'origine della formazione dell'idea astratta del bene oggettivo,⁷⁰ grazie alla quale si riconosce l'ordine oggettivo degli esseri.

⁶⁶ 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 Id., *Opere*, Giuffrè, Milano 1959, p. 350).

⁶⁷ A. Rosmini, *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in Id., *Principi della scienza morale*, p. 315.

⁶⁸ La persona risulta essere «relazione sostanziale» tanto quanto era stata definita «individuo sostanziale».

⁶⁹ 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). Cfr. A. Rosmini, *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in Id., *Principi della scienza morale*, p. 315.

⁷⁰ Come detto, l'obbligazione morale risiede per Rosmini nella verità dell'essere riconosciuta praticamente nella 'relazione concreta' con gli esseri. 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» (ivi, pp. 245-247).

L'apertura alla relazionalità conduce poi alla trascendenza. Nel rapporto con gli altri esseri intelligenti, l'uomo, grazie alla facoltà raziocinante dell'«integrazione»,⁷¹ riesce a valutare la contingenza e la limitatezza degli enti reali e quindi a riconoscere l'esistenza di un 'Primo Essere', necessario e illimitato, principio ed ordine di tutto. È all'interno della relazione tra persone che si apre la relazione con la 'Persona Originante'.

Il principio della morale: «ama l'essere ovunque lo conosci, in quell'ordine ch'egli presenta alla tua intelligenza»,⁷² genera quindi un movimento che dall'uomo conduce a Dio: «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».⁷³ L'ordine d'amore che ne consegue è: «ama per sé quell'essere che è sé, ed ama relativamente all'essere per sé, tutti gli altri esseri che non sono per sé, ma per l'essere primo ed essenziale»;⁷⁴ quindi amare Dio come fine assoluto, le persone come fini relativi, le cose come mezzi. Ciò significa che «la moralità non si lascia risolvere in razionalità. Anzi, è un *atteggiamento originariamente pratico-universale* che Rosmini declina come *amore morale*»,⁷⁵ per cui può formulare l'imperativo morale pure nella formula: «ama gli esseri tutti».⁷⁶

⁷¹ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 304.

⁷² A. Rosmini, *Principi della Scienza Morale*, p. 316.

⁷³ Ivi, p. 115.

⁷⁴ Ivi, p. 117.

⁷⁵ M. Krienke, *Essere, conoscere, agire*, pp. 577-596. Prosegue: «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» (*ibidem*).

⁷⁶ «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). Dalla relazione con Dio l'uomo acquista una «specie di eccellenza divina», che lo eleva su tutto l'universo senza farne 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».

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'universo.⁷⁷

Principio unico e misto, capace di sentire, conoscere e agire secondo l'ordine oggettivo dell'essere, l'uomo si fa apertura alla relazionalità e alla trascendenza, fornendo un solido apparato teoretico per un'etica dell'amore' capace di affrontare le sfide odierne. Del resto, l'attualità del pensiero rosminiano, capace di rispondere a problematiche del mondo contemporaneo,⁷⁸ era stata evidenziata da Augusto Del Noce, che ne aveva riconosciuto la lungimiranza, sia nel prevedere la crisi di valori, sia nel fornire gli elementi per un 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

Allora, quando l'amore dell'uomo si rivolge a questo «migliore dell'uomo, a questa ultima altezza», l'agire umano si fa pienamente morale (ivi, p. 115).

⁷⁷ M. F. Sciacca, *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, pp. 170–171.

⁷⁸ «L'orgoglio di liberare l'uomo da qualsiasi riferimento al trascendente [...] 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 parte.» (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).

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».⁷⁹

L'opera a cui Del Noce fa riferimento sono chiaramente i *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 antropologico-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 secolo.⁸⁰ 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,

⁷⁹ «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» (A. Del Noce, *Significato presente dell'etica rosminiana*, in Id. (ed.), *L'epoca della secolarizzazione*, Giuffrè, Milano 1970, pp. 216-217).

⁸⁰ Rosmini informa dei suoi piani di pubblicazione nel suo *Piano di etica*, inserito nella *Prefazione alle opere di filosofia morale*, in Id., *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*, che viene infine pubblicato nel 1839. 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* di fatti svolge una 'funzione mediatrice' tra la teoria e la scienza d'applicazione della legge.

tenta di definire e sistematizzare la riflessione pedagogica, ad esse ovviamente connessa.⁸¹ 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, l'ambito educativo è consequenziale alle due sopraccitate; dove c'è l'essere umano, la persona e la realizzazione morale di un'esistenza, c'è la necessità di educazione, di formazione, di progettualità e processi volti allo sviluppo e al raggiungimento di perfezione delineato dalle riflessioni antropologiche. In questo senso, non si commette un errore se si afferma che 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 sopraccitate. La pedagogia rosminiana poggia indubbiamente sull'antropologia filosofica, che deriva a sua volta da una concezione gnoseologica aperta all'essere; per cui, tanto l'antropologia quanto la gnoseologia non si esauriscono nel tempo storico o culturale, ma si aprono al mondo metafisico.⁸² Anche secondo lo sguardo della filosofia dell'educazione, si può affermare che nel

⁸¹ Senza dimenticare come la riflessione pedagogica di Rosmini sia parte fondamentale degli anni giovanili, insisto nel considerare *Del principio supremo della metodica* testo fondamentale dell'Autore in questo ambito disciplinare: i saggi giovanili vengono infatti redatti prima della definizione dei principi filosofici qui trattati, che costituiscono il perno della teoresi rosminiana e che quindi sono parte della trattazione pedagogica solo nel saggio della *Metodica*. I testi giovanili, come *Dell'educazione cristiana* o *Sull'unità dell'educazione*, hanno a mio avviso un altro decisivo valore: sono, insieme alle riflessioni politiche degli anni '20, alla base di quella ricerca di 'ordine' e 'riunificazione' dell'essere umano e della società civile che maturerà secondo l'orizzonte gnoseologico, etico, psico-antropologico nella produzione filosofica successiva.

⁸² 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).

pensiero di Rosmini concorrano due principi. Uno assolutamente oggettivo, divino e trascendente, chiamato idea dell'essere, che è innata immagine della presenza dell'Essere assoluto, senza essere né Dio né qualunque ente limitato. Il secondo principio è invece 'soggettivo', intendendo con ciò il 'soggetto umano', che sente con un sentimento fondamentale, corporeo ed intellettuale, e che è persona libera.⁸³

È da questo secondo principio che deriva non solo l'integralità dell'essere umano, ma anche un'intrinseca dualità: per Rosmini l'educazione concerne gli esseri umani con l'obiettivo di renderli persone, ossia soggetti aperti, per un lato all'essere 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. Se infatti è vero che l'uomo ha intelletto e volontà, capaci di orientarlo verso la libertà e la moralità, 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 vero che la direzione auspicata e auspicabile della 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 altrettanto corretto affermare che il nodo della questione educativa si trova nell'intrinseca problematicità sottesa al processo di sviluppo e armonizzazione delle parti dell'essere umano. Rispetto al disegno antropologico manca la descrizione di come la concordanza delle parti possa compiersi; questo è il tema e la questione per eccellenza del discorso educativo. Particolarmente preziose in tal senso appaiono le annotazioni di Maria Manganelli:

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*

⁸³ Cfr. A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, pp. 77-81.

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 [...] 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 soprannaturale.*⁸⁴

Se la pedagogia si regge sul principio dell'educabilità, quindi sulla possibilità di realizzare l'ideale al quale può ambire l'essere dell'uomo,⁸⁵ d'altra parte non si può ignorare quello che l'uomo, o meglio il bambino ‘che diventerà 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 del discorso antropologico di Rosmini. Se è infatti indubitabile che la stretta connessione tra la tematica morale e la questione antropologica abbia condotto l'autore 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*, tra il 1839 e il 1840, 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 dall'Autore risalgono ad anni antecedenti la pubblicazione del *Nuovo saggio*, e pur nella loro grande importanza non possono presentare traccia della riflessione antropologica e morale. Occorre quindi ritornare sul discorso educativo, ed è quello che l'Autore

⁸⁴ M. Manganelli, *Persona e personalità nell'antropologia di Antonio Rosmini. Linee di una apologetica del Cristianesimo*, Marzorati, Milano 1967, pp. 109-110. Corsivi miei.

⁸⁵ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 39, pp. 277-279.

compie con *Del principio supremo della metodica*, influenzato dalla complessa riflessione sull'essere umano.

In particolare, risulta fondamentale analizzare con cura il secondo libro dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, che tratta dell'animalità come parte essenziale dell'essere umano. Qui, nella metodologia riflessiva e nei risultati elaborati dal Rosmini, troviamo i prodromi del discorso pedagogico della *Metodica*, che fanno dell'Autore un originale filosofo dell'educazione, specie se comparato ad autori del suo tempo.

Quanto ipotizzato di compiere, è frutto del convincimento maturato sulla base di analisi operate da una tra i massimi studiosi 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». ⁸⁶ 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 prescinda 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'. ⁸⁷

⁸⁶ 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», 58 (1964), fasc. III-IV, pp. 270-283.

⁸⁷ Cfr. M. A. Raschini, *Sull'anima in Rosmini*, «Rivista rosminiana», 73 (1979), fasc. II, pp. 141-154 (poi ripubblicato, 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. La citazione si trova alla p. 141.

Se lo studio dell'antropologia e di quel novero di scienze che indagano l'essere umano è stato 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.

1.4 Sul metodo filosofico-scientifico di Rosmini.

Compiere uno studio sull'antropologia rosminiana significa anzitutto entrare nelle pieghe della dimensione metodologica e delle modalità argomentative utilizzate da Rosmini nel redigere i suoi testi: questo appare evidente in particolare nel ricco volume dell'*Antropologia in servizio della scienza umana*, dove emergono caratteristiche metodologiche precise del filosofare rosminiano. Approfondire l'analisi del metodo di ricerca utilizzato dall'Autore con l'ausilio delle fonti significa comprendere da dove nasce e come si sviluppa la conseguente riflessione in campo antropologico e pedagogico.

In primo luogo il metodo si struttura come percorso e processo, in cui l'orizzonte finale è il raggiungimento di un grado di certezza o verità definibile,⁸⁸ in modo da presentare le scoperte e le definizioni raccolte in una duplice veste, gnoseologica e pratica. Per far questo, dimensione essenziale del metodo è la sua 'universalità', che si traduce in Rosmini nei caratteri di 'polivalenza' e 'funzionalità'.⁸⁹ Ciò significa definire la struttura metodologica secondo una gerarchia ordinata di passaggi, quindi una consequenzialità che determina il rigore nella ricerca; ma allo stesso tempo significa rendere tale struttura malleabile a diversi oggetti di ricerca,

⁸⁸ «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 Id., *Scritti pedagogici*, p. 170).

⁸⁹ Non a caso, sulla base degli stessi principi, Rosmini nella *Logica* definisce e individua diverse forme di metodo, che si strutturano sull'unica forma e criterio di verità dell'idea dell'essere.

in modo da soppesare, quasi artigianalmente,⁹⁰ il peso da dare ad ogni passaggio.

Non si può dimenticare inoltre come le riflessioni rosminiane contengano moniti verso un'etica della ricerca, da mantenere nella preziosa alternanza equilibrata che deve porsi tra lo spirito positivo 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 la priorità dello sguardo metodologicamente fondato dell' 'osservazione',⁹¹ e la conseguente attività speculativa dispiegata nel processo circolare di analisi e sintesi.⁹²

Proprio la circolarità di analisi e sintesi è un tema essenziale all'interno della prospettiva rosminiana, che nella *Logica*, volume sul 'retto ragionare',⁹³ scrive:

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. [...] L'analisi e la sintesi s'adoperano mescolatamente ambedue sì nel trovare, come nell'insegnare la verità.⁹⁴

⁹⁰ In *Del metodo filosofico*, Rosmini descrive spesso il metodo di ricerca in termini di «arte» o «tecnica»: ivi, pp. 169-211.

⁹¹ «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» (ivi, p. 169).

⁹² «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 [...]» (ivi, p. 179).

⁹³ Del resto, la *Logica* è posta – nel sistema enciclopedico delle scienze – fra l'ideologia e la metafisica, ed è «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: quindi è centrale la dimensione metodologica.

⁹⁴ A. Rosmini, *Logica*, pp. 306-307.

Metodo di ricerca e metodo didattico, scoperta e insegnamento, non possono escludere indistintamente l'analisi o la sintesi, processi co-implicati e necessari nella riflessività secondo Rosmini. Una riflessività umana da guidare e sorreggere secondo i passi di un procedere razionale, che va studiato, osservando – diremmo oggi – metariflessivamente, gli elementi strutturanti la razionalità stessa.⁹⁵ 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 della mente umana, come afferma il Roveretano:

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*.⁹⁶

Seguendo il principio di passività⁹⁷ che sorregge tutta la riflessione rosminiana, l'Autore quindi non fa che 'osservare' e registrare le dinamiche naturali della razionalità umana. Le norme fornite rispecchiano l'appartenenza dell'uomo alla dimensione creaturale, segnata dal legame con la natura, vera madre che lo plasma secondo passi ben precisi.⁹⁸

⁹⁵ Così afferma lo stesso Rosmini, sostenendo che «la *facoltà del metodo* nasce dalla riflessione, allorchando 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» (A. Rosmini, *Psicologia*, vol 9/a, p. 262).

⁹⁶ A. Rosmini, *Logica*, p. 311.

⁹⁷ 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.

⁹⁸ Il metodo pertanto rispecchia la necessaria struttura naturale della riflessività: esso è «l'arte di muovere la mente umana, si riduce a un aiutarla,

L'ordinamento dei processi metodologici che compongono la razionalità e investono la dimensione della ricerca conoscitiva appartiene dunque alla dimensione naturale. L'essere umano si limita a seguire una processualità a lui consegnata in quanto creatura razionale. Da ciò segue 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 Creatore.⁹⁹

L'errore, 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 anche in campo metodologico 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 precludano alla possibilità d'osservare e di comprendere compiutamente il reale.

acciocché speditamente e sicuramente faccia quei passi che le sono prestabiliti dalla sua natura, secondo un ordine fisso» (ivi, p. 308).

⁹⁹ Ivi, pp. 308-309.

Per questo motivo Rosmini stabilisce fin dall'inizio i principi metodologici 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».¹⁰⁰ L'omissione, così come l'aggiunta di elementi non attinenti al reale, e quindi alla percezione – che è sentimento e intuizione dell'idea dell'essere – rappresentano i rischi fondamentali di un'errata applicazione del metodo. Pertanto vanno osservate altre norme, o regole speciali,¹⁰¹ che contengono il principio per cui si deve procedere «dal noto all'ignoto». Mantenuto in questa formulazione il principio risulta essere ancora vago, ma con le regole speciali 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».¹⁰² 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 umana.¹⁰³

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 l'acquisizione della conoscenza. Non a caso, nei *Regolamenti scolastici*, ribadisce

¹⁰⁰ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, p. 115.

¹⁰¹ Riassumibili nell'affermazione dell'imprescindibilità della percezione e nella gradualità del processo conoscitivo, che nel testo *Del principio supremo della metodica* Rosmini aveva definito legge della «gradazione». Cfr. A. Rosmini, *Logica*, pp. 311-312.

¹⁰² *Ivi*, p. 313.

¹⁰³ *Ibidem*.

nuovamente che «il principio del metodo induttivo è ‘l’esperienza e il susseguente ragionamento’»: ¹⁰⁴ l’attività riflessiva si svolge solamente a partire dall’osservazione fenomenica del reale.

Per questo motivo il *focus* della riflessione metodologica del Rosmini si orienta verso l’analisi della percezione, e anche in questo caso emerge la distinzione tra due tipologie di percezione; la prima, chiamata ‘naturale’, rappresenta il contatto diretto con il reale, puramente descrittivo e scevro da preconcetti, 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. ¹⁰⁵ 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 questa, movono in quella vece da supposizioni, o principi astratti, che malamente si surrogano ai dati mancanti dell’esperienza. ¹⁰⁶

Proprio per questo motivo, la percezione diventa oggetto di studio rigoroso, nelle sue dinamiche interne, portando Rosmini a definirne il rigore scientifico:

¹⁰⁴ A. Rosmini, *Regolamenti scolastici*, p.245. Si veda anche Id., *Del metodo filosofico*, p. 198.

¹⁰⁵ Cfr. A. Rosmini, *Logica*, p. 397.

¹⁰⁶ 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*» (*ibidem*).

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".¹⁰⁷

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 analisi rosminiane, soffermarci sul significato dell'atto osservativo, evidenziando come esso non vada a confluire nell'atto sensitivo: questo perché «il semplice *sentire* non è *osservare*». ¹⁰⁸ La percezione, fondata sull'esperienza sensibile, si fa osservazione esclusivamente nel momento in cui, oltrepassandone l'immediatezza, si applica l'idea dell'essere all'oggetto sensibilmente percepito. 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 avere senza la notizia dell'altra; le due notizie dunque si pongono in noi contemporaneamente: questo è quello che noi chiamiamo *sintesisimo*.¹⁰⁹

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

¹⁰⁷ Ivi, p. 398.

¹⁰⁸ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 47.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

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*.¹¹⁰ 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 agli approcci filosofici e scientifici escludenti la dimensione interna dell'osservazione sono da lui presentate anche nella *Logica*.¹¹¹ 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 mancanza di modalità dirette d'individuazione di tale fenomeno osservativo;¹¹² questo problema è strettamente connesso alla difficoltosa operazione di spoliazione con cui si dovrebbero rimuovere quegli elementi non necessari per il 'puro' dispiegarsi dell'osservazione interna.¹¹³ Non solo: il mondo interiore, ivi compreso tutto ciò che sorge dall'osservazione, resta problematico per la mancanza di un vocabolario condiviso che

¹¹⁰ A. Rosmini, *Logica*, p. 398. Corsivo mio.

¹¹¹ «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*» (ivi, p. 397).

¹¹² Ivi, p. 398.

¹¹³ «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'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». (*ibidem*). Un passo che mostra come Rosmini possa considerarsi un antesignano del metodo fenomenologico di approccio al reale.

permetta una comprensione dei fenomeni osservati.¹¹⁴ Ciononostante, è proprio l'osservazione interna operata dal Rosmini l'atto mentale con cui l'Autore ha potuto comprendere, e quindi presentare, l'intuizione dell'idea dell'essere nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*.¹¹⁵ L'osservazione interna, con gli effetti di tale scoperta, diventa quindi funzione fondamentale nelle ricerche metafisiche del Roveretano.¹¹⁶

Tuttavia c'è da fare un ulteriore distinguo. Per quanto l'osservazione interna rappresenti lo strumento fondamentale per il riconoscimento di quel principio dell'oggettività gnoseologica che è l'idea dell'essere, Rosmini non disconosce l'importanza di quel novero di osservazioni che rientrano nel complesso mondo della percezione. Da qui emerge un'ulteriore riflessione sul significato di osservazione 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

¹¹⁴ «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» (ivi, p. 399).

¹¹⁵ «*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? [...] 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: [...]; volgendo sulle cognizioni il guardo della sua mente, vedrà in quelle l'*idea dell'essere* [...]. 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).

¹¹⁶ 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'innanella nella *osservazione*, e questa non è che la intellesione della verità per sé nota, e fonte di tutte dimostrazioni» (*ibidem*).

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 prassilologica*. L'osservazione di quanto accade si può dividere, per non allontanarsi dal comune parlare, 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 ricerche.¹¹⁷

Nella prospettiva di ricerca qui utilizzata, la dimensione dell'osservazione ontologica, per quanto necessaria per la speculazione teoretica rosminiana,¹¹⁸ riveste un ruolo secondario rispetto a quella che l'Autore definisce con il termine di osservazione 'prassilologica', votata all'indagine dei dinamismi, e quindi interessata a descrivere senza prescrizioni sia i fenomeni psicologici che quelli esteriori. Quest'ultima prospettiva metodologica acquista pregnanza all'interno di questo lavoro perchè rappresenta il metodo d'indagine applicato sull'essere umano specificatamente nel volume sull'animalità dell'*Antropologia* e nelle pagine della *Metodica*.

¹¹⁷ A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, p. 176.

¹¹⁸ 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. Ma Rosmini ne tratta con estrema lucidità e semplicità, riconducendo l'essenza ontologica alla radice linguistica del termine: «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» (ivi, p. 27).

In ogni caso, prima di procedere, la proposta metodologica rosminiana va contestualizzata storicamente nella prima metà del XIX secolo, e alla luce dell'orizzonte spiritualista a cui, in maniera forse troppo riduzionista, è annoverabile il sistema filosofico dell'Autore. Non si può parlare con l'osservazione prassilogica di metodo sperimentale applicato all'essere umano,¹¹⁹ né considerare l'antropologia rosminiana alla stregua delle novecentesche scienze umane o di ricerche di stampo materialista. Va tuttavia riconosciuto a Rosmini il merito di aver saputo coniugare l'osservazione diretta dell'esperienza umana, la riflessione filosofica sull'essere umano e le ricerche scientifiche del tempo, tentando così di mostrare, sul piano argomentativo, come la conoscenza approfondita degli sviluppi più recenti di alcune scienze naturali potesse permettere una migliore comprensione delle funzioni e delle caratteristiche specifiche dell'essere umano.

Del resto, anche Dante Morando osserva il carattere 'sperimentale' dell'indagine rosminiana, rinvenibile in particolare nel metodo osservativo¹²⁰ che pone alla base dell'analisi infantile, e nelle riflessioni antropologiche di cui ora ci occupiamo:

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

¹¹⁹ Non è un'osservazione scientifica perché non si fonda sull'operazionalizzazione, cioè su metodi di 'misurazione' del reale. Cfr. M. Jahoda, M. Deutsch, S.W. Cook, *Research methods in social relations*, Dryden, New York 1951.

¹²⁰ «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). Corsivo mio.

le condizioni fisiopsicologiche dell'educando, rischia di far cadere la propria azione fuori del ritmo educativo, di ubbidire all'arbitrio dell'immaginazione intellettuale e di causare più danni che vantaggi.¹²¹

1.5 L'animale nell'uomo: le fonti.

Sulla base del metodo filosofico fondato sull'osservazione si mostra l'originalità della prospettiva antropologica rosminiana, che consiste nell'integrazione tra prospettiva filosofica e scientifica. 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 biologiche.¹²²

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.

Su questo aspetto troviamo analogie con la figura di Raffaello Lambruschini,¹²³ altro grande pedagogista della prima metà del

¹²¹ D. Morando, *Principi teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia, Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, pp. 81-82. Il Morando prosegue: «In *Del principio supremo della metodica* il Rosmini chiaramente approva il metodo fondamentale dell'osservazione diretta delle cose applicato all'insegnamento». Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 30-32.

¹²² G. Bonvegna, *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», 105 (2013), fasc. I, pp. 131-150.

¹²³ Pedagogista italiano (1788-1873). Sacerdote, rinunciò nel 1820 alla carriera ecclesiastica per ritirarsi a vivere in un podere toscano. Come educatore si dedicò all'insegnamento popolare e fondò, a San Cerbone, una scuola-convitto sperimentale dove volle preservare l'atmosfera familiare e incentivare semplici forme di autogoverno. La «Guida dell'educatore», pubblicata per quasi un

diciannovesimo secolo. Entrambi affondano le radici della loro cultura e religiosità in un cattolicesimo aperto al confronto con la cultura settecentesca e illuministica, al punto che, in modi diversi, tentano di giungere a «un incontro tra questa tradizione di cattolicesimo “illuminato” e umanitario con la cultura degli scienziati [...]: incontro che ha come risultato un ampliamento di visuali e di esperienze».¹²⁴

Sempre tramite le ricerche di fisiologi, biologi e medici 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, substrato irrinunciabile per le più nobili 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 datata 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.¹²⁵

decennio (1836-45), mise a frutto tali esperienze e incontrò l'assenso degli ambienti democratici e liberali non solo italiani. Fu professore di pedagogia e sovrintendente dell'Istituto di Studi Superiori. Rappresentante del cattolicesimo liberale, Lambruschini auspicò per la comunità dei fedeli una conciliazione di autorità e libertà. Dal punto di vista pedagogico, contro il 'concetto direttivo' dell'educazione tradizionale e in opposizione al 'principio della libera natura' di Rousseau, egli ha concepito la positività del compito dell'educatore come non autoritaria.

¹²⁴ G. Sofri, *Ricerche sulla formazione religiosa e culturale di Raffaello Lambruschini*, «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Lettere, storia e filosofia», 29 (1960), fasc. III-IV, pp. 148-189. Si vedano anche: A. Gambaro, *Educazione e politica nelle relazioni di R. Lambruschini con Aporti, Gioberti, Rosmini*, La grafica piemontese, Torino, 1939; A. Gaudio, *La storiografia su Lambruschini*, in L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, pp. 151-153.

¹²⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 15.

D'altronde, per quanto l'interesse del Roveretano verta sul soggetto dell'obbligazione morale delineato a livello nomologico nei *Principi*, il compito antropologico rimane quello di compiere il più possibile un'analisi descrittiva, che eviti astrazioni e guardi integralmente all'essere 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 fattori». ¹²⁶ Il legame con i classici, che implicitamente si fa accusa d'inadeguatezza per le riflessioni dei filosofi moderni, non è il solo rimando a una visione 'integrale' dell'umano.

Sul versante scientifico, nelle pagine introduttive dell'opera, si rimanda ad alcuni studiosi di medicina del Settecento di area germanica: ¹²⁷ stiamo parlando di Georg-Ernst Stahl, Lorenz Heister e Johann-Peter Franck. ¹²⁸ Da notare come, pur non trovando ulteriori riferimenti a due dei tre autori nel resto dell'opera, la citazione dei tre medici tedeschi è concepita «non tanto nell'ottica di irrobustire con esempi tratti dal mondo della medicina una visione antropologica già predeterminata e compiuta sul piano filosofico», ¹²⁹ quanto per una vera e propria elaborazione di una visione teorica nuova, non predeterminata, che dovrebbe trarre linfa

¹²⁶ Ivi, p. 21.

¹²⁷ Ivi, p. 23.

¹²⁸ Johann-Peter Frank (1745-1821) afferma, nel *Sistema di polizia medica* (opera composta tra il 1799 e il 1819) una prima definizione di *welfare state* in ambito sanitario, dichiarando che tra i compiti pubblici lo 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 sviluppa la teoria del sentimento fondamentale. Heister invece è annoverato tra i fondatori della chirurgia tedesca. Per altre brevi informazioni biografiche, cfr. G. Bonvegna, *Rosmini naturalista?*, p. 133.

¹²⁹ *Ibidem*.

e argomentazioni proprio dagli studiosi scientifici di quegli e di altri autori. A sostegno di questa tesi si trovano ulteriori riferimenti in diversi studi critici,¹³⁰ tra i quali spiccano i contributi offerti da

¹³⁰ Su Rosmini e la sua sensibilità sperimentale, specialmente nel trattato antropologico, già sul finire dell'Ottocento affiorano diversi studi. 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-Serbatì, Prete Roveretano*, in AA.VV., *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 *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, vol. II, 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. Con il contributo *A. Rosmini medico e naturalista* del 1907 (L. Nicotra, *A. Rosmini medico e naturalista*, «Rivista rosminiana di filosofia e cultura», 1 (1907), fasc. 5, pp. 215-224), il XX secolo vede una maggiore attenzione alla comprensione del ruolo delle scienze in Rosmini, anche nella direzione dell'approfondimento di aspetti e di fonti inedite. Dopo il secondo conflitto mondiale escono gli studi di E. Perini, *Antonio Rosmini e la medicina*, Sodalitas, Stresa 1955; E. Medea, *Antonio Rosmini e la medicina*, Istituto lombardo di scienze e lettere, Milano 1963; M. Sancipriano, *Il Collegio medico di San Raffaele nel progetto di A. Rosmini*, «Humanitas», 10 (1955), pp. 67-79. Successivamente viene pubblicato lo studio di G. Pryszyk 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*, «Rivista rosminiana», 79 (1985), pp. 32-47; M. Sancipriano, *Psicologia e vita umana nel pensiero di Rosmini*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 199-216; 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 anche il saggio di T. Germinale, *Rosmini e la medicina*, pp. 281-294. Tra gli ultimi contributi, 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, pp. 139-170; 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*,

Mario Sancipriano,¹³¹ Luigi Bulferetti,¹³² Umberto Muratore¹³³ e Pyszlak Grzegorz.¹³⁴

Il contributo che Rosmini offre 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».¹³⁵ Questo è possibile perchè il principio senziente, tramite cui si attiva la complessa operazione del sentire, già si trova in questa primordiale dimensione dell'umano. In questo senso ritengo che parlare di 'animalità', nell'accezione rosminiana, non significhi considerarne la bestialità,¹³⁶ per animalità Rosmini intende quella

Sodalita, Stresa 2013, pp. 63-78; G. Bonvegna, *Rosmini naturalista?*; C. Brentari, *Between instinct and imagination: Antonio Rosmini's discussion of animal behaviour in the "Anthropology in Aid of the Moral Science"*, «Rosmini Studies», 4 (2017), p. 187-199; G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, «Rosmini Studies», 4 (2017), pp. 217-228.

¹³¹ 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).

¹³² Si 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.

¹³³ Muratore rileva come a livello metodologico e secondo uno spirito di aggiornamento – quella che lui chiama la 'mente scientifica' – l'Autore ricercasse minuziosamente di conoscere gli ultimi portati scientifici. Lo provano «la costante attenzione ai fatti, la grande curiosità di aggiornarsi puntigliosamente su quanto i contemporanei venivano pubblicando in 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*, Sodalitas, Stresa 1999, p. 6).

¹³⁴ «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» (G. Pyszlak Grzegorz, *Rosmini e la medicina*, p. 6).

¹³⁵ G. Bonvegna, *Rosmini naturalista?*, p. 136.

¹³⁶ 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.

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,¹³⁷ si trovano le prime operazioni dell'esistenza; quindi l'analisi delle caratteristiche antropologiche presenti in questa sezione dell'*Antropologia* di Rosmini riveste importanza anche nella prospettiva pedagogica, specialmente per la comprensione di quegli aspetti dell'infante che, comuni all'animale, si mostrano nelle primissime tappe dell'esistenza umana.

Alla luce di queste considerazioni, come giustamente notava Raschini, esaminare la complessità dell'umano teoreticamente e scientificamente descritto prescindendo dalla dimensione animale – vincolando quindi l'analisi alla sola spiritualità – risulta 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».¹³⁸

Nell'operazione di 'riunificazione' dell'umano troppo spesso la letteratura critica ha taciuto l'importanza, dei riferimenti alla dimensione animale nell'*Antropologia*.¹³⁹ In questo testo l'attenzione alla dimensione animale si mostra nella stretta connessione tra le considerazioni filosofiche e le 'scienze di percezione fisiche', sulla base dei riferimenti alla fisiologia del Sette-Ottocento, momento cruciale per l'affermazione di quest'ultima nel panorama delle scienze mediche.¹⁴⁰ La riflessione fisiologica e biologica presente

¹³⁷ Si utilizzano questi termini per dare giustificazione della sua appartenenza al regno animale.

¹³⁸ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 53.

¹³⁹ A tal proposito, inserendomi nella 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*.

¹⁴⁰ Cfr. G.L. Sanna, *La corporeità in Rosmini tra storia della medicina e Teosofia*, pp. 65-68.

nell'opera è lì a testimoniare questo intreccio, in cui l'apporto scientifico non è di mera verifica, ma d'integrazione contenutistica decisiva sui caratteri dell'essere umano.

A tal proposito, anzitutto «emerge 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».¹⁴¹ Rosmini prende le mosse dalle riflessioni del biologo francese Georges Cuvier,¹⁴² 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».¹⁴³ Questo principio fisiologico – d'origine antica¹⁴⁴ e reso moderno dalle riflessioni del Cuvier – del *consensus unus, conspiratio una, consentientia omnia*, è 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 processi di natura patologica. In altri termini 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».

¹⁴¹ G.L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, p. 217.

¹⁴² 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.

¹⁴³ Ivi, p. 218.

¹⁴⁴ 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”» (*ibidem*).

La questione della malattia, che qui non viene trattata, serve per evidenziare l'integrazione tra scienza e filosofia nell'antropologia rosminiana: sono la patologia e la sua origine dubbia che mostrano a Rosmini come l'assunto fisiologico non spieghi quale sia la forza che 'fa funzionare' i diversi fenomeni corporei. Infatti l'organizzazione chimico-meccanica osservata nel corpo «che ci darebbe ancora? Un cadavere; mirabil cosa certo anche un cadavere! [...] ma sempre un cadavere».¹⁴⁵ Ciò significa che pur accettando e valorizzando il contributo fisiologico, per Rosmini risulta necessario ricorrere a un principio «essenzialmente interno», ossia di natura soggettiva, attraverso cui comprendere l'azione vitale e in grado di mettere in funzione i fenomeni esternamente osservati dallo scienziato fisiologo. Un principio 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 divisione tra osservazione interna ed esterna. La soggettività cosciente del principio senziente si differenzia dai fatti 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

¹⁴⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 170.

effetti si rilevano e notano coll'*osservazione esterna*: i secondi si rilevano solamente coll'esperienza ed *osservazione interna*.¹⁴⁶

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 medica.¹⁴⁷ In questo senso la questione della medicina e dei compiti di cura vanno letti proprio in continuità integrata tra scienza e filosofia, sulla base del principio epistemologico funzionalista e della prospettiva organicista che coordina il senziente e il sentito, il soggettivo e l'extra-soggettivo.¹⁴⁸ La presa d'atto di un tale parallelismo psico-fisico¹⁴⁹ porta Rosmini ad avanzare la tesi per cui la scienza medica deve necessariamente basarsi su un

¹⁴⁶ Ivi, pp. 76-77.

¹⁴⁷ 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» (G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, pp. 217-228). Del resto lo stesso 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. 60).

¹⁴⁸ 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» (G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, pp. 217-228).

¹⁴⁹ «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).

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».¹⁵⁰

L'impianto fisiologico della dimensione extrasoggettiva è quindi alla base di ogni sensazione corporea.¹⁵¹ Per comprenderlo meglio, entriamo nello specifico della riflessione rosminiana sul sentire.

1.6 Fenomenologia del sentire

Per Rosmini il sentimento è un atto che inizia dentro e con un soggetto e termina in ciò che sente, senza che il soggetto arrivi a sapere ciò che sente – altrimenti questo significherebbe identificare l'atto del sentire con l'atto del conoscere, quindi con la percezione intellettuale. Riprendendo le riflessioni scientifiche, 'senziente' e 'sentito' si configurano come i diversi principi di un medesimo processo fisiologico,¹⁵² 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

¹⁵⁰ G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, pp. 221-222.

¹⁵¹ «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» (W.R. Darós, *Importancia del cuerpo y del sentimiento en A. Rosmini*, «Pensamiento», 63 (2007), pp. 145-163).

¹⁵² Cfr. G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, p. 220.

di sentire qualcosa». ¹⁵³ La 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, poggiano su riflessioni di carattere scientifico. Non è un caso che per descrivere il sentimento fondamentale corporeo, snodo centrale del sentire e della riflessione teoretica sulla dimensione animale, Rosmini utilizzi le analisi di due scienziati di fine Settecento, Giovanni Battista Venturi e Michele Araldi, ¹⁵⁴ i cui risultati vengono discussi in nota nel volume dell'*Antropologia*. ¹⁵⁵

Il sentimento, nella sua semplicità, si compone di un principio che sente e di un termine sentito, e questo è vero sempre, a prescindere che il termine sentito sia un corpo extrasoggettivo o una sensazione interna.

L'atto del sentire, qualunque cosa si senta, è anche chiamato da Rosmini ‘vita’. La vita è definita da Rosmini come «l'atto di un

¹⁵³ Un contemporaneo del Roveretano descriveva nel modo più chiaro questo principio rosminiano: «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.

¹⁵⁴ Giovanni Battista Venturi (1746-1822) filosofo, fisico e matematico, celebre per aver prestato attenzione alle opere fisico-matematiche di Leonardo da Vinci. Michele Araldi (1740-1813) medico e iniziatore dell'Istituto nazionale italiano di scienze, lettere e arti (1803), studioso di fisica, matematica, chimica, biologia, fisiologia e anatomia. 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» (G. Bonvegna, *Rosmini naturalista?*, p. 141).

¹⁵⁵ Sostenendo una stretta parentela tra empirismo e kantismo, gli autori considerano come la lettura delle qualità secondarie delle sensazioni, svincolate dalla relazione con quello che Rosmini chiama sentimento fondamentale corporeo, possa costituire la premessa per la loro negazione soggettivistica; così l'assunto lockiano – 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 sensibilità. Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 107-109.

sentimento sostanziale»: ¹⁵⁶ è la produzione incessante del sentimento, l'attitudine o capacità di produrre sentimenti. In questo senso l'uomo e tutti gli esseri animati, poiché viventi, sono sentimenti sostanziali. Difatti in essi la prima e fondamentale essenza è quella di essere soggetti capaci di sentire permanentemente, ¹⁵⁷ fino al momento in cui il principio senziente, o anima, sussiste; perché vivere è quantomeno sentire per mezzo del principio senziente.

Nel sentire prende forma la vita soggettiva irriflessa, 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 legate all'esterno, al di fuori del soggetto – e Rosmini le chiama «fenomeni sensiferi»; la loro causa è esterna, meglio dire 'estesa', e si chiama «corpo». ¹⁵⁸ Il corpo è quindi la causa materiale che consente di sentire fenomeni esterni. I secondi sono quei sentimenti che vissuti nel soggetto sensibile, nell'anima soggettiva. ¹⁵⁹ A partire da queste considerazioni, Rosmini afferma 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». ¹⁶⁰

L'«anima» è il principio di vita, pensato senza il termine – o il corpo – che vivifica. L'anima altro non è che il 'principio senziente', ovvero quel principio che permette di sentire, attivandosi nel sentimento fondamentale, dando origine sia al sentimento fondamentale 'corporeo' che al sentimento fondamentale 'intellettuale', che conduce

¹⁵⁶ Ivi, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 43.

¹⁵⁷ «Nel sentimento consiste l'essenza della vita» (A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 13, p. 343).

¹⁵⁸ 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, e che sente specificatamente quel corpo in quel preciso momento.

¹⁵⁹ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 59.

¹⁶⁰ «L'unione sua coll'anima sensitiva: in una parola, vita dicesi il sentimento, vita dicesi il termine e la cagione prossima del sentimento» (ivi, p. 60).

all'intuizione dell'idea dell'essere. In questo senso Rosmini può «definire la vita in genere *un'incessante produzione di sentimento*, ovvero anche *un'incessante attualità di sentimento*».¹⁶¹

In sintesi, nell'anima o principio di vita si manifesta il primo tratto del sentire: il sentimento fondamentale, che procede dal principio senziente, anima sensitiva o animale che dir si voglia. Per il tramite del sentimento fondamentale l'anima resta intimamente e indissolubilmente unita al corpo, o principio sensifero, componendo così l'azione e la facoltà del sentire, primo irriflesso piano esperienziale dell'esistenza.¹⁶² 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 cotal rapporto di opposizione, tuttavia non si possono realmente dividere e separare senza che periscano entrambi.¹⁶³

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.¹⁶⁴ Infatti il principio senziente, con quell'attività che le è propria che è il sentire, sente il proprio corpo in modo permanente; ciò significa che il sentimento fondamentale è l'attività del principio senziente sul proprio corpo.¹⁶⁵ Il sentimento fondamentale è così attività sostanziale dell'anima, primo atto di un essere umano che

¹⁶¹ Ivi, p. 167.

¹⁶² 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.

¹⁶³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 166.

¹⁶⁴ Ciò che noi chiamiamo 'morte' altro non è che la separazione del principio senziente, l'anima sensitiva, dal suo termine corporale organizzato.

¹⁶⁵ D'altro canto il corpo si fa vivificare a sua volta dall'anima sensibile permettendo così la manifestazione del sentimento fondamentale. Cfr. V. Brugiatelli, *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini*, «Rivista Rosminiana», 94 (2000), fasc. I, p. 39.

si costituisce soggettività proprio in quell'atto.¹⁶⁶ Per certi versi Rosmini fornisce la propria spiegazione del *mind-body problem*, secondo categorie concettuali e terminologiche proprie.¹⁶⁷

In conclusione, Rosmini distingue nella facoltà del sentire tre differenti forme: il sentimento fondamentale, la forma soggettiva del sentire, e la forma extrasoggettiva.

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 [...], 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 fondamentale.¹⁶⁸

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. Va fatto notare che, essendo la sensazione una modificazione del sentimento del proprio corpo, ciò significa che viene esercitata una violenza dall'esterno. Improvvisamente sorge in colui che sente, nell'organo

¹⁶⁶ Cfr. M.F. Sciacca, *Interpretazioni rosminiane*, Marzorati, Milano 1958, p. 110.

¹⁶⁷ «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 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. [...] 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).

¹⁶⁸ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 250.

modificato dalla realtà esterna, una sensazione.¹⁶⁹ In questo senso Rosmini afferma che ogni sensazione si riduce ad una sorta di *sensu 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.¹⁷⁰

Pertanto il soggetto, nell'azione del sentire, non si pone come agente, in quanto con la sensazione si avverte l'organo modificato, 'toccato' da un'altra realtà. Sulla base di ciò, il *proprium* della sensazione si ritrova nella passività; l'agente esterno esercita un'azione «e la percezione della realtà altra da noi, consiste in questo, che nella passività nostra sentiamo l'attività sua».¹⁷¹ In altri termini, con le sensazioni si percepiscono – ad esempio – le figure sotto forma

¹⁶⁹ 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.

¹⁷⁰ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 270. Radicandosi nel sentimento fondamentale, il tatto 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 sofferire una modificazione» (ivi, p. 271).

¹⁷¹ S. Spiri, *Essere e sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 2004, p. 144. Tuttavia va puntualizzata la distinzione tra la sensazione, 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 chamasi 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 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).

di confini del corpo, per il tramite del sentimento fondamentale, che si presenta quindi come l'origine di tutti i sentimenti.¹⁷²

Sulle prove del sentimento fondamentale, risulta 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».¹⁷³ Ecco allora che l'accorgersi della sensazione non risulta l'atto stesso del sentire.

Per questo motivo già nel *Nuovo saggio* Rosmini adduce come prove di scientificità dell'esistenza di un sentimento primitivo la pressione atmosferica, la circolazione del sangue, l'attrazione gravitazionale e il calore.¹⁷⁴ 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*»¹⁷⁵ – 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».¹⁷⁶

La riflessione sul sentimento fondamentale corporeo fornisce lo spunto per ulteriori considerazioni: in *primis*, riflettiamo sul

¹⁷² 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).

¹⁷³ F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di Antonio Rosmini*, Marzorati, Milano 1966, p. 144.

¹⁷⁴ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 253-256.

¹⁷⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 170.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

fatto che l'anima sia parte dell'essere umano fin dalla dimensione animale. Come visto, secondo Rosmini 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».¹⁷⁷ Ciò significa che il sentimento fondamentale corporeo, inteso propriamente come 'sentimento del mio corpo', costituisce l'elemento più personale dell'uomo e si fa «corpo soggettivo».¹⁷⁸ Se il Carabellese aveva individuato in tale sentimento, l'elemento a priori del sentire umano,¹⁷⁹ va tuttavia evidenziato il 'coraggio filosofico' del Rosmini, che si assume il rischio di critiche per aver postulato l'anima già in questo primordiale livello antropologico. Non solo: se è vero che l'anima attiva tramite il sentimento fondamentale corporeo il sentire, prima espressione della vita, ciò permette di constatare come l'uomo, in qualsiasi dimensione superiore (intellettiva e volitiva), può dirsi unità di spirito e materia proprio in virtù di «quel sentimento guardato nel suo aspetto di legame fra l'anima e il corpo».¹⁸⁰

Così facendo, Rosmini evita semplificazioni e riduzionismi, affermando con forza la propria visione organicista e unificata

¹⁷⁷ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 53.

¹⁷⁸ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 103.

¹⁷⁹ 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 intellettiva di A. Rosmini*, C.E. Alighieri, Bari 1907, p. 88). C'è stato anche chi ha voluto intravedere nella teoria del sentimento fondamentale (che come detto non si identifica esclusivamente con quello corporeo, avendo anche un aspetto intellettivo) 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*, «Rivista rosminiana», 62 (1968), pp. 218-223); su questo, tuttavia, non esprimiamo giudizi in questa sede. 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», 103 (2009), fasc. IV, pp. 273-301.

¹⁸⁰ F. Piemontese, *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di Antonio Rosmini*, p. 25.

dell'essere umano, che già nell'introduzione era stata sostenuta sulla scorta delle considerazioni scientifiche dello Stahl. Il sentimento fondamentale, per quanto principio 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 Darwin¹⁸¹ e l'italiano Paolo Ruffini, oltre ai contemporanei Charles Wheastone e Lorenzo Martini.¹⁸² Sulla base dei riferimenti a questi autori, e ai già citati Araldi e Venturi, Rosmini può inoltre evitare di ricadere nel materialismo di alcuni studiosi che vengono citati nella stessa *Antropologia*.¹⁸³

¹⁸¹ Erasmus Darwin (1731-1802), nonno del più famoso Charles, fa parte della storia della scienza per lo studio sistematico del fenomeno della compressione ed espansione dell'aria e un'opera sulla generazione, pubblicata a Londra tra il 1794 e il 1796 e citata da Rosmini, nella quale sono presenti spunti evolutzionistici: cfr. E. Darwin, *Zoonomia or the Laws of Organic*, Johnson, London, 1794-96.

¹⁸² 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» (G. Bonvegna, *Rosmini naturalista?*, p. 143).

¹⁸³ Ricordo 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) medico e professore di medicina a Gottinga dal 1736 al 1753, è stato tra i primi storici della scienza e autore di numerosi scritti, fra i quali meritano di essere ricordati gli *Elementa physiologiae* del 1766, in virtù dei quali viene considerato il fondatore della fisiologia. John Brown (1735-1788), studioso di medicina formatosi a Edimburgo, negli *Elementa medicinae* (1780) sostiene 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 veda G. L. Sanna, *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*. Pierre-George Cabanis (1757-1808), professore all'*Ecole de Medicine* di Parigi, compone una serie di lavori pubblicati col titolo *Rapports du physique et du moral de l'homme* a Parigi

Le critiche al 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 si fa portatore di una visione complessa e integrata della natura umana. 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».¹⁸⁴

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 di ricerca. Le fonti e le analisi offerte dai contributi scientifici del tempo rendono la fisiologia e la biologia centrali per la riflessione teoretica dell'autore in antropologia e in altre discipline.¹⁸⁵ C'è quindi un portatore meta-riflessivo nel metodo utilizzato dall'Autore, specialmente nel rifiuto dell'astrazione come unico criterio metodologico:

tra il 1796 e il 1808, proponendo la fisiologia come base per il piano morale. François-Xavier Bichat (1771-1802) scrive *Anatomie générale appliquée à la physiologie et à la médecine* (1801) che sta alla base della moderna anatomia patologica. Claude-Nicolas Le-Cat (1700-1768) esponente della iatromeccanica, in un'opera del 1744 descrive 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 Bichat e Fontana; cfr. Pryszałak Grzegorz, *Rosmini e la medicina*; G. Bonvegna, *Rosmini naturalista?*, p. 138.

¹⁸⁴ Ivi, p. 140.

¹⁸⁵ Tra tutte, la medicina, così come abbiamo accennato precedentemente, rifacendoci in particolare alle ricerche condotte da Gian Luca Sanna.

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 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 veggio 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 particolareggiata.¹⁸⁶

Inoltre le analisi sulla dimensione del sentire, con la disamina che porta all'individuazione del sentimento fondamentale corporeo, denotano 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 fondamentali¹⁸⁷ – nella fenomenologia del sentire prospettata dal Rosmini – del sentimento fondamentale e della distinzione tra principio senziente e sentito:

¹⁸⁶ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 22.

¹⁸⁷ La conferma si ha 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).

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 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 mente.¹⁸⁸

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, intellettivo 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»¹⁸⁹. 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'idea dell'essere, e la proprietà tipica dell'animale, il sentimento fondamentale corporeo. Sulla base di questi elementi avviene la possibilità dell'azione, e

¹⁸⁸ 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. Convien 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. Tolle 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).

¹⁸⁹ Ivi, p. 32.

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 natura.¹⁹⁰

Queste definizioni e la spiegazione successiva risultano necessarie per evitare errori come quelli dell'enunciazione aristotelica di 'animale ragionevole', dove vi è confusione di rapporti tra animalità e razionalità. Le riserve sulla definizione dell'uomo dello Stagirita sono diverse. Innanzitutto la mancanza della dimensione volitiva, nella definizione di uomo, lo riduce alla ricettività intellettiva, escludendo il rilievo dell'attività.¹⁹¹ Una seconda critica si rileva nel termine 'ragionevole', che per Rosmini designa una facoltà composita, e dunque non direttamente primigenia dell'umano. 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

¹⁹⁰ Ivi, pp. 40-41. Corsivo mio.

¹⁹¹ «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 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).

dell'uomo, senza tuttavia definire nel 'soggetto' la sussistenza a cui sono ontologicamente collegate le facoltà specifiche dell'umano.¹⁹² Per questo Rosmini 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».¹⁹³

Così facendo Rosmini riconosce alla dimensione animale dignità e autonomia rispetto all'intelletto e alla volontà. D'altro canto non viene minato il valore della facoltà intellettiva e di quella volitiva, tratti essenziali nell'umano. In questo senso «dire *soggetto uomo animale intellettivo* equivale a queste altre espressioni: *colui che intende è un animale; un animale è quello che intende*».¹⁹⁴ L'animalità costituisce con l'intelletto l'unità fondante l'essere umano, poiché la facoltà del sentire aggiunge all'intuizione dell'essere¹⁹⁵ le determinazioni da cui si sviluppano conoscenza e azione. Da ciò segue l'azione, la quale si fonda sulla ragione, principio operativo che opera sulla base dell'unione di sensazioni e idea dell'essere che avviene nella percezione intellettiva. 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».¹⁹⁶

In sintesi, con questo capitolo si è evidenziato il ruolo imprescindibile della dimensione dell'animalità all'interno della più globale considerazione del soggetto uomo. Il processo metodologico e l'uso rigoroso delle fonti scientifiche utilizzate dall'Autore ha avuto un ruolo centrale per l'esplicitazione degli elementi chiave dell'animale. Permangono chiaramente difficoltà insormontabili, specie per l'epoca. Se il sistema nervoso è biologicamente alla

¹⁹² Ivi, p. 39.

¹⁹³ Ivi, p. 37.

¹⁹⁴ S. Spiri, *Essere e sentimento*, p.89

¹⁹⁵ Che è intuizione e sensazione, altrimenti non si spiegherebbe l'espressione 'sentimento fondamentale intellettivo'.

¹⁹⁶ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 488.

base della formazione dei cosiddetti sentimenti figurati,¹⁹⁷ le leggi dell'interazione tra di essi e il nostro sentimento fondamentale restano del tutto inaccessibili all'uomo nella sua animalità, elevandosi a norme del Divino sulla natura creaturale.¹⁹⁸ Questa consapevolezza si accompagna però alla certezza dell'Autore di poter migliorare i risultati acquisiti tramite l'apporto scientifico. La centralità dell'osservazione metodologicamente fondata e il connubio con le scienze naturali è ben dimostrato sul finire della sezione sulle facoltà passive, laddove Rosmini 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».¹⁹⁹ 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.

¹⁹⁷ Come afferma l'Autore, la sede dei sentimenti figurati è nel sistema nervoso cerebro-spinale: «ora questa maniera di sentimenti (figurati) [...] 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. [...]. Così essi diventano *materia* alle nostre cognizioni degli enti corporei» (A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 181).

¹⁹⁸ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 127.

¹⁹⁹ Ivi, p. 214.

CAPITOLO 2

ANIMALITÀ, UMANITÀ ED EDUCAZIONE

2.1 Conseguenze del sentire: estensione interna, immaginazione e forza unitiva

Per Rosmini l'animale è «un essere individuo materialmente sensitivo e istintivo, con organizzazione e movimenti organi – eccitatori».¹ 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*».² In altri termini, «l'animale si potrebbe acconciamente definire 'un essere individuo, che sentendo opera'».³

Il sentire è quindi l'elemento essenziale dell'animale,⁴ 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, la sua attività. Trattata la funzione essenziale del sentire, rimane ora da spiegare quali siano le con-

¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 43.

² Ivi, p. 227.

³ Ivi, p. 238.

⁴ «Il *senso* costituisce la radicale essenza dell'*animale*» (ivi, p. 44).

seguenze antropologiche che provengono da questa primordiale operazione.

‘Passività’ e ‘attività’ sono necessariamente interconnesse nella disamina operata dal Roveretano sulla dimensione animale,⁵ e vengono regolate entrambe a partire dal ruolo centrale assunto dall’anima animale, o «principio senziente». Si ricorda che, 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 o senziente, che opera la trasformazione dall’extrasoggettività alla soggettività del fenomeno.⁶ In tali principi si definiscono i tratti del sentire nell’animale. La relazione tra i due principi è tale per cui, escludendo sensazioni extrasoggettive, «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».⁷ Il sentimento del corpo, nella sua esperienza primitiva, appartiene quindi all’interiorità e ci comunica la nostra presenza. In tale sentimento, detto fondamentale corporeo, non si può

⁵ 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 Id., *Opere complete. Saggi, scritti inediti, opere minori, recensioni*, a cura di M.F. Sciacca, Marzorati, Milano 1966, vol I, p. 996).

⁶ 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.

⁷ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 274.

distinguere la figura perché essa viene fornita dai sensi esteriori, così come qualsiasi altro 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».⁸

Si ricorda anche come l'individuazione di questo sentimento avvenga tramite un metodo protofenomenologico che, supportato da evidenze scientifiche, ricerca l'elemento puro del sentire sulla base di processi descrittivi sradicanti caratteristiche secondarie. Scrive 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.⁹

Tale sentimento, prosegue Rosmini, «è a pieno uniforme e semplicissimo»,¹⁰ 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 animato,¹¹ le sensazioni, nella loro ricettività, diventano per il tramite del corpo oggetto dell'anima.

Sulla base di queste riflessioni, Rosmini pone in seguito la questione del rapporto sussistente tra la 'localizzazione' e 'l'estensione' di tali sensazioni e del principio senziente. La risposta è originale, poichè afferma: «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

⁸ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 104.

⁹ Ivi, p. 101.

¹⁰ Ivi, p. 103.

¹¹ 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).

il senso che avrebbe un punto [...] sarebbe fuori del senso di tutti gli altri punti».¹² Con queste affermazioni Rosmini intende sostenere che l'anima non è estesa; la domanda sulla sua localizzazione all'interno del corpo risulta per certi versi insensata, poiché «nelle diverse parti del corpo si possono bensì ravvisare i vestigi della sua azione, i vari effetti del suo operare».¹³ Pertanto, non essendo localizzata in alcuna parte specifica del corpo,¹⁴ 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, giacché 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; perocché *l'estensione, ossia il continuo, non può essere che nel semplice*.¹⁵

Rosmini afferma che solo nella semplicità e nell'unità è possibile rintracciare – riunificate – le differenti parti.¹⁶ Infatti nonostante le sensazioni esterne impresse sul corpo siano molteplici, la sensazione che se ne ricava è unica: ecco il motivo di quest'unicità

¹² Ivi, p. 75.

¹³ Con cui l'anima raccoglie le sensazioni extrasoggettive e le trasforma in sentimenti soggettivi.

¹⁴ 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, perocché 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).

¹⁵ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9/a, pp. 175-176. Corsivo mio.

¹⁶ 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 Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 273).

nell'anima, principio senziente unico e semplice.¹⁷ A dimostrazione 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 senziente.¹⁸ 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 in se stesse, vedendo lo spazio che hanno in sé. Se le sensazioni non sono collocate in luoghi diversi diventano «di necessità uno spazio medesimo».¹⁹ 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».²⁰ La peculiarità di questo spazio interno è di essere unico e illimitato, 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,

¹⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 103.

¹⁸ 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, suggerire 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 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 osserva 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 Charles 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. Cfr. *ivi*, pp. 80-95.

¹⁹ *Ivi*, p. 82.

²⁰ *Ibidem*.

se non vi ha il sentimento dello spazio illimitato».²¹ A sostegno di tale tesi, l'Autore afferma che il 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 continuo.²²

In sintesi, il sentimento dello spazio rappresenta un presupposto necessario ad ogni sensazione; ciò significa che qualsiasi fenomeno resterebbe incomprensibile se non supponessimo già nel sentimento fondamentale del principio senziente un substrato spaziale uniforme ed illimitato.²³ Proprio a partire da queste considerazioni, Rosmini non può fare a meno di giudicare 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, costruito aprioristico e soggettivistico, ma in quanto dato fornito senza alcuna sensazione né riflessione all'interno dell'essere vivente. 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

²¹ Ivi, p. 116.

²² «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*, p. 111).

²³ 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. «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).

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 stessa, e nulla in se stesso. Per conseguente anche i corpi sarebbero illusioni soggettive, avendo essi bisogno dello spazio per essere.²⁴

Attraverso le riflessioni sull'animalità, Rosmini quindi giunge a distinguere tra uno spazio interno, illimitato e caratteristico del principio senziente, e lo spazio esterno della sensazione, che si appoggia sul primo ed è misurabile. Il primo è uno spazio potenziale²⁵ e indivisibile, è l'estensione intesa alla stregua di spazio puro, termine immediato dell'anima; il secondo è lo spazio degli estesi, vale a dire dei corpi. 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 corpo.²⁶

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»,²⁷ altresì definita spazio solido, tridimensionale, illimitato e semplice,²⁸ che viene percepito dal

²⁴ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 120-121.

²⁵ Cfr. A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 312.

²⁶ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9/a, p. 297.

²⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 107.

²⁸ *Ivi*, pp. 116-120.

sentimento fondamentale corporeo in quanto «oltre il corpo non sente null'altro di più»²⁹ e perciò non conosce limiti.

La complessità della riflessione inerente lo spazio viene 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.³⁰

2.2 *L'immaginazione animale*

Come si vede, il ruolo assunto dal sentimento fondamentale corporeo è decisivo nella teoresi antropologica del Rosmini, poiché fornisce il nesso per dare unità al fenomeno del sentire, introduce la dimensione interna dello spazio puro e utilizza il medesimo procedimento per individuare anche un tempo 'puro'.³¹ Rappresenta quindi il nucleo più originale, anche per le implicazioni ad esso connesse, della fenomenologia del sentire sviluppata dal Roveretano. Dopo tali analisi, il libro II dell'*Antropologia* prosegue

²⁹ Ivi, p. 113.

³⁰ Ivi, p. 107.

³¹ Non mi dilungo sulla disamina del tempo. Ricordo tuttavia che l'argomentazione è la medesima utilizzata per lo spazio. Se lo spazio è possibile nel semplice, poiché nel semplice si verifica la contemporaneità delle singole parti nell'unica estensione, così il tempo dei singoli fatti va contenuto in un semplice che presupponga la simultaneità. Rosmini afferma 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).

trattando 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 figurata.³²
- Sentimenti figurati: è la ‘terza maniera dei sentimenti corporei’, con estensione figurata che presenta due articolazioni interne:
- Sensazioni (sensazioni esterne)
- Immagini (sensazioni interne).³³

Analizziamo il contributo riflessivo del Rosmini sulle cosiddette ‘sensazioni interne’. Anche in quest’ambito l’Autore propone una teoria estremamente originale, secondo cui l’animale ha, tra le sue facoltà, l’immaginazione. Infatti il sentimento fondamentale «soggiace a un’altra specie di modificazioni»: ³⁴ sono quelle della fantasia, che danno origine ai *phantasmata*, le immagini. La fantasia, o immaginazione, costituisce la potenza con cui l’animale si rende capace di riprodurre o rieccitare le sensazioni avute,³⁵ in modo tale che queste immagini possono addirittura annoverarsi tra le sensazioni, e come tali dare adito ad attività imprevedibili o, come scrive Rosmini, «varissimi e complicatissimi moti, talor là dove meno si crederrebbe». ³⁶

Nel ‘principio senziente’, o ‘anima sensitiva’, si trova quindi anche questa potenza d’immaginare, ed è sorprendente come emerga una teoria delle immagini ‘irrazionali’, non ordinate da un

³² Quando distingue le sensazioni ‘figurate’ dalle ‘non figurate’, Rosmini scrive che le seconde non occupano uno spazio superficiale e visibile, ma che 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. Cfr. Ivi, p. 113.

³³ Ivi, p. 45.

³⁴ Ivi, p.216.

³⁵ «Questa maniera di concepire la virtù fantastica mi viene dai fatti dell’esperienza e dall’induzione» (ivi, p. 217).

³⁶ *Ibidem*.

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 dati ed esempi «su cui si fonda questa conghiettura»; l'immaginazione «presta talora delle immagini di tal vivezza, che ci inducono persuasione fermissima della presenza dell'oggetto immaginato». ³⁷ 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 sensazioni, ³⁸ arrivando a volte, come nel caso della follia, a sostituire parte della realtà esterna. ³⁹

Le riflessioni rosminiane sull'immaginazione e sul suo ruolo nel novero della dimensione animale 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 natura stessa

³⁷ Ivi, p. 218.

³⁸ «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).

³⁹ 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).

dell'immaginazione animale, che altro non è che la facoltà di riprodurre dei movimenti sensorj simili a quelli che eccitano le sensazioni.⁴⁰

Una volta certificato che l'immaginazione rappresenti quella «forza che ha l'anima» capace «di rinnovare effettivamente con più o men di efficacia le sensazioni avute»,⁴¹ Rosmini cerca di entrare nelle pieghe delle modalità del suo funzionamento. L'autore suppone che il sistema nervoso sia organizzato secondo filamenti nervosi riconducibili da un lato all'epidermide, intesa come estremità esteriore corporale, e dall'altro al cervello o midollo spinale, estremità interna. A partire da quest'ipotesi di origine fisiologica afferma che «tutto il sistema nervoso alterni i suoi insensibili movimenti in direzione delle due estremità, o poli».⁴² In questo modo Rosmini ritiene di aver individuato la ragione biologica⁴³ delle funzioni nervose, la 'ricettività sensibile' e la 'capacità di reazione'. A partire dalla ricezione di sensazioni il principio senziante pone come reazione il movimento degli organi, di qualsiasi organo, incluso il cervello che funge da elaboratore di immagini o «sensazioni» interne, che può a sua volta condurre ad altre ed ulteriori reazioni organiche.

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 nel cervello con le sensazioni interne, o *phantasmata*, 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 produce.⁴⁴ Rosmini non si avventura in

⁴⁰ A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, p. 57. Corsivo mio.

⁴¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p.218.

⁴² Ivi, p. 219.

⁴³ 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 ajuto a' filosofi, che vorranno investigarne un'altra migliore, e più conforme a tutti i fatti, che potranno raccorsi continuandosi nell'osservare» (*ibidem*).

⁴⁴ Particolarmente interessanti sono gli esempi portati da Rosmini a sostegno della sua tesi, con riferimenti alla capacità di movimento di organi e parti del

ulteriori spiegazioni, sentendo in questo caso la mancanza di riferimenti scientifici altrettanto solidi come quelli su cui ha basato la teoria del sentimento fondamentale. Dell'immaginazione animale,

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 immagini.*⁴⁵

Quindi l'immaginazione animale appare snodo fondamentale per l'attività della creatura; 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, con l'immaginazione assistiamo invece ad una produzione dell'anima sensitiva, che contemporaneamente si fa sensazione interna. Ci sono dunque un'attività ed una passività intimamente connesse nei *phantasmata* prodotti dalla fantasia animale. Ciò offre lo spunto all'Autore⁴⁶ per passare alla trattazione delle modalità di azione inerenti l'animalità.

2.3 Dalle sensazioni agli istinti

«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».⁴⁷ Tracciando una descrizione dell'animale a partire dalla sua operatività, e quindi spostando il piano del discorso dalla fenomenologia del sentire,

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. Cfr. Ivi, pp. 217-218.

⁴⁵ Ivi, p. 218. Corsivo mio.

⁴⁶ Ivi, p. 225.

⁴⁷ Ivi, p. 227.

Rosmini osserva come esistano co-implicate due forze, chiamate «istinti», che permettono l'agire dell'animale.

La prima forza, che coopera alla produzione del sentimento, è l'attività del sentimento fondamentale corporeo, e prende il nome di «istinto vitale»: «il sentimento fondamentale, in quanto occupa il corpo e tende a mantenere la vita, agisce come istinto vitale», svolge in questo modo «un'azione di conservazione». ⁴⁸ L'istinto vitale è fonte delle forze di riposo e di conservazione, che Rosmini chiama «forze medicatrici». Ha origine nell'atto con cui il principio senziente partecipa alla produzione del sentimento; in altri termini nasce con la vita stessa, ed è alla base della percezione soggettiva del proprio corpo. A partire da questo primo atto istintuale, si 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». ⁴⁹ 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». ⁵⁰ Di conseguenza, quanto prima osservato sul sentimento fondamentale è 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. ⁵¹

⁴⁸ G. Bozzetti, *Lezione XXIII: l'istinto vitale e l'istinto sensuale*, in Id., *Opere complete*, p. 996.

⁴⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 229.

⁵⁰ Ivi, p. 230.

⁵¹ Ivi, pp. 234-235.

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». Questo tipo d'istinto genera 'forze perturbatrici'⁵² che modificano lo stato di quiete e di passivo sentire proprio dell'istinto vitale, perchè conducono l'animale alla ricerca di nuove e soddisfacenti sensazioni. In questo senso se l'istinto vitale si presenta come l'attività primigenia del sentimento fondamentale, tramite cui vengono resi noti i sentimenti,⁵³ l'istinto sensuale costituisce la prosecuzione del primo, e rappresenta la vera e propria attività – nel senso di azione visibile e direzionata – da parte dell'animale:

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 partecipe.⁵⁴

L'istinto sensuale induce l'animale a ricercare sensazioni piacevoli, tentando al contempo di evitare quelle dolorose.⁵⁵ L'attività

⁵² Ivi, p. 245.

⁵³ 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 la citazione successiva.

⁵⁴ Ivi, p. 248. Corsivo mio. Questa citazione mostra la difficoltà che 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.

⁵⁵ «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

dell'animale non è pertanto solo armonicamente indirizzata verso sensazioni positive; Rosmini parla di forze perturbatrici dell'istinto sensuale, dove chiaramente l'aggettivo assume un'accezione negativa. Infatti teoricamente l'istinto sensuale dovrebbe operare in comunione e armonia con l'istinto vitale, facendo parte entrambi dell'attività seguente al sentire animale. Tuttavia tale accordo può essere 'perturbato' nel momento in cui l'istinto vitale viene subordinato alle prerogative e alle richieste mosse dall'istinto sensuale.⁵⁶

2.4 *La forza unitiva*

Anche se a volte conflittuali, i due istinti son operazioni di quell'unico principio del soggetto animale che è l'anima, frutto creaturale dell'opera ordinatrice divina. Per questo motivo, nonostante le difficoltà della trattazione,⁵⁷ Rosmini tenta di dare ragione della molteplicità dei fenomeni del sentire e agire animale, enunciando un insieme di leggi che mostrino il regnare di un ordine al livello dell'animalità.⁵⁸ Senza addentrarsi nella specificità delle

che le sia tolto lo impedimento, ed ella scossa, manifestandosi nell'effetto dei movimenti» (ivi, pp. 237-238).

⁵⁶ 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 principj, Rosmini porta tre esempi; del gusto, della tristezza e dello spavento. Cfr. ivi, pp. 250-256.

⁵⁷ «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 [...] riesce oltremodo arduo a concepire un ente riserrato dentro a' cancelli della sensitività corporea» (ivi, p. 255).

⁵⁸ In particolare, le questioni poste sono «1° del come da' sentimenti possono 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).

cause individuate dall'Autore per giustificare l'ordine nell'attività animale,⁵⁹ ciò che conta è il fatto che emerga un principio ordinatore, chiamato 'forza unitiva', 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.⁶⁰

La forza unitiva costituisce la legge d'associazione e il 'criterio d'ordine' nell'azione animale,⁶¹ e si fonda sulla cosiddetta teoria dell'associazionismo – o dell'associazione di sensazioni – che si era sviluppata nel diciottesimo secolo sulla base delle riflessioni di Hume,⁶² a cui fa seguito nel diciannovesimo secolo il metodo dell'introspezione proposto da Thomas Brown.⁶³ Con essa Rosmini

⁵⁹ «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» (S. Spiri, *Essere e sentimento*, pp. 150-151).

⁶⁰ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 260.

⁶¹ Ivi, p. 275.

⁶² David Hume individua 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 associazioni per contiguità somiglianza e contrasto). Tuttavia Hume è considerato il padre dell'associazionismo (prima metà del '700). Hume distingue associazioni per somiglianza, contiguità e per causazione. Cfr. J. Passmore, *Gli obiettivi della filosofia di Hume*, trad. it di C. De Pretis, Edizioni Università di Trieste 2000.

⁶³ Thomas Brown (1778-1820) si fa portatore di un 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 rivela: "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*". [...] L'enunciazione delle norme e dei criteri metodologici che guidano la ricerca browniana rivela,

ritiene di poter spiegare alcune funzioni necessarie all'ordinamento dell'attività animale, anche ravvisando una fragilità insita nell'operatività di tale forza.⁶⁴

La prima funzione ravvisata dall'Autore è quella di riunire sensazioni appartenenti a diversi organi sensori. Ciò si mostra in particolare 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 veritiera.⁶⁵

Una seconda funzione viene rinveuta nell'associazione tra immagini e sensazioni,⁶⁶ questa particolare coesistenza ha

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 [...] 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», 8 (2016), pp. 159-189, disponibile all'indirizzo: http://www.montesquieu.it/biblioteca/Testi/Newton_scozia.pdf). 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, Roma 2017.

⁶⁴ «Converrebbe analizzare con attenzione sagace questa forza unitiva e trarne fuori tutte le sue funzioni: [...] 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).

⁶⁵ 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 Pinnel, parlando di pazzereelli 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).

⁶⁶ 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 riscuotano con facilità nel sensorio interno, cioè nell'immaginazione» (ivi, p. 279).

nell'immaginazione o fantasia il nucleo d'attività, da cui si generano conseguentemente le azioni: «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». ⁶⁷ Questa spiegazione fornita da Rosmini è decisiva: si afferma esplicitamente che l'attività animale dipende da un'associazione di sentimenti e *phantasmata*. Ciò significa che il ruolo dell'immaginazione, insieme alla forza d'associazione unitiva, viene ad essere fondamentale per la dimensione animale nel passaggio dalla ricettività all'attività.

Inserire l'immaginazione nei moventi dell'azione significa considerare l'errore come parte dell'agire animale, evitando di farne un essere meccanicisticamente predeterminato. L'animale è passibile di fallibilità. Infatti l'agire animale può compiersi solo nel momento in cui vengono a fondersi insieme una molteplicità di sensazioni e immagini. Questo è il terzo compito della forza unitiva, che porta come conseguenza la formazione di un'ulteriore concetto teorico-pratico, 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 spande*. ⁶⁸

È l'affezione universale, basata su sensazioni, immagini e associazioni generate dalla forza unitiva, la causa dei movimenti e delle attività animali. Se essa viene in qualche modo intaccata nel suo ordine proporzionato, a causa di sensazioni violente o immagini particolari, la dimensione animale dell'*anthropos* rischia di

⁶⁷ Ivi, p. 281.

⁶⁸ Ivi, p. 283. Corsivo mio.

perdere armonia. I movimenti dell'animale possono così diventare disordinati, parziali, soggiacendo a pulsioni come la rabbia, e portando, anche nell'uomo, al delirio o alla follia.⁶⁹

Infine, la forza unitiva 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».⁷⁰ 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 sentimento.⁷¹

Così, per il tramite della forza unitiva, il movimento istintivo quindi l'attività dell'animale si concretizza in un complesso sistema interiore, a cui fanno riferimento diversi concetti decisamente originali.

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

⁶⁹ «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 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*» (*ibidem*).

⁷⁰ Ivi, p. 286.

⁷¹ L'esempio della musica ascoltata e cantata, da parte dell'uomo, serve ad evidenziare la necessità di tale funzione della forza unitiva. Cfr. ivi, pp. 287-288.

trattata nel precedente paragrafo, ponendosi in continuità rispetto ad esse. È proprio su quella base che Rosmini ha potuto costruire riflessioni innovative ed estremamente preziose sia dal punto di vista filosofico, sia 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 *senso* e l'*istinto*, che nella passione sensibile vi sia già l'operazione istintiva iniziata; sicchè nel senso del *senso* si genera l'*istinto*.⁷²

Sulla base dei risultati ottenuti dall'Autore, uno dei primi e più importanti studiosi dell'antropologia rosminiana, Francesco De Sarlo,⁷³ 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 [...]

⁷² Ivi, p. 289.

⁷³ Francesco De Sarlo (1864-1937) medico e filosofo. L'interesse per la filosofia, riguarda le idee di Vera, Spaventa, Angiulli, Fiorentino, Rosmini, Masci, Bonatelli e Luigi Ferri; si accosta a uno spiritualismo fondato su basi psicologiche. Lo studio sperimentale della coscienza è il *fil rouge* delle ricerche prodotte nel laboratorio fiorentino da De Sarlo e dai suoi allievi. Tra il 1912 e il 1915 De Sarlo contribuisce alla rivista «Psiche» con alcuni articoli che affrontavano i diversi metodi della psicologia (dal metodo introspettivo, all'esperimento e al metodo storico). Dall'incontro e dalla frequentazione di Franz Brentano deriva la sua ispirazione fenomenologica, come dimostra il libro che gli dedica: *Introduzione alla filosofia* (1928). Tra le sue numerose opere si segnalano: *Il sogno. Saggio psicologico* (1887); *I dati dell'esperienza psichica* (1903); *Lineamenti di una fenomenologia dello spirito* (1924); *Vita e psiche. Saggio di filosofia della biologia* (1935). Alle pubblicazioni aggiungiamo il volume: *Le basi della psicologia e della biologia secondo il Rosmini*, Tipografie Diocleziane, Roma 1893.

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 insieme.⁷⁴

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.

2.5 Proiezioni pedagogiche

Il primo risultato ravvisabile dall'insieme delle caratteristiche individuate nella dimensione dell'animalità è che sussiste anzitutto la possibilità di un'educazione animale operante sulla base di leggi generali. Rosmini ne scrive nella sezione degli istinti, affermando che:

si vede ancora, quale educazione possa ricevere l'animale [...]. 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'

⁷⁴ F. De Sarlo, *Le basi della psicologia e della biologia secondo il Rosmini*, pp. 75-76. Concetti ribaditi recentemente anche da C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187-200.

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.⁷⁵

Se l'educazione si basa su questo principio d'ordine, e se l'animale agisce in virtù di criteri regolatori come quelli riassorbiti dall'unificazione della forza unitiva, appare evidente quindi che educare l'animale sia guidarlo a seguire quell'istinto che già naturalmente possiede. Di conseguenza, l'educazione nella dimensione animale conduce a 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 disagiatale 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 individustriosamente a quella operazione fosserle di tanto disagiatale, 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 si fatte altre privazioni, sol per l'immagine del castigo che vien loro addosso quando non le sostengano.⁷⁶

⁷⁵ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 273-274.

⁷⁶ 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).

Leggendo queste riflessioni, sembra vengano 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 l'Autore all'interno di quella posizione filosofica che nell'Ottocento prendeva il nome di meccanicismo, mentre nel XX secolo, in ambito di psicopedagogia, 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 decade immediatamente.

Ricordando infatti il percorso fin qui effettuato, si osserva come nelle due forme d'istinto, quello vitale e quello sensuale, si mostri l'unico principio senziente, il sentimento spontaneo e fondamentale della dimensione animale presente anche nell'essere umano. Esso non conduce l'animale esclusivamente a reagire agli stimoli esterni in maniera meccanica e predeterminata, 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».⁷⁷ La capacità di determinarsi dell'animale va letta secondo un altro schema: indica nell'Autore la consapevolezza di una complessità del comportamento animale da non sottovalutare. Per Rosmini le azioni animali sono «atti complessi»,⁷⁸ da osservare conseguentemente nella loro misteriosa e profonda inaccessibilità, come «operazioni mirabili».⁷⁹ Questo significa che vi è l'impossibilità congenita di ridurre il 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

⁷⁷ Ivi, p. 242

⁷⁸ Ivi, p. 262.

⁷⁹ Ivi, p. 255.

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».⁸⁰

Anche se espresso con un linguaggio ormai desueto, che ricalca tuttavia le analisi e gli studi di grandi autori come 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), Rosmini è tra i primi ad affermare come il comportamento animale sia soggetto ad una complessità e variabilità indecifrabile e imprevedibile. A tal proposito, vale la pena riportare l'esempio più illuminante proposto sull'argomento. Presentando la reazione di un cavallo da guerra al suono della trombeta che, tipicamente, decreta l'inizio di una battaglia, afferma:

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 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 gravi.⁸¹

⁸⁰ Ivi, p. 256. «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).

⁸¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 257. Corsivo mio.

Nell'analisi compiuta dall'Autore, se da un lato si mostra la presenza degli aspetti meccanici nel comportamento animale – ravvisabili nello stimolo acustico e nella conseguente trasmissione fisiologica di tale stimolo –, d'altro canto si evidenzia il loro inserimento all'interno di un processo nel quale il cavallo, 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 mai pienamente standardizzati 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».⁸²

Con l'imitazione si attua un quinto livello di operatività della forza unitiva, traducibile nell'unione e trasformazione dei sentimenti passivi percepiti in movimenti attivi.⁸³ 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 riprodurre ed imitare l'azion

⁸² Ivi, pp. 290-291.

⁸³ «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).

percepita, a quella guisa appunto come il suono si riproduce dall'animale che l'udì». ⁸⁴

Nell'imitazione, inoltre, Rosmini individua la genesi di un ulteriore tratto tipico della dimensione animale, la '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». ⁸⁵ 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 attualità. ⁸⁶ 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'affezion dolorosa o triste, che tien più o men somiglianza allo stato del misero veduto o immaginato da noi in mezzo alle sofferenze». ⁸⁷ 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». ⁸⁸ Pertanto, già nell'imitazione e nella simpatia, si rende manifesta

⁸⁴ Ivi, p. 292.

⁸⁵ Ivi, p. 291.

⁸⁶ A supporto di tale ipotesi, basta ricordare la scoperta dei neuroni specchio. Cfr. M. Bracco, *Empatia e neuroni specchio; una riflessione fenomenologica ed etica*, «Comprendere», 15 (2005), pp. 33-53. Si vedano nello specifico: G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006; L. Cattaneo, G. Rizzolatti, *The mirror neuron system*, «Arch Neurol» 66 (2009), fasc. V, pp. 557-560; per le implicazioni pedagogiche si veda P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

⁸⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 291.

⁸⁸ *Ibidem*.

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 *phantasmata* da essa creati. L'imitazione e la simpatia sono fenomeni spontanei, con cui vengono rese proprie quelle sensazioni in realtà percepite come attive su altri animali. Negli esseri umani la ragione contribuisce nell'attuazione del comportamento empatico,⁸⁹ 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».⁹⁰

2.6 *Il mondo interiore dell'animale*

Il contributo decisivo nell'attivazione dell'imitazione e nella formazione della simpatia è dunque dell'immaginazione, vero fulcro dell'anti-comportamentismo rosminiano. Essa infatti costituisce, a detta dell'Autore, una delle fonti principali di errore per gli animali, come abbiamo già in precedenza accennato.⁹¹ Ammettere

⁸⁹ «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» (*ibidem*).

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ L'altra è rappresentata dal conflitto tra istinto vitale e istinto sensuale, laddove le forze perturbatrici vengono a sopraffare gli istinti di conservazione. A titolo di esempio, Rosmini scrive: «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). «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).

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»⁹² e di «produrre immagini di diversa grandezza e forma, da quelle delle sensazioni avute altra volta»⁹³ – essa rimane la principale fonte di errore in virtù della creazione di *phantasmata* che si discostano dal sentire reale. Rosmini rimanda alla fantasia per connotare un grado di imprevedibilità comportamentale nell'animale. La produzione d'immagini può infatti portare ad attività istintuali anche in assenza di sensazioni esterne.

Tuttavia, 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 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».⁹⁴ La presenza di un mondo interiore, in ultima analisi il lascito più significativo della riflessione rosminiana, è l'effetto secondario dell'amplificazione delle percezioni sensoriali empiriche; l'Autore lo definisce come un prodotto «o dalla vista, o dal tatto, o dagli altri sensi colla esperienza de' movimenti altre volte tentati».⁹⁵ Con l'affermazione del mondo interiore dell'animale, Rosmini esplicita le capacità dell'immaginazione e, conseguentemente, dell'istinto da essa mosso.⁹⁶ Viene anche ulteriormente

⁹² A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, p. 57.

⁹³ Ivi, p. 87.

⁹⁴ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 294. Corsivo mio.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ «The sphere of the inner world greatly increases the explanatory potential of imagination (and, therefore, of the instinctual sphere of which it is

legittimata 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». ⁹⁷ 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 gli errori, l’imitazione e la simpatia, che influiscono notevolmente sulla concezione di animale proposta dall’Autore, in quanto forniscono la possibilità di fuoriuscita dallo schematismo meccanicistico e comportamentistico.

In un passo estremamente significativo all’interno della *Psicologia*, vengono forniti i criteri per la «legge della regolarità» della fantasia animale, che permette di chiarire meglio quello che già, *in nuce*, è presente nell’*Antropologia*.

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. ⁹⁸

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).

⁹⁷ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 294. «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).

⁹⁸ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, pp. 213-214.

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 corporale.⁹⁹ Anche se la legge, nella sua enucleazione, lascia apparentemente presagire l'inevitabilità della corrispondenza, la riflessione successiva proposta dal Rosmini nuovamente sconfessa qualsiasi forma di determinismo biologico. L'Autore esclude ogni possibilità di corrispondenza meccanicista nel rapporto tra immagine e azione: lo fa mostrando le differenze che sussistono tra l'azione del pianista o del capitano di nave, e il rapporto interno tra sensazioni, immagini e azioni. Se «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* [...], il principio sensitivo dell'immagine a lui presente piglia *solamente eccitamento e indirizzo* a fare quell'atto che muove a dirittura immediatamente le membra del corpo tutto sensibile al bisogno del suo appetito».¹⁰⁰

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'animale; se di consequenzialità tra immagini interne e azioni si può parlare, il processo interiore che conduce a tale rapporto è necessariamente complesso. Lo spiega Rosmini nell'analisi che sviluppa dell'animale affamato,¹⁰¹ aggiungendo agli elementi già

⁹⁹ «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» (*ibidem*).

¹⁰⁰ *Ibidem*. Corsivo mio.

¹⁰¹ «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

presentati un ulteriore aspetto: la «ritentiva»,¹⁰² vale a dire quella forma primitiva di memoria sensitiva con cui l'animale 'ricorda'¹⁰³ la provenienza di sensazioni piacevoli e che quindi lo attiva in vista del raggiungimento del medesimo piacere.

Vale la pena lasciare parlare Rosmini, che con un magistrale riepilogo sintetizza i passaggi interni nella 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 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

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» (ivi, pp. 212-213).

¹⁰² In questo senso il cervello animale è «il sensorio dell'immaginazione, non del pensiero; pertanto 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). Corsivo mio.

¹⁰³ Si mostra il timore di Rosmini di presentare aspetti e facoltà cognitive ritenute da lui umane come facenti parte della 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 del primo rispetto al secondo.

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 volare.¹⁰⁴

Dunque, per quanto vi sia una regolarità ed una successione definita tra le parti dell'attività animale, sono i cosiddetti 'stati intermedi' tra una soddisfazione immaginata e raggiunta a consegnare uno spazio di possibilità e quindi di imprevedibile operatività.¹⁰⁵ È nel rapporto tra questi elementi che compongono l'istinto animale, che troviamo quel 'mondo interiore' di cui Rosmini aveva accennato nell'*Antropologia*.

In conclusione, sulla base delle considerazioni effettuate si può affermare come la posizione di Rosmini mostri una modernità rilevante sulle dinamiche che guidano il comportamento animale. Questo è dovuto per l'appunto al ruolo assunto dall'immaginazione, che nei processi di formazione delle immagini conduce a stabilire la presenza di un mondo interiore dell'animale, che riflette il mondo esterno nei suoi aspetti spaziali, temporali e relazionali.¹⁰⁶ Evitando il meccanicismo cartesiano da un lato e l'inusitato antropomorfismo

¹⁰⁴ Ivi, pp. 214-215.

¹⁰⁵ «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» (*ibidem*).

¹⁰⁶ «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)» (C. Brentari, *Between instinct and imagination*, pp. 187-200).

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».¹⁰⁷ Così, la riflessione sull'animalità, che ricordiamo essere dimensione costitutiva dell'essere umano, mostrando un'originalità e una modernità sorprendente,¹⁰⁸ apre spazi di ricerca in campo pedagogico.

In questi termini la riflessione rosminiana antropologica si connette al discorso pedagogico perché votata alla critica di qualsiasi forma di comportamentismo. Bisogna ora verificare se esistano 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. Il percorso fatto, sulla base del metodo osservativo e del rigoroso utilizzo delle fonti scientifiche, ci conduce quindi ora a spostare l'asse di ricerca sul versante dell'osservazione dell'infanzia, verificando eventuali convergenze con la dimensione animale, e indagando in quali termini Rosmini riesca a fornire una risposta alla questione della trasformazione processuale e di sviluppo dallo stadio infantile-animale all'età adulta.

¹⁰⁷ *Ibidem.*

¹⁰⁸ «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. [...]. 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» (*ibidem*).

PARTE SECONDA

CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ PEDAGOGICHE

CAPITOLO 3

SULLA PEDAGOGIA CLASSICA DI ROSMINI

3.1 Educazione religiosa o religione educativa?

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, rinnovandole 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 vero».¹ Appare evidente come la ricerca del vero filosofico si intrecci e unisca intimamente con la presenza della Verità teologica, che risplende nel Dio cristiano.² 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

¹ Cfr. M.A. Raschini, *Il principio dialettico nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1961, pp. 14-19.

² Cfr. K.H. Menke, *Ragione e rivelazione in Rosmini*; K.H. Menke, A. Staglianò (eds.), *Crede e pensando: domande della teologia contemporanea nell'orizzonte di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia 1997.

timone della temporalità. Dio fornisce all'uomo la «legge ideale eterna» che funge da trama provvidenziale all'interno della storia.³ 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 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, rivolgendolo in tal modo il furore degli empi a rendere più pura e più splendida la divina sua Religione.⁴

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 teologico, anche l'educazione – intesa in senso storico come processo temporale di crescita e in senso filosofico come concettualizzazione degli elementi cardine di tale processo –

³ Sul rapporto tra storia e azione provvidenziale, si veda A. Baggio, *Inciviltà e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, Edizioni Università di Trento, Trento 2016, pp. 201-247.

⁴ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in Id., *Dell'educazione cristiana*, p. 219.

va letta in continuità con la dimensione religiosa. È la tesi centrale del saggio *Sull'unità dell'educazione*, 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 La connotazione religiosa del processo pedagogico rosminiano non si scopre con questo saggio; già 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

Questa intima connessione tra pedagogia e teologia va letta all'interno del minimo comune denominatore di entrambe le discipline, l'uomo, soggetto del processo di formazione e crescita da condurre verso le più alte verità dell'esistenza che, per l'appunto, toccano la dimensione divina.⁷ 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 fine.⁸

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 il sistema cristiano di Rosmini «ci mette chiaramente di fronte a un aspetto importante del problema: la costruzione, da parte di un sistema educativo religioso, della persona religiosa» (G. Filoramo, *Le religioni come sistemi educativi*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 46 (2018), fasc. I-II, pp. 21-36).

⁸ Rosmini cita Ignazio di Loyola, che 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 nella ricerca di un'unione utopica tra la dimensione antropologica e creaturale insita nell'umano e l'orizzonte 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

Vi è dunque una gravità nel compito educativo che la fa essere argomento fondamentale nella speculazione del Rosmini: «l'educazione è una cosa molto seria, un impegno assoluto, poiché è collegata al problema del valore finale dell'uomo e all'importanza ultima della personalità e della vita morale [...]. Rosmini si rende conto che la finalità ultima dell'educazione dev'essere in qualcosa d'assoluto e non nel relativo e nel temporaneo».⁹

Uno scopo così elevato, oggetto di riflessione delle giovanili opere pedagogiche dei primi anni venti del diciannovesimo secolo,¹⁰ non può prescindere dall'attenta analisi dell'umano che l'Autore svolge negli anni della maturità speculativa con le opere gnoseologiche, morali e antropologiche disseminate nel corso del decennio 1830-1840, decisivo per la costruzione del pensiero organico rosminiano. L'uomo infatti permane il centro del discorso filosofico del Rosmini, Dio l'orizzonte a cui va condotto. Come visto in precedenza, l'uomo è definito da Rosmini un «soggetto animale, intellettuale e volitivo» ad un tempo, unione reale di anima e corpo sulla base del sentimento fondamentale. Questi elementi alla base della specificità dell'essere umano portano a sviluppare la concezione di 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».¹¹ La persona si distingue e si eleva rispetto all'essere umano naturale per l'attività della volontà e della libera decisione; i principi attivi che compongono l'umano vengono sot-

di Dio» (A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 40, p. 185). «È dunque necessario, che l'uomo riconosca Iddio siccome fonte supremo della propria perfezione». (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 Il riferimento è a *Dell'Educazione cristiana* e al saggio *Sull'unità dell'educazione*.

¹¹ S. Colonna, *L'educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, Millella, Lecce 1963, p. 274.

tomessi alla volontà e stanno con essa in un rapporto armonioso, ricercando e agendo verso il bene.¹²

L'indagine pedagogica intende approfondire la conoscenza delle dinamiche umane: se 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*,¹³ ciò può essere fatto solamente conoscendo 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 divina.¹⁴ Dunque la riflessione rosminiana, per districarsi nel campo pedagogico, necessita del contributo teoretico di altre discipline per comprendere meglio i tratti essenziali della natura umana.¹⁵

¹² «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 sacrificata a libito di chicchessia» (A. Rosmini, *Società e il suo fine*, in Id., *Filosofia della politica*, Rusconi, Milano 1984, pp. 176-177). Ancora: «Il *soggetto intellettuale* (razionale) e la *persona* nell'uomo sono adunque una cosa stessa». (A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 462-463).

¹³ «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*, pp. 166-167). Si veda anche A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, pp. 115-116.

¹⁴ Del rapporto tra volontà e grazia è oggetto l'opera incompiuta *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 [...]. 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» (A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 39, p. 331).

¹⁵ «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 felicità» (A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in Id., *Dell'educazione cristiana*, p.

La pedagogia è momento iniziale di quel processo circolare della filosofia rosminiana con cui s'intende ricomporre la frattura tra modernità e fede cristiana; per Rosmini vi è la necessità di far compiere all'uomo un percorso di ri-educazione ai valori cristiani. L'orizzonte axiologico è dunque il fondamento della ricerca teoretico-pedagogica dell'Autore. Sulla base del fine ultimo teologico si dipana la riflessione sull'uomo presentata nella sezione precedente.

Tuttavia la pedagogia non esaurisce la sua spinta riflessiva nell'individuazione del fine a cui tendere, delegando 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 riconosce la necessità di scrivere un ulteriore volume inerente lo sviluppo infantile, con cui tenta di mostrare in senso descrittivo-fenomenologico – e non prescrittivo – il processo di crescita dall'infanzia verso l'età adulta.¹⁶ Un percorso tramite cui si completa e si dà 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».¹⁷ La volontà intelligente della persona si realizza nell'azione morale, ricerca di quel bene oggettivo che si pone come esito finale del processo educativo – unitario in quanto religioso. Prescindendo ora dai tratti descrittivi, ci concentriamo sul fronte

230). Anche i riferimenti al saggio *Sull'unità dell'educazione* non conterranno più il riferimento al volume *Dell'educazione cristiana*, in quanto sottinteso.

¹⁶ Di questo testo, *Del principio supremo della metodica*, si tratterà diffusamente in questa sezione, 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. La sezione 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 la terza sezione.

¹⁷ «L'elemento personale adunque è sempre qualche cosa di eccelso: la sua dignità dee rispettarci: essa non può mai essere sacrificata a libito di chicchessia» (A. Rosmini, *La società e il suo fine*, in Id., *Filosofia della politica*, p. 137).

axiologico del discorso pedagogico rosminiano,¹⁸ che costituisce il tratto comune alle opere pedagogiche della giovinezza e al contempo rimane sullo sfondo del volume della maturità.¹⁹ In questo modo si può effettuare una ricognizione introduttiva dei principali concetti racchiusi all'interno della pedagogia rosminiana.

L'educazione religiosa è considerata dall'autore «la più adatta per le venienti generazioni».²⁰ 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 religiosa».²¹ 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 la usi appropriatamente per il raggiungimento del fine proprio e comune a tutto il genere umano: il cammino verso Dio, vero e sommo Bene.²² 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.

¹⁸ Il cui *éthos*, come abbiamo osservato, è intimamente teologico.

¹⁹ 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» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, 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. *ivi*, pp. 354-357).

²⁰ 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).

²¹ S. Colonna, *L'educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, p. 268.

²² 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.

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'ordinazione.²³

La religione quindi, in particolare il ricongiungimento con Dio, rappresenta la base, lo scopo dell'educazione.²⁴ L'educando sarà realmente educato solo nel momento in cui acquisirà quelle capacità che gli consentono di avvicinarsi sempre più al Dio cristiano.²⁵ 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 il bene e la divinità.²⁶ 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

²³ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 238.

²⁴ «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», 4 (1964), fasc. IV, pp. 232-250).

²⁵ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 68. Logicamente, rimanendo nella prospettiva cristiana, il ricongiungimento non può mai compiersi nella vita reale, ma rimane aspirazione, orizzonte inavvicinabile, per i limiti insiti nell'uomo.

²⁶ «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» (A. Rosmini, *Compendio di etica*, p. 74).

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 attività.²⁷

Tale riflessione è confermata anche negli studi più recenti, «Dato che 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».²⁸ In questo senso, parlando di religione educativa, il discorso pedagogico in Rosmini rimane ancillare rispetto alle discipline ritenute maggiormente nobili, come l'ontologia, la teologia e la morale.²⁹ 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 si

²⁷ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 105.

²⁸ R. Di Nubila, *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, «Studia Patavina», 56 (2009), fasc. III, p. 505. Corsivo mio.

²⁹ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp.45-67.

fa possibilità esclusiva di beatitudine e felicità. 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 che l'uomo possa desiderare.

Il compito educativo è quindi mostrare l'essenza stessa dell'esistere umano, che fundamentalmente è di ordine religioso. È un compito gnoseologico, di riconoscimento dell'ordine insito nella creazione, e morale, di adesione a tale ordine. L'educatore quindi si fa promotore di un processo intellettuale ed etico ad un tempo, che mantiene nel richiamo alla religione come fine e come attitudine il suo centro focale:³⁰

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 religione. Nel Rosmini [...] i due aspetti del problema ne formano uno solo, poiché non si può educare alla religione senza educare religiosamente e viceversa.³¹

3.2 Cenni sugli scritti giovanili teo-pedagogici

L'elaborazione di questa prospettiva pedagogica nel filosofo trentino è presente fin dagli anni della giovinezza.³² L'interesse per

³⁰ 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).

³¹ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 105.

³² «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

la tematica educativa si sviluppa infatti molto presto nel giovane Rosmini,³³ anche per via di un rapporto conflittuale con l'esperienza scolastica.³⁴ Proprio in virtù delle difficoltà biografiche l'autore riconosce nell'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».³⁵

Già dalle prime pagine dell'*Epistolario completo* 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 approfondisce notevolmente, e di ciò danno testimonianza le numerose citazioni di Rousseau, di Vittorino da Feltre, di Guarino Guarini, di Silvio Antoniano e dell'educazione contro-riformista, di Pestalozzi, di Gerdil, di M.me Necker de Saussure e di Girard, senza contare i grandi italiani suoi contemporanei, dal Lambruschini all'Aporti al Taverna. Tramite studi e contatti con alcuni di questi autori Rosmini sviluppa «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*».³⁶

bene è quello che fa felici [...]. Maggiore di cose create non può essere che il creatore». (Frammento dell'Archivio Storico dell'Istituto della Carità, Stresa, citato in F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, p. 52, nota 94).

³³ «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).

³⁴ Cfr. 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.

³⁵ A. Rosmini, *De' testi a formarsi per la gioventù del ginnasio roveretano, secondo il metodo già posto, in uso*, in Id., *Dell'educazione cristiana*, p. 319.

³⁶ D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

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 religiosa.³⁷ Una 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*,³⁸ in cui Rosmini distingue tre metodi legittimi efficaci per l'insegnamento cristiano: la catechesi di tipo catecumenale, con una struttura di istruzione morale dogmatica; la catechesi liturgica, modulata secondo i momenti della vita liturgica, la catechesi storica, legata alla storia sacra che prendeva le forme di una *lectio* divina.³⁹ Inoltre, Rosmini presenta la traduzione di un testo agostiniano, il *De catechizandis rudibus*⁴⁰, in cui si definisce il fine della catechesi nella ben nota espressione: «esponi ogni cosa in modo che chi ti ascolta ascoltando creda, credendo speri e sperando ami».⁴¹ Sulla base della traduzione del

³⁷ 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).

³⁸ La lettera viene scritta in risposta a don Giovanni Stefani di Val Vestina, che gli chiedeva lumi intorno alla «cristiana istruzione de' catechismi». In questo testo Rosmini afferma «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». Ritroviamo inoltre gli accenti polemico 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» (A. Rosmini, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in Id., *Catechetica. Opere varie*, Tipografia Pogliani, Milano 1838, pp. 111-113).

³⁹ Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 143-144.

⁴⁰ La traduzione dell'opera agostiniana offre al pensiero educativo di Rosmini l'impronta fondamentale, tale che ancora nella Prefazione al *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee* del 1844 egli ne fa esplicitamente riferimento.

⁴¹ 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».

testo agostiniano, non si può prescindere dai rimandi al vescovo d'Ipbona che si possono rinvenire in campo pedagogico.⁴² In queste prime formulazioni del Rosmini, emerge nell'applicazione al campo catechistico il valore assoluto della carità, *plenitudo legis*.⁴³

Il primo volume interamente dedicato alla questione pedagogica è *Della educazione cristiana*, testo che Rosmini compone per sostenere il lavoro educativo della sorella Margherita⁴⁴ direttrice dell'orfanotrofio Vannetti di Rovereto.⁴⁵ Nel saggio ritroviamo esplicitata la prospettiva di educazione religiosa delineata in precedenza. Composto nel 1821, probabilmente consegnato⁴⁶ alla

(A. Rosmini, *Dedicazione* premessa a *Del modo di catechizzare gl'idioti*, in *Id., Catechetica. Opere varie*, p. XII).

⁴² Sul tema delle fonti utilizzate dall'Autore per la riflessione pedagogica si rimanda al volume di Rachele Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 1983.

⁴³ Il centro del messaggio cristiano Rosmini lo rinviene nella carità, traducendo sì questo contenuto in modalità catechetiche differenti, ma che pedagogicamente ritrovavano il centro nella 'educazione del cuore' secondo lo spirito di San Filippo Neri. Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 143-147.

⁴⁴ Gioseffa Margherita Rosmini (1794-1833), sorella di Antonio, è passata alla storia proprio per la direzione dal 1820 dell'orfanotrofio Vannetti, motivo diretto della stesura dell'opera *Dell'educazione cristiana*. Nel Proemio, l'autore ne 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» (A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 36).

⁴⁵ La struttura aveva una gestione familiare, poiché abitata da poche persone tra educatrici ed educande, e ciò favoriva un'intimità tale per cui non vi era netta separazione tra il ruolo d'insegnante e quello più educativo-materno. Il modello utilizzato ricalcava quello delle scuole elementari dell'impero asburgico, ispirato dalla legge dettata da Maria Teresa d'Austria, per la quale in simili strutture occorreva insegnare semplicemente le discipline più elementari, in particolare fornire la capacità di leggere, scrivere e contare.

⁴⁶ Nonostante anche G. Rossi e G. Garioni Bertolotti abbiano parlato nei loro testi dedicati al Rosmini del 'manoscritto' offerto alla sorella Margherita, ad oggi non è stato possibile ritrovarne traccia: cfr. L. Prenna, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, pp. 16-17.

sorella in manoscritto, il testo doveva essere uno strumento con indicazioni precise per la direzione della struttura.⁴⁷

Si tratta di un'opera apologetica, in cui, come afferma Prenna, Rosmini definisce una «pedagogia della religione»:⁴⁸ 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 sulla base 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”».⁴⁹ Sicuramente in questo volume 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 scorge lo spirito dei Padri della Chiesa.⁵⁰ In esso Rosmini si confronta con i classici della tradizione cristiana, i padri della Chiesa e i teologi della prima modernità.⁵¹ La fede cristiana costituisce il perno di tutto il discorso pedagogico,

⁴⁷ Per la pubblicazione si deve attendere il 1823. Cfr. *ivi*, pp. 18-20.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 23-25.

⁴⁹ *Ivi*, p. 24.

⁵⁰ L'attenzione per i Padri e gli autori della Cristianità Medievale è già presente in un precedente manoscritto giovanile rosminiano, *Il giorno della solitudine*, scritto da Rosmini tra i quattordici e i sedici anni, opera postuma in cui il giovane Rosmini cita molti altri padri della Chiesa, quali tra gli altri Agostino, Lattanzio, Gerolamo, Origene, Tertulliano, Giustino, Eusebio e Clemente Alessandrino. Cfr. G. Lorizio, *Un manoscritto giovanile rosminiano: Il giorno della solitudine. Trascrizione e interpretazione*, «Lateranum», (1993), fasc. II, pp. XVI-XVIII. Per un'analisi approfondita delle fonti patristiche in tutta l'opera si rimanda a A. Quacquarelli, *La lezione patristica di Antonio Rosmini*, Sodalitas, Stresa-Roma 1980.

⁵¹ Come scrive De Giorgi, «questa prima pubblicazione rosminiana di grande impegno e di notevole significatività era ricca di riferimenti biblici e patristici. In essa circolava indubbiamente uno “spirito filippino”. [...] La particolare curvatura filippina dell'operetta rosminiana 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).

mostrando quindi un'impostazione ed una progettualità catechetica che permea il complesso dei tre volumi dell'opera:

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*.⁵²

Il direttore, o meglio, l'educatore per eccellenza, è e resta Gesù Cristo;⁵³ 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 lui.⁵⁴ Solo sulla base di questa prima affiliazione al divino, è possibile, come si afferma nel primo libro dell'opera, formare la «savia educatrice», che «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».⁵⁵ L'imitazione del Cristo conduce all'eccellenza della testimonianza, primo criterio della formazione dell'educatore: la coerenza, il rigore, e la forza d'animo ne costituiscono i tratti fondamentali.⁵⁶ Da tali caratteristiche seguono poi i compiti specifici dell'educazione: «gli uffizj dell'istruzione spirituale possono ridursi a questi; *leggere, insegnare, confutare*,

⁵² A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 70.

⁵³ Ivi, p. 45.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Ivi, p. 53.

⁵⁶ «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).

consigliare, esortare, riprendere e castigare».⁵⁷ Per ciascuno di tali compiti Rosmini utilizza copiosi riferimenti alle Sacre Scritture e ad alcuni tra i testi più importanti dei padri della Chiesa; in particolare troviamo citati testi di Benedetto da Norcia, Agostino da Ippona, Antonio Abate.⁵⁸

Il fine ultimo rimane la 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».⁵⁹ Per compierlo Rosmini ritiene necessario suddividere la formazione delle giovani secondo due aspetti. Paragonando l'educazione cristiana ad un edificio strutturato su due livelli, pone al primo le verità di fede, da insegnare. Al secondo livello sono situate le virtù che sul piano morale, effetto degli insegnamenti teologici, dovranno svilupparsi per formare la persona religiosa.

I due libri successivi che compongono l'opera aggiungono altre indicazioni sempre sulla base di una straordinaria conoscenza della Scrittura, dei testi della patristica, della scolastica, e dei teologi della prima modernità. L'Autore prende spunto da essi per ricavare sia le nozioni religiose fondamentali, sia le virtù principali da plasmare secondo la morale cattolica.⁶⁰ Per quanto riguarda il secondo libro, le indicazioni sull'insegnamento catechetico consegnano i testi di riferimento⁶¹ e il consiglio fraterno di sviluppare la qualità della 'sobrietà': «di gran senso è l'uso di quella voce traslata di sobrietà,

⁵⁷ Ivi, p. 54.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ Ivi, p. 61.

⁶⁰ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, pp. 62; 70-71.

⁶¹ Che fa riferimento a «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 insegnerete» (A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, pp. 73-74).

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». ⁶²

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 la 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'ulteriore opera della maturità, *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». ⁶³ 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 allieve, che mostrano così un'attenzione psicologica centrata sull'educando da parte del Rosmini. ⁶⁴ Sobrietà e attenzione verso il discente costituiscono quindi le linee guida dell'approccio educativo-didattico, come si evince dalle raccomandazioni contenuti 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. Frapponete i qualche racconto, di cui è avida la tenera età, e qual che piacevolezza, acciocché con, moderato riso si ricreino, e non istanchino di troppo le forze della mente. Fate nel tempo

⁶² Ivi, p. 77.

⁶³ A. Rosmini, *Il catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, Boniardi-Pogliani, Milano 1844, p. 452.

⁶⁴ «Vi bisogna poi conoscere la capacità dell'intelletto di chi insegnate, l'indole, quali 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).

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 meglio.⁶⁵

Il terzo e ultimo libro sulle virtù richiama all'esercizio della preghiera e alla comprensione delle funzioni liturgiche, dei sacramenti, e di tutto quanto di religioso possa 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 stesso:⁶⁶

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.⁶⁷

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 condiviso,⁶⁸ 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 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 noia, od occasioni di mali parlari; come carità è ancora sfuggire quel ricercato e affettato ornamento che i vani vanamente diletton, perché e col primo modo si toglie uno disgusto

⁶⁵ Ivi, p. 56.

⁶⁶ Non a caso il presbitero trentino verrà a fondare una congregazione religiosa dal nome 'Istituto della Carità'.

⁶⁷ A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 182.

⁶⁸ «Carità non è solo pascere gli affamati, o vestire i nudi: carità è ancora non dispiacere senza bisogno a nessuno» (ivi, p. 180).

come suole la carità, e col secondo si toglie un gusto vano come carità ancor più eccellente costuma.⁶⁹

Così le radici della pedagogia rosminiana vanno ricondotte alla spiritualità e al senso religioso dell'Autore, che sorreggono i nuclei teoretici 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"». ⁷⁰ Emergono la centralità dell'educazione del cuore ed il principio della «carità», che assumerà col tempo la connotazione specifica di «carità intellettuale». ⁷¹ Su queste basi si possono individuare semplicemente 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». ⁷²

⁶⁹ Ivi, p. 186.

⁷⁰ 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.

⁷¹ 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).

⁷² R. Di Nubila, *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, pp. 505-506.

3.3 *Appunti sull'Unità dell'educazione*

Questa prospettiva teoretica si conferma anche nel testo elaborato nel 1825, prima in forma di lettera privata⁷³ e poi pubblicato definitivamente tra i saggi degli *Opuscoli filosofici*,⁷⁴ dal titolo *Sull'unità dell'educazione*. Il testo ha infatti un ampio sviluppo del motivo relativo all'educazione del «cuore», inteso come sentimento e volontà:

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 operazioni.⁷⁵

Evidente il richiamo all'impostazione di S. Filippo Neri (1515-1595), nel rapporto delineato tra natura e grazia, nel senso di libertà fondata sull'amore e «nelle altre virtù che caratterizzavano lo spirito filippino, quale la mansuetudine, la semplicità, la prudenza».⁷⁶

Anche in questo caso la vicenda biografica si lega intimamente alla realizzazione del testo. L'opuscolo intitolato *Fondamenti della educazione più utile all'umanità*, così come viene denominato nella lettera a Monsignor Giuseppe Grasser,⁷⁷ vescovo di Treviso,

⁷³ L'opera nasce in forma privata come «lettera sopra l'elementare insegnamento» (A. Rosmini, *Lettera al Sig. D. Giovanni Stefani*, in Id., *Epistolario completo*, vol I, p. 605).

⁷⁴ Secondo De Giorgi, «gli *Opuscoli filosofici* non vanno intesi come una semplice raccolta di saggi scritti in tempi diversi, [...] ma 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).

⁷⁵ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 257.

⁷⁶ 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.

⁷⁷ A. Rosmini, *Epistolario Completo*, vol. I, p. 630.

nasce dalla richiesta fatta all'Autore da parte di Giovanni Stefani.⁷⁸ Compagno di studi negli anni della formazione universitaria a Padova, Stefani si rivolge a Rosmini per avere consigli riguardo ad un metodo educativo per la 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 saggistica,⁷⁹ 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 continue⁸⁰ ereditate dalla rivoluzione francese, che aveva spezzato l'unità dell'assetto sociale e politico in Europa, incrinando anche la conservazione delle strutture religiose ancorate all'*ancien regime*.⁸¹ 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».⁸² Non è un caso che nelle pagine introduttive del saggio Rosmini affermi che «certamente l'educazione delle venienti generazioni» costituisca «uno di que'

⁷⁸ Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 282-315.

⁷⁹ 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. La pubblicazione definitiva avviene nel 1827, nell'opera composita degli *Opuscoli filosofici*, vol. I, Tip. Pogliani, Milano 1827.

⁸⁰ Nell'infanzia del 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». (D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII).

⁸¹ 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.

⁸² L. Prenna, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 208.

preziosi mezzi che possono mettere il mondo al coperto dalle estreme sciagure».⁸³

Appare quindi evidente il cambio di registro di questo saggio rispetto a *Dell'educazione cristiana*: se quest'ultimo rimaneva confinato 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 una riflessione pedagogica più generale e matura. Anche in questo caso l'inquietudine politica e la progettualità educativa vengono a intrecciarsi, trovando risposta nella 'dimensione religiosa', che resta nel testo il perno centrale della proposta di riforma pedagogica – e politica – dell'Autore.

L'obiettivo finale è di «formare il cuore dell'uomo»,⁸⁴ e ciò prende forma nel testo sulla base di un confronto, anche critico, che Rosmini opera con il modello e l'ordinamento scolastico asburgico. L'Autore intende rivedere e modificare quel *Disegno di articolazione delle discipline scolastiche*⁸⁵ che non apparirà in calce al saggio,⁸⁶ reso noto solo con la pubblicazione nei *Frammenti* all'interno degli *Scritti vari di metodo e di pedagogia*.⁸⁷ Nonostante il Tirolo e il Trentino fossero tornati definitivamente sotto il dominio asburgico nel 1816,⁸⁸ il sistema scolastico trentino restava

⁸³ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 220.

⁸⁴ «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» (ivi, pp. 284-285).

⁸⁵ «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).

⁸⁶ Non si sa se per dimenticanza dell'Autore o disattenzione dell'Editore.

⁸⁷ A. Rosmini, *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, Unione Tipografico-Editrice, Torino 1883, pp. 476-477.

⁸⁸ Il sistema scolastico trentino viene regolato dal decreto del 16 maggio 1816, che richiamava in vita il regolamento per le scuole elementari del 1805,

ancorato alle riforme teresiano-giuseppine del 1774 e del 1783,⁸⁹ e dunque articolato sostanzialmente in quattro anni di scuole elementari, denominate ‘scuole normali’, a cui seguivano cinque anni di ginnasio⁹⁰ e due di liceo,⁹¹ prima dell’eventuale percorso universitario.

Rosmini condusse i propri studi all’interno di questo sistema da lui più volte criticato per la frammentarietà disciplinare che faceva perdere il senso complessivo dell’istruzione, e appariva ai suoi occhi specchio della situazione politica. Già negli anni del ginnasio, in una lettera don Luigi Sonn, affermava con fervore:

trovando poi l’assetto stabile per l’istruzione superiore solo con il Codice ginnasiale del 1818. Cfr. L. De Finis, *Dai maestri di grammatica al ginnasio liceo di via S. Trinità in Trento*, «Studi trentini di scienze storiche», 62 (1983), fasc. I, pp. 3-76; Id., *Il sistema scolastico*, in M. Garbari, A. Leonardi (eds.) *Storia del Trentino, vol. V: l’età contemporanea, 1803-1918*, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 371-411.

⁸⁹ 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’. Cfr. K. Voceka, *Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im hasburgischen Vielvölkerstaat*, in *Österreichische Geschichte 1699-1815*, Ueberreuter, Wien 2001. 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).

⁹⁰ 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.

⁹¹ 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 (cfr. *ivi*, p. 206).

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 avvillendo la grammatica, s'intenderebbe come egli offende la retorica, e la letteratuta offendendo, sentirebbe a dolersi la filosofia, e offendendosi essa, sarebbe la teologia medesima oltraggiata e risentita.⁹²

La molteplicità degli oggetti e delle discipline di studio andava finalizzata all'unità del soggetto discente,⁹³ in modo da «sviluppare le facoltà umane attraverso le materie di studio e, nello sviluppo ordinato delle facoltà, formare tutto l'uomo».⁹⁴ È la persona a essere considerata nella sua integrità – sul piano morale intellettuale e reale – soggetto d'educazione:⁹⁵ «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».⁹⁶ L'esigenza di unità prospettata dal Rosmini si faceva denuncia di assenza della stessa all'interno del sistema scolastico asburgico; «la proposta elaborata da Rosmini nel 1825 presupponeva il quadro del sistema scolastico asburgico e conteneva, insieme a qualche non trascurabile apprezzamento, alcuni

⁹² Lettera del 23 gen. 1816. Cfr. A. Rosmini, *Lettera a don Luigi Sonn*, in *Epistolario Completo*, vol. I, p. 152.

⁹³ «L'atteggiamento 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 [...] si sono trovati senza perno unitario intorno a cui sviluppare tutte le doti dell'educando. L'attività educativa è perciò divenuta necessariamente frammentaria». D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

⁹⁴ L. Prenna, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 205.

⁹⁵ L'«unità delle scienze» è materia su cui il Rosmini è sensibile fin dalla giovinezza. Si veda il progetto per la redazione di manuali scolastici consegnato in *De' testi a formarsi per la gioventù del ginnasio roveretano secondo il metodo già posto in uso*. C'è un'originalità di questo progetto giovanile, che va collegata alla riflessione che in quel momento il Roveretano compie sull'unità delle scienze in rapporto alla religione. Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 60-63.

⁹⁶ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 299.

severi rilievi critici di fondo: talora espliciti, più spesso velati dagli orientamenti positivi; in parte ribaditi nella stesura del 1827, in parte omessi o ritoccati. In buona sostanza metteva implicitamente in discussione il metodo, i principi ispiratori e gli obiettivi della politica scolastica del governo austriaco». ⁹⁷

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». ⁹⁸ Un'unità che, secondo il disegno di pedagogia cristiana, si ancorava ai fondamenti della fede: 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 «è il solo principio che può dare all'educazione umana l'unità». ⁹⁹ Ciò si mostra non solo negli 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, 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 cominciato. ¹⁰⁰

Emerge di nuovo il carattere educativo della religione: a partire da essa, intesa alla stregua di processo formativo, Rosmini può 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,

⁹⁷ P. Marangon. *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, pp. 101-124.

⁹⁸ L. Prenna, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, p. 205.

⁹⁹ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 225.

¹⁰⁰ A. Rosmini, *I caratteri della filosofia*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 195.

ma di vedere nella provvidenza una struttura archetipica, perenne perché astorica, cioè “l’esemplare della educazione umana”». ¹⁰¹ Pedagogia religiosa dunque, ma solo sulla base di una religione che è, prima di tutto, interpretata nella sua intenzionalità pedagogica. ¹⁰²

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 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’individuo. ¹⁰³

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 uomo. ¹⁰⁴

Appare evidente come il progetto educativo e formativo prospettato dal Rosmini combini dimensioni comuni e specifiche

¹⁰¹ F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, p. 284.

¹⁰² «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» (A. Rosmini, *Sull’unità dell’educazione*, p. 227).

¹⁰³ Ivi, pp. 258-259.

¹⁰⁴ Ivi, p. 262.

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 dell'istruzione e dell'educazione. Questo processo va letto nella duplicità di orizzonti, individuale e sociale, poichè sono due gli «atti e intendimenti della educazione; formare l'uomo; e l'uomo formato rivolgere al bene de' più».¹⁰⁵

Altro elemento di significativo interesse all'interno del saggio è la modulazione che Rosmini compie nell'analisi del concetto di 'unità'. Contro la frammentazione politica e antropologica, ricercando l'integralità nella formazione dell'umano e facendo affidamento sulla pienezza prospettata dall'orizzonte religioso, l'unità si dispiega pedagogicamente su tre differenti livelli; assiologico, contenutistico, metodologico.¹⁰⁶

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'insegnamento.¹⁰⁷

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

¹⁰⁵ Ivi, p. 282. Secondo la terminologia didattica contemporanea, l'individualizzazione potrebbe intravedersi, nel processo formativo rosminiano, nella prima fase, quella degli studi 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, in vista di un contributo sociale.

¹⁰⁶ Cfr. D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

¹⁰⁷ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, p. 229.

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».¹⁰⁸ In altri termini, il rapporto con la verità del mondo e della propria esistenza è un rapporto di passività, di ricezione e conformazione.¹⁰⁹ L'agire pedagogicamente fondato è dunque il riflesso del riconoscimento e dell'adesione a quell'ordine di cui facciamo parte;¹¹⁰ non a caso Rosmini utilizza l'immagine dello specchio, per indicare la ricezione che l'uomo compie nel conoscere: «egli non dà, ma riceve; egli è interamente passivo rispetto alla verità, come la verità è meramente attiva rispetto a lui».¹¹¹

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'ingenera il conseguente riconoscimento sul piano gnoseologico e morale della priorità di Dio, unico vero fine. La stessa sintesi della legge, presentata nel vangelo di Matteo¹¹² mostra l'intima connessione tra le

¹⁰⁸ 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.

¹⁰⁹ 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 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*, «La Scuola e l'Uomo» 11 (2008), p. 299).

¹¹⁰ «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*, p. 237).

¹¹¹ Cfr. *ivi*, p. 236.

¹¹² Mt, 7,12; Mt, 22, 34-38.

differenti parti che formano l'uomo: «in quelle semplicissime parole de' precetti della cristiana Carità [...] 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».¹¹³

L'unità delle dottrine si fonda sul principio di coerenza ed organicità delle diverse discipline a cui Rosmini ambisce. Riaffiora così quel progetto di un'enciclopedia cristiana della conoscenza, da contrapporre alla frammentaria *Encyclopedie* illuministica, che fin dagli anni della formazione patavina era rimasto sullo sfondo dell'ideale rosminiano di rinnovamento del cristianesimo nella modernità. L'organizzazione mista e integrata dell'educazione prospettata dall'Autore, tra istruzione pubblica e privata, va necessariamente ricondotta ad unità, specie per dare ai soggetti in formazione la possibilità di organizzare coerentemente le proprie conoscenze e capacità.¹¹⁴ Proprio in vista di una ri-organizzazione del sapere, emerge l'esigenza di ripensare i testi da utilizzare negli anni scolastici,¹¹⁵ tracciando in questo senso una critica aspra nei confronti del sistema d'istruzione asburgico.¹¹⁶ La conoscenza va predisposta su poche e coerenti direttrici, che Rosmini rinviene in Dio, Uomo e Natura,¹¹⁷ aree di studio fondamentali sulla cui base si

¹¹³ «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).

¹¹⁴ «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). Rosmini aggiunge in nota come vi sia corrispondenza tra infelicità e aumento disorganizzato delle conoscenze, già nel suo tempo. Cfr. ivi, p. 253.

¹¹⁵ Rosmini prospetta la formazione di un circolo di dotti che organizzino il sapere in un disegno unitario. Cfr. ivi, p. 273.

¹¹⁶ «Non è ragionevole né umano il persuadersi, che dai giudizi di un solo uomo possa dipendere talora l'educazione d'innunerevoli, 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, cfr. P. Marangon. *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, pp. 101-124.

¹¹⁷ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, pp. 282-283.

dispiega l'organizzazione delle differenti discipline nell'unità, sia in senso d'integrazione tra le diverse discipline, sia nel triplice senso assiologico, contenutistico e metodologico – del principio d'unità.¹¹⁸

Infine Rosmini accenna nelle ultime pagine del saggio agli obiettivi di un metodo educativo unitario, che sappia tenere conto dell'integralità della persona. La globalità dell'essere umano viene assunta dall'Autore secondo le direttrici dell'intelletto, del cuore e della vita: tre aspetti essenziali da potenziare attraverso il metodo. Lo scopo è trasformare le conoscenze impartite al discente in adesione del cuore, per poi condurre tutto ciò ad azioni e virtù per la vita individuale e collettiva.¹¹⁹ Ciò significa, nuovamente, che l'educatore si deve fare all'unisono insegnante e testimone: gli si richiede chiarezza concettuale e coerenza, per sostenere lo sviluppo verso la pienezza e la perfezione esistenziale.¹²⁰

Concludendo, i testi pedagogici della giovinezza del Rosmini mostrano un discorso pedagogico intimamente connesso con la dimensione religiosa: quest'ultima è la sola capace di dare senso, pienezza e felicità all'essere umano.¹²¹

Se il fine è religioso e direziona tutto il percorso dell'uomo, il processo è pedagogico, facendo dell'educazione l'atto dinamico e

¹¹⁸ Cfr. Ivi, p. 281.

¹¹⁹ «Il metodo vorrà essere intero ed uno, come intera ed una volle essere l'istruzione delineata. [...] 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).

¹²⁰ «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).

¹²¹ «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 metodo» (ivi, p. 314).

mai pienamente concluso che ricompono 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'uomo.

3.4 Dall'educazione religiosa alla "Metodica": indagini sull'unità

La *ratio studiorum* prospettata dal Rosmini nel saggio *Sull'unità dell'educazione* conduce, nelle pagine conclusive, a focalizzare un interesse metodico-didattico. Ciò vale per gli spunti sull'insegnamento integrato di religione, storia e filosofia,¹²² ma si mostra anche nella critica alla frammentarietà del sapere visibile nei libri di testo. Dal punto di vista psicologico, i riferimenti all'efficacia dell'arte e della poesia per far presa sull'animo degli alunni mostrano un'insospettabile attenzione per il discente. Infine già in quest'opera si prospetta la 'gradualità dell'insegnamento' come principio generale, nell'evoluzione psichica del soggetto in crescita, delle differenti facoltà che caratterizzano la persona, vale a dire la memoria, l'immaginazione e l'intelletto.¹²³

Nonostante queste prime e sporadiche riflessioni, il problema del metodo resta per un considerevole arco di tempo questione non analizzata dal Rosmini. I motivi nella sostanza hanno 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 Carità;¹²⁴ è tramite la sua congrega-

¹²² Ivi, pp. 294-303.

¹²³ «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).

¹²⁴ L'Istituto della Carità, o *Institutum Charitatis*, è la congregazione religiosa che Antonio Rosmini ha fondato al Sacro Monte Calvario di Domodossola, il 20 febbraio 1828, e che la Chiesa, con 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 si propone come fine la carità in

zione religiosa che Rosmini, avendo un ampio numero di collaboratori pronti a dedicarsi all'attività educativa, si trova a verificare fattivamente le prime elaborazioni teoriche. Con il suo Istituto il presbitero si fa promotore dell'organizzazione di una nuova forma d'istituzione educativa: gli asili d'infanzia. Proprio in virtù delle attuazioni pratiche di Ferrante Aporti,¹²⁵ fondatore dei primi asili nel cremonese, si attiva anche in Rosmini quell'interesse specifico per l'infanzia come oggetto di studio dotato di statuto autonomo, che confluirà nelle riflessioni della *Metodica*.¹²⁶ Non solo, la vocazione educativa dell'Istituto conduce alla costruzione di scuole

tutta la sua universale accezione, senza escludere alcuna opera di carità di Dio e del prossimo. Si occupa dell'educazione della gioventù e svolge il ministero parrocchiale, la predicazione, le missioni presso i non credenti (*ad gentes*) ed emigrati. Sui dati odierni, cfr. Annuario Pontificio, Città del Vaticano 2008, p. 1477; U. Muratore, *Antonio Rosmini. La società della carità*, e Sodalitas, Stresa, 2005; Id., *La vocazione rosminiana*, Sodalitas, Stresa 2009. Sulla 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.

¹²⁵ Sul pensiero di Ferrante Aporti e sul suo lavoro pratico e poi ministeriale in ambito pedagogico nell'Italia risorgimentale si rimanda al suo testo principale, F. Aporti, *Il manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, (1843), La Grafica Emiliana, Bologna, 1930, debitamente influenzato dalle teorie di Vincenz Milde e dalle pratiche delle *infant schools* scozzesi e londinesi. Si veda anche M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda e europea*, La Scuola, Brescia 2008; M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, Franco Angeli, Milano 2014.

¹²⁶ Giova ricordare come Rosmini sia tra i primi a sostenere la necessità di sviluppare quella che al tempo era considerata una novità assoluta: gli asili infantili. In Italia questa nuova forma d'istituzione scolastica giunse tramite Ferrante Aporti, sulla base dell'influenza esercitata da un manuale inglese – giunto in Italia nella traduzione tedesca di Joseph Wertheimer – di Samuel Wilderspin dal titolo *On the importance of educating the infant children of the poor*, (Londra, 1823), frutto della pratica delle *infant schools* attivate in Scozia da Robert Owen. Come sostiene Morando, Rosmini era conoscitore dell'opera pedagogica dell'Aporti, e ne fu grande sostenitore, come testimoniano anche i riferimenti e le influenze esercitate sul testo della *Metodica*. Sull'Aporti e sulla "scoperta dell'infanzia" si veda S. Polenghi, *Le principali teorie dell'infanzia, 'Pedagogia e Vita'*, 2005, fasc. 6, pp. 7-21; J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi e D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia dal Settecento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 1998, pp. 283-305.

elementari e secondarie di diverso tipo,¹²⁷ 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*.¹²⁸ Terminata la pubblicazione degli *Opuscoli filosofici* ed esaurita una prima spinta politica, Rosmini avverte la necessità di ridare linfa e credibilità all'interpretazione cristiana dell'esistenza, ed esortato dal pontefice avvia l'elaborazione di quel sistema filosofico di cui si sono offerti cenni precedentemente. Il decennio 1830-40 lo porta a compiere un percorso di riflessione filosofica che investe l'area gnoseologica, etica, antropologica e infine pedagogica. Dal felice connubio tra la pratica educativa che si svolgeva sotto i suoi occhi nelle scuole afferenti alla 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».¹²⁹

Così, nell'inverno a cavallo tra 1839 e 1840,¹³⁰ a seguito del sempre più ampio impegno sul versante formativo e pedagogico,¹³¹

¹²⁷ «Specialmente nell'Italia settentrionale e all'estero (in Inghilterra, Irlanda e Stati Uniti)» (D. Morando, *Introduzione*, in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII).

¹²⁸ Sul tema, si rimanda alla ricostruzione operata da F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 317-388.

¹²⁹ D. Morando, *Introduzione* in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

¹³⁰ «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 [...] apparisce che il manoscritto fu cominciato a Stresa il 5 novembre 1839 e compito il 26 aprile 1840» (F. Paoli, *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, p. 15).

¹³¹ 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

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*. 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».¹³²

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 1836¹³³ – 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 legittimamente: il disegno rosminiano appare influenzato – anche in confronto dialettico – dalle grandi opere pedagogiche, soprattutto di scuola francese, diffuse nei primi decenni del XIX secolo. In particolare troviamo citati *L'Emile* di Rousseau, autore con cui il confronto è spesso critico, e *l'Education progressive* di Albertina Necker de Saussure, che, al contrario, costituisce la fonte principale a cui Rosmini fa affidamento per validare i suoi ragionamenti.¹³⁴ Il progetto di *Del*

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*, pp. 14-15).

¹³² G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 220-221.

¹³³ Rosmini «aveva divisato e promesso d'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*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, p. 9).

¹³⁴ Sulla scia del testo della De Saussure, l'opera avrebbe dovuto essere il riferimento del pensiero pedagogico cattolico nel dibattito di quei tempi.

principio supremo della metodica era vasto, sicuramente troppo ampio rispetto alle energie e risorse che l'Autore poteva mettere in campo; ma proprio quella vastità del compito prospettatosi rappresenta il motivo di maggiore fascino ed interesse. Rosmini si propone di trattare in cinque libri l'evoluzione educativa e psicologica dell'uomo dall'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 primo libro è racchiuso in poco meno di trenta pagine e illustra il principio generale del metodo; il secondo, rimasto incompiuto, avrebbe dovuto esporre l'applicazione di tale principio nell'infanzia, fornendo le modalità con le quali istruire ed educare il bambino fin dalla più tenera età. Il seguito dell'opera avrebbe dovuto trattare in tre libri lo stesso argomento nei riguardi della fanciullezza, dell'adolescenza e dell'uomo adulto.¹³⁵ Il volume prevedeva per ogni età la distinzione in sezioni, corrispondenti a passaggi di crescita e sviluppo, suddivise a loro volta in due diversi parti sullo sviluppo intellettuale o sullo sviluppo delle facoltà attive. Sulla base di queste declinazioni Rosmini delineava i compiti d'istruzione e di educazione morale in altrettanti capitoli. Come afferma Morando, era un progetto «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».¹³⁶ Era inoltre un progetto in cui emergeva con forza l'ispirazione sistemica tipica del Roveretano, frutto complesso dell'organismo teoretico

Nell'opera si trovano poi numerosi riferimenti a testi di prelati italiani: Aporti, Taverna, Rosi, Lambruschini. L'impostazione 'stadiale' della crescita è comunque ereditata dallo stile francese di produzione di opere pedagogiche.

¹³⁵ 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.

¹³⁶ D. Morando, *Introduzione* in A. Rosmini, *Antologia pedagogica*, pp. VII-LXII.

‘unitotale’ a cui, coerentemente, tentava di ricondurre anche il discorso pedagogico.

3.5 Il principio supremo della gradualità

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*. Tale legge antichissima, che insegna a condurre la mente dello scolaro dal piccolo al grande, dal facile al difficile, dalle cose note alle cose ancora ignote, è accettata da tutti: ma «in pratica si avrà sempre una grande differenza e incertezza nei metodi, finché non si determina esattamente, sulle basi dell’esperienza e della speculazione filosofica, che cosa sia il più facile e il più semplice nella conoscenza infantile».¹³⁷ Rosmini tenta 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, ipotizza Rosmini, di avere un fanciullo,¹³⁸ e di portarlo in un giardino per insegnargli alcune nozioni di botanica. Le modalità d’insegnamento possono essere molto differenti: sceglierne una e rinunciare ad altre avrà effetti sull’apprendimento del discente. Possiamo indicare i fiori e le piante senza alcun ordine, così come le vediamo al primo sguardo. In questo caso, più che di metodo, Rosmini parla di ‘assenza di metodo’, perché così facendo il fanciullo viene costretto a saltare da una «cognizione» all’altra senza alcun nesso logico che possa sostenere e riorganizzare la

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ 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 gioco ipotetico-intellettuale, o si collochi all’interno di un campo osservativo specifico e delimitato.

mera elencazione nozionistica. Rinunciano al caso, si può adottare uno di questi due metodi opposti: o gli nominiamo un oggetto particolare e lo conduciamo a salire dall'individuo alla specie, e dalla specie al genere, passando 'dal particolare all'universale', oppure si può discendere 'dall'universale al particolare', dicendogli prima che tutto ciò che vede germogliato dal terreno appartiene al genere delle piante per poi condurlo 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'.¹³⁹ Il metodo naturale e logico, quello che richiede al fanciullo minor fatica, è quest'ultimo. Poiché partendo dal termine 'pianta', e distinguendo le piante dai fiori e quelle dai frutti, e poi ancora le diverse specie di fiori e di frutti, il bambino «non ha bisogno di esser corretto, non ha bisogno di disfare, in certo modo, ciò che già sa o crede di sapere, ma solo è sufficiente che faccia sorgere, entro l'indeterminazione del concetto appreso precedentemente, una progressiva determinazione».¹⁴⁰

Sulla base di queste considerazioni, Morando sosteneva una vicinanza tra la teoria rosminiana e le riflessioni pedagogiche di alcuni autori di scuola francese. Rispetto al puerocentrismo tipico del movimento dell' 'Educazione nuova'¹⁴¹ e alla centralità del soggetto in apprendimento, il primo libro di Rosmini non rispecchia quella sensibilità psico-soggettiva: non a caso l'autore conclude pertanto con l'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. Su tale «ordine delle idee» si fonda la formula del metodo:

¹³⁹ *Ibidem.*

¹⁴⁰ *Ibidem.*

¹⁴¹ In particolare, Morando accenna un possibile legame tra la soggettiva funzione di globalizzazione elaborata da Decroly e di ordine psicologico, e l'oggettiva sistematizzazione delle conoscenze pensata da Rosmini, di ordine ontologico. Cfr. O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

Si rappresentino alla mente del fanciullo primieramente gli oggetti che appartengono al primo ordine d'intellezioni; di poi gli oggetti che appartengono al second'ordine; poi quelli del terzo, e così successivamente, di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione del second'ordine senza essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni, a quelle rispettive, del primo ordine, e il medesimo si osservi colle intellezioni del terzo, del quarto e degli altri ordini superiori.¹⁴²

Questa formula si ripete con poche varianti nella *Logica*, precisamente nop. VII 1013,¹⁴³ e nella prefazione alla seconda edizione del *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*,¹⁴⁴ a indicare come le argomentazioni proposte in campo pedagogico siano da Rosmini estese – sulla base delle teorie ontologiche – ai diversi campi e discipline dell'organismo teoretico da lui realizzato.

3.6 *Discrasie argomentative e nuovi fronti pedagogici*

Non intendo presentare l'opera compiutamente, nel dispiegarsi delle sue sezioni, anche per evitare di replicare lavori che mantengono una profondità di analisi e di comprensione del testo rosminiano a cui difficilmente si potrebbero aggiungere ulteriori elementi significativi.¹⁴⁵ Eppure, proprio dall'avvertenza iniziale

¹⁴² A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 54.

¹⁴³ «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).

¹⁴⁴ In questa prefazione Rosmini desume il principio dall'opera agostiniana e d'influenza platonica, *De catechizandis rudibus*, da lui tradotta a 24 anni. 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» (A. Rosmini, *Il catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, p. VIII).

¹⁴⁵ In particolare, si veda: D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*.

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 argomento [...]. *Conclude, ma 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 Rovereto.¹⁴⁶

L'obiettivo di completare ed integrare le ricerche pedagogiche delinea il *focus* del prossimo 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 critica sull'organicità e coerenza della riflessione rosminiana emerge proprio per la natura plurima e fondamentalmente contrastante con cui vanno recepiti i due libri scritti della *Metodica*. Difatti, risulta esserci un'impostazione epistemologica differente nella ricerca effettuata dal Rosmini. Se il primo libro si costruisce sulla base di un approccio classificatorio, che, pur tentando di mantenere lo sguardo focalizzato sulle modalità di apprendimento dell'essere umano, generalizza una 'legge suprema' e quindi 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, nutrendosi di osservazioni particolari, di gesti e azioni singole

¹⁴⁶ 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 si ritrovano ripresi *in toto* nel volume più completo che l'autore pubblica, da cui è presa la citazione: D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 6.

raccolte dallo sguardo intenzionalmente pedagogico che l'Autore rivolge ai bambini che può osservare, tenta di fornire una teoria dello sviluppo umano su cui inserire l'azione educativa. Si assiste quindi a un'opposizione tra processo deduttivo e impostazione induttiva nella ricerca pedagogica.

È pur vero che Rosmini 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 – l'Autore tenta di declinare la questione pedagogica secondo le dimensioni dell'istruzione e dell'educazione morale in ogni fase di sviluppo infantile. Si recuperano così la dimensione intellettuale e volitiva, tratti salienti e distintivi dell'essere umano rispetto al resto del mondo creaturale. In questo senso *Del principio supremo della metodica* si mantiene all'interno della sistemica rosminiana, e per certi versi le analisi di carattere proto-sperimentale effettuate dal Roveretano arricchiscono – integrandosi con esse – le indicazioni di carattere educativo contenute nei testi composti nel decennio 1820-30. Ciò vale in particolare per la dimensione morale, vero e proprio orizzonte del discorso educativo del Rosmini. Senza dilungarsi eccessivamente sul nesso etica-pedagogia,¹⁴⁷ conviene accennare brevemente a come si evolva la parte morale dell'uomo nello sviluppo infantile prospettato dalla *Metodica*, e quali azioni e comportamenti siano richiesti all'educatore. Nella prima infanzia, retta dagli istinti, la volontà si mostra come 'spontaneità tenace',¹⁴⁸ e «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».¹⁴⁹ Una buona educazione iniziale della dimensione volitiva si realizza così lavorando sull'ambiente, creando

¹⁴⁷ 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.

¹⁴⁸ Cfr. A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, pp. 423-424.

¹⁴⁹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 88.

un'atmosfera di 'gioia' e 'benevolenza',¹⁵⁰ realizzabile puntando sul cuore e la pazienza.¹⁵¹ Nella fase successiva, quando linguaggio, memoria e astrazione avviano profonde trasformazioni nello sviluppo infantile, la dimensione morale acquista nuove forme. Con il linguaggio Rosmini ammette la difficoltà di «far più tacere» il bambino:¹⁵² l'espressività linguistica va valorizzata lasciando libertà al bambino, perchè ogni vocalizzo è connesso all'entusiasmo delle nuove conoscenze. Coltivare la pazienza e lasciare al bambino la possibilità di esplorare, anche con la voce, le proprie capacità, è tra le 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».¹⁵³ D'altra parte la naturale regolazione e predisposizione dell'infante a crescere¹⁵⁴ va coniugata con interventi regolativi: Rosmini riconosce la necessità di prefigurare azioni positive nell'educazione, vista la potenziale inclinazione al male sottesa nell'essere umano.¹⁵⁵ 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 qui la centralità dell'educazione religiosa, di un discorso teo-pedagogico, 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',¹⁵⁶

¹⁵⁰ Cfr. Ivi, pp. 88-89.

¹⁵¹ Cfr. Ivi, p. 92-93.

¹⁵² Ivi, p. 122.

¹⁵³ Ivi, p. 138.

¹⁵⁴ Al punto che le norme generali dell'educazione infantile, si possono sintetizzare nel consiglio unitario di lasciare che la natura faccia il suo corso, intervenendo solo in caso di necessità o richiesta esplicita. Cfr. Ivi, pp. 135-136.

¹⁵⁵ «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).

¹⁵⁶ Dove, come sostiene Rosmini, il bambino risponde solo a una spontaneità mossa principalmente dagli istinti e da una volontà che traduce in azione –

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.¹⁵⁷

Nel tentativo di riunificare sviluppo intellettuale e morale dentro un'unica trattazione permane quello che Morando e altri commentatori chiameranno 'rigido schematismo', vista la forzatura con cui s'incasellano le tappe di sviluppo. Eppure in questa seconda parte dell'opera, nonostante le strutturazioni fisse entro cui si declina l'argomentazione pedagogica, non si trova più traccia della legge di gradazione, mai richiamata nel testo, pur essendo il perno teoretico della prima sezione. Inoltre il volume resta incompiuto. Se la coerenza e unitarietà della trattazione pedagogica in chiave intellettuale e morale fosse stata contenibile all'interno della 'gabbia schematica' elaborata dall'Autore, non ci sarebbero dovute essere difficoltà nel portare a termine il saggio pedagogico. Un testo che, giova ricordarlo, 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. Un quesito che si basa essenzialmente sulla differente impostazione utilizzata nella *Metodica* rispetto alla modalità classica di trattazione della maggior parte dei saggi rosminiani. Se infatti spesso i testi rosminiani cercano, secondo l'impostazione che da Socrate conduce alla tradizione aristotelica-tommasiana, di fornire definizioni rispondendo alla domanda del 'che cosa' (τί ἐστὶ) ¹⁵⁸ è un dato ente, questo saggio si pone la domanda del 'come' (πῶς) si sviluppa quel determinato ente. Da un quesito statico a un

spesso sconnessa e instabile – impulsi oggettivi, vale a dire direzionati verso determinati oggetti. Cfr. Ivi, pp. 216-218.

¹⁵⁷ D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 373.

¹⁵⁸ Nella *Metafisica* Aristotele, trattando la questione generale della determinazione di cosa sia la sostanza indica, in relazione a essa, l'essenza come

interrogativo dinamico, che richiede d'osservare la processualità piuttosto che la datità.

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 *Psicologia*, esaurire l'insieme delle ricerche teoretiche sul soggetto umano elaborate dal Rosmini. Visto il duplice compito pratico e teoretico disatteso dalla *Metodica*, intendo nel prossimo capitolo soffermare l'attenzione su quei nuclei tematici che, non essendo stati oggetto di ricerche da parte di altri studiosi in passato, sembrano centrali per schiarire i dubbi e le discrasie qui delineate, offrendo così una restituzione più completa del pensiero pedagogico rosminiano.

«τὸ τί ἦν εἶναι» (VII, 3, 1028 b 34), espressione traducibile con «che cos'era essere» e che i latini renderanno con la formula «quod quid erat esse».

CAPITOLO 4

NUOVE FRONTIERE PEDAGOGICHE

4.1 Convergenze e dissonanze. Sui rapporti tra animalità umana ed infanzia

Il volume incompiuto *Del principio supremo della metodica*, a differenza dei testi elaborati in gioventù, richiede di essere nuovamente analizzato in virtù dello stile con cui l'indagine pedagogica è declinata. Specialmente nel secondo libro si evidenzia l'uso di un metodo osservativo 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 tratto 'scientifico' del testo, rilevando come esso sia corroborato da 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 pratica.¹

Pur insistendo sul carattere scientifico dell'opera, va tenuto presente che si tratta sempre, utilizzando la terminologia del Paoli, di una 'filosofia della pedagogia', dunque di una filosofia dell'educazione. Ciò non significa che l'oggetto dell'indagine non muti considerevolmente. 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 eliminarlo² – il livello finalistico dell'orizzonte a cui tendere.

Traslando l'asse della ricerca si evidenzia un ulteriore elemento di novità: l'impostazione metodologica basata sull'osservazione conduce Rosmini ad aprire uno scarto, o perlomeno 'divergenze interpretative', tra l'uomo presentato nelle riflessioni di carattere

¹ Le affermazioni del Paoli ricalcano quelle di Rosmini, che lo stesso Paoli riferisce: «Degli scritti pedagogici il più importante è inedito, e porta il titolo seguente: *Del Principio Supremo della Metodica* [...]. 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*, pp. 6-7). Corsivo mio.

² 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).

antropologico-morale e il bambino che dovrebbe svilupparsi e divenire quell'uomo delineato al livello dell'*Antropologia*. La mia tesi è 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 – per definire l'uomo secondo una prospettiva statica,³ orientata alla compiutezza, alla realizzazione del concetto di 'persona' e interna all'orizzonte morale-deontologico dei *Principi della scienza morale*. Rispetto a tale impostazione, *Del principio supremo della metodica* presenta un altro taglio: in questo testo 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-evolutivo.⁴

Se in prima battuta questo scarto ed incoerenza del volume 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 va interpretato positivamente. Proprio sulla base di questo approccio dinamico e differente dalla riflessione antropologico-morale, *Del principio supremo della metodica* si rende, per taluni aspetti, un'opera più 'contemporanea',

³ 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.

⁴ Il dinamismo evolutivo è caratteristica essenziale dell'opera; al di là dei tratti tipici di ogni età infantile, 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 s'integrano 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» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 96-97).

anticipatrice di tematiche novecentesche che risultano al contrario assenti nei volumi antropologici e in quelli psicologici.

L'esame del testo rosminiano consente quindi di rinvenire tratti di convergenza e di distanza tra il versante pedagogico e il resto del 'sistema uomo' speculativamente delineato dal Roveretano. Con questo paragrafo si presentano quegli elementi in cui viene mantenuta una coerenza interna nel discorso rosminiano. In particolare si può rintracciare una concordanza tra la pedagogia e il libro sull'animalità dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, esaminato in precedenza. Ciò è possibile sulla base del metodo descrittivo utilizzato dal Rosmini, che accomuna queste due opere e le distingue da buona parte della trattazione dell'Autore, visto il riferimento a trattati ed opere dichiaratamente scientifiche.⁵ 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 della *Metodica*, ma risultano funzioni e facoltà decisive nello sviluppo infantile.

Esempio lampante di quanto appena affermato si ritrova nel ruolo giocato dalla 'forza unitiva', principio e potenza alla base dell'imitazione,⁶ della simpatia, dell'immaginazione. Essa 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

⁵ Parlando di scientificità, in campo pedagogico, non s'intende in nessun caso il metodo della ricerca scientifica caratterizzante le discipline naturalistiche. Il testo rosminiano del 1839-40 non presenta riferimenti diretti a ricerche scientifiche, anche per l'evidente assenza di quel concetto di 'scienze umane' che affiorerà solamente nella seconda metà del XX secolo. A difesa delle proprie argomentazioni, Rosmini utilizza 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.

⁶ «Per spiegare i fenomeni dell'imitazione convien di nuovo ricorrere alla forza unitiva dell'animale» (A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 291).

antropologica. La sua presenza è all'origine di diverse conquiste nelle tappe di crescita, avendo un'impronta decisiva sia sul versante sensoriale-reale, sia sul lato intellettuale-ideale, sia su quello volitivo-morale.

Il primo ordine di intellezioni,⁷ 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»,⁸ è possibile per l'unione di differenti sensazioni, che vengono recepite in un solo corpo nel quale è insita l'idea dell'essere, quindi d'esistenza. In questa prima fase di crescita, il bambino sviluppa soprattutto 'bisogni animali', e dunque non può che esserci un'attività prevalentemente animale, riconducibile all'istinto vitale e all'istinto sensuale.⁹ Sulla base di questi istinti Rosmini elenca una serie di attività tipiche dell'animale rinvenibili anche nelle primissime fasi di vita dell'infante:

⁷ Corrispondente a quella che Rosmini chiama «seconda età del fanciullo», poiché la prima, di circa sei settimane, sarebbe esclusivamente governata dall'attività sensitiva-nervosa. Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73.

⁸ 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 in quest'opera chiama «parola interiore» rifacendosi ad Agostino: «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*» (ivi, pp. 64, 66-67).

⁹ Particolarmente interessante l'osservazione dell'autore su respirazione e nutrimento, ricondotti 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; 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).

1° l'istinto nascente dal bisogno di evitare uno stato doloroso; questo è l'istinto nel suo stato primitivo;¹⁰ 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'abitudine.¹¹

Accanto alle prime intellezioni sorgono le prime volizioni, «*affettive*, in cui il soggetto sensitivo e volitivo vuole l'oggetto percepito senz'averlo giudicato bono, ma solamente per averlo sentito piacevole».¹² Le volizioni affettive rappresentano il primo atto volontario morale, seppur anteriori al sorgere della coscienza.¹³ Esse si basano essenzialmente su sensazioni piacevoli di enti esterni animati – dette dal Rosmini «sensazioni animastiche»¹⁴ – che generano simpatia e imitazione in quanto rispondono al bisogno soggettivo di cura e piacere del neonato, e portano conseguentemente ad azioni d'affetto, a volte anche immotivato.¹⁵

¹⁰ Ossia, l'istinto sensuale, che mette in moto lo sviluppo. L'istinto vitale rimane sotteso a tutte le età, senza fornire tuttavia possibili movimenti.

¹¹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 79.

¹² *Ibidem*.

¹³ «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? [...] 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).

¹⁴ «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).

¹⁵ «L'anima sensitiva già piena di dolcezza è convenevolmente disposta a ben sentire un'altra anima pure sensitiva ed affezionarvisi, nell'uomo quella naturale affezione è tosto ritrovata dalla volontà, la quale se ne compiace, e vi genera quasi in proprio nido l'amore, fonte d'altra gioia razionale, che alla

Nello sviluppo di questa prima fase, in cui gli aspetti animali sono predominanti, la forza unitiva gioca un ruolo fondamentale.¹⁶ essa costituisce la ragione del riunificarsi delle differenti sensazioni, fornendo quindi la possibilità di ridurre la sensorialità plurima ad unità, 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 sola.¹⁷

Mancano osservazioni di tipo sperimentale, ma le riflessioni sulla forza unitiva sono corroborate da molti esempi sulle attività infantili, che suggeriscono la ragionevolezza delle riflessioni rosminiane. Ulteriore argomentazione a sostegno del dominio dei tratti animali in questa prima fase di sviluppo è il carattere disomogeneo che denota la forza unitiva.¹⁸ A differenza dell'intelligenza, che colloca in rapporto gli oggetti conosciuti definendone un ordine

primitiva animale si mesce, e con dolce circolo via meglio dispone l'uomo ad affezionarsi e ad amare» (ivi, p. 82).

¹⁶ «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).

¹⁷ Ivi, p. 90.

¹⁸ «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» (*ibidem*).

e una priorità, il bambino guidato da tale forza permane in uno stato di attenzione e osservazione sensibile-esteriore, slegata da consequenzialità logica e relazioni inter-oggettive. Da ciò segue il tipo d'istruzione specifica che necessita il bambino in tale fase:

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 contrariarla.¹⁹

La spinta evolutiva che la forza unitiva offre non si esaurisce nel primo anno di vita. Anche nel secondo ordine di intellezioni – corrispondente al secondo anno di vita in cui si sviluppa il linguaggio – la forza unitiva animale fornisce nuova linfa per i processi evolutivi. Infatti il linguaggio nasce per una predisposizione naturale ad associare sensazioni a suoni,²⁰ e si sviluppa secondo codici mediante la simpatia e l'imitazione che, come abbiamo osservato nell'*Antropologia*, sono prodotti della forza unitiva.²¹ Nell'inclinazione all'imitazione vocale, scientificamente comprovata anche negli animali,²² si genera una

¹⁹ Ivi, p. 91.

²⁰ «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).

²¹ «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).

²² «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» (*ibidem*).

nuova area di risorse utilizzabili dall'infante per ovviare ai propri bisogni, che restano la necessità primaria dell'esistenza infantile anche in questa fase. Di nuovo la forza unitiva 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, volgendo l'attenzione sua intellettuale 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 fine*.²³

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 bisogni.²⁴

Il livello sensibile, 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.²⁵

²³ Ivi, pp. 101-102. Corsivo mio.

²⁴ «Da prima il vocabolo non è che una sensazione, [...] ond'avviene che al prodursi di quella sensazione del suono si risvegliano nel bambino le immagini a quelle congiunte. Di poi nasce viceversa [...] al rinnovarglisi la sensazione che risponde all'immagine sia inchinato a completare il sentimento pronunciando il suono [...]. 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 [...] 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).

²⁵ Ivi, pp. 273-274.

Il linguaggio si associa al livello delle intellezioni per il tramite della forza unitiva: lo fa rimanendo nel primo livello, facendosi sensazione che genera la memoria di una percezione.²⁶ Ancora, s'associa a un'idea «imaginale»,²⁷ e nuovamente il nesso rimane, a detta del Rosmini, 'fisico'.²⁸ Lo fa infine secondo una terza operazione, non ascrivibile al secondo livello d'intellezioni. 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, [...] a uso proprio del solo bambino [...] perché il bambino non conosce ancora il preciso valore e l'uso comune del vocabolo».²⁹ Infatti la teoria rosminiana sulla genesi dei termini sottolinea come i nomi comuni sorgano precedentemente rispetto ai nomi propri.³⁰

²⁶ «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).

²⁷ Anche detta «idea specifica piena imperfetta». Cfr. ivi, p. 70.

²⁸ «Ond'avviene che l'attenzione scossa dal suono si volga all'idea» (ivi, p. 106).

²⁹ Ivi, p. 108.

³⁰ 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. Cfr. 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*, e Dugald Stewart, che nel 1792 segue Smith nel suo *Elements of the philosophy of the human mind*. 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. Concepiscono i nomi comuni come derivati da nomi propri, considerando i nomi propri solo come connotativi. Per contrasto, Rosmini propone che i nomi comuni vengano prima dei nomi propri. Uno dei suoi argomenti per questa opinione dà importanza alla non-connotatività dei nomi propri: Cfr. A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, 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, 2016. Pertanto, si rimanda all'articolo da lui pubblicato sul tema, dal titolo *Reid, Rosmini, Mills and Kripke on proper names*, «Rosminianesimo filosofico», 1 (2017), pp. 273-281.

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 comune,³¹ 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 data dalla forza unitiva. Rosmini lo sostiene in una nota, rimandando all'opera di Maine de Biran,³² al concetto di 'abitudine', che l'Autore, a differenza del filosofo francese, collega alla dimensione animale e non 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 comparsa dei nomi comuni rispetto ai propri. La forza unitiva rappresenta un elemento per comprendere anche lo sviluppo linguistico, che procede parallelamente, come parte integrante, nella crescita infantile.

Il contributo della forza unitiva non cessa nelle fasi già delineate, ma accompagna le tappe dello sviluppo intellettuale in altri momenti della crescita. In particolare, nel terzo ordine di intellezioni, Rosmini accenna all'intelligenza complessiva quale ulteriore fenomeno prodotta dalla forza unitiva. Infatti l'Autore, rifacendosi agli esempi tratti dal volume di Madame Necker De Saussure, sostiene che la comprensione infantile sia globale, non

³¹ 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 incontante 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 immaginale del cavallo veduto: lo prende pel medesimo cavallo veduto altre volte» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 106).

³² Ivi, p. 107.

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 termini.³³ 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».³⁴ 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 ipotetico.³⁵

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 'associazioni'.³⁶ Ciò permette lo svolgersi di attività come l'imitazione e lo sviluppo del linguaggio e di processi intellettivi come i ragionamenti

³³ «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). 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).

³⁴ Ivi, p. 225.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ 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, o per similitudini nell'impressione, o per qualche analogia talor lontanissima. [...] Questa fa sì che l'animale muova con un atto solo istintivo non una ma un gruppo intero di facoltà» (ivi, p. 274).

ipotetici. Essa inoltre rimane alla base di ulteriori sviluppi, come l'associazione e l'ordinazione delle idee e delle conoscenze.³⁷

La forza unitiva opera anche all'interno della dimensione volitivo-morale. Se all'inizio della vita si attiva la benevolenza,³⁸ per opera della simpatia, successivamente avviene che la cerchia delle persone più vicine 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 natura.³⁹

Questa presenza di persone a cui, per mezzo della forza unitiva, non è unita simpatia, genera un'inquietudine del tutto irrazionale nel bambino,⁴⁰ poiché il neonato sente minacciata la sfera della propria felicità.⁴¹ La paura della perdita di un equilibrio nelle relazioni porta come conseguenza sia la gelosia⁴² che la difesa di quella che viene considerata una proprietà esclusiva.⁴³

³⁷ Ritorna, con la riflessione sull'ordinazione delle idee, il riferimento all'unità, che resta sullo sfondo del volume *Del principio supremo della metodica*; «l'associazione animale aiuta la reminiscenza delle idee, e per ciò anche quella del loro ordine» (ivi, pp. 278-279).

³⁸ «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).

³⁹ Ivi, pp. 159-160.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Ivi, p. 161.

⁴² «Tutte le cose che li circondano diventano 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 scioncia quel tutt'insieme che forma il suo stato» (*ibidem*).

⁴³ «L'idea della proprietà sopraggiunge. Mad. Necker de Saussure racconta di aver veduta una bambina di diciotto mesi che piangeva se alcuno toccava al

Discorso a parte, seppur collegato, merita l'immaginazione: nel quint'ordine d'intellezioni, circa il quarto anno di vita, la fantasia infantile prende slancio proprio in virtù «delle speciali condizioni dello spirito».⁴⁴ Infatti l'immaginazione si sviluppa in maniera del tutto particolare; vi è una curva di crescita e di decrescita negli anni dell'infanzia. Dopo una prima fase, in cui la fantasia animale associa sensazioni in maniera prevalentemente casuale,⁴⁵ si manifesta una maggiore conoscenza del mondo esteriore, con lo sviluppo delle intellezioni che portano all'astrazione, alla concettualizzazione e alla differenziazione degli elementi.⁴⁶ Tale conoscenza risulta sufficiente da permettere, per via d'associazione sensibile-animale,⁴⁷ quella 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».⁴⁸ 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 i bambini credono ciecamente.⁴⁹

passaggio il panierino della sua *bona*» (ivi, p. 162).

⁴⁴ Ivi, p. 330.

⁴⁵ «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. [...] 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).

⁴⁶ «Si esige adunque, affinché l'immaginazione abbia il suo maggiore sfogo, una qualche cognizione dell'operare delle cose che compongono l'universo» (ivi, p. 332).

⁴⁷ «Egli viene apprendendo l'arte di muovere egli stesso internamente i nervicciuoli destinati al sentire interno della fantasia, e così a suscitarsi le immagini» (*ibidem*).

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ «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 immaginativa, 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 sopravveniente porta via continuamente molti

Nel dinamismo interno all'immaginazione sono ravvisabili possibili valori e danni morali, anch'essi causati dalla capacità animale-umana di associare il sensibile trasformando il reale in qualcosa di nuovo.⁵⁰ Se dal lato positivo l'immaginazione conduce a vette inesplorate, scovando in noi l'istinto per il metafisico,⁵¹ d'altra parte rischia di trattenere l'umano in questa dimensione avulsa dal reale e fundamentalmente erronea in quanto ideazione umana e non creazione divina.⁵²

Nel novero delle caratteristiche che compongono il dinamismo evolutivo, si mostra 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 quello che Rosmini fornisce descrivendo gli aspetti animali dell'uomo.

idoli fantastici, che più non piacciono, quando se ne vede troppo patentemente la falsità» (ivi, p. 333).

⁵⁰ Ivi, p. 337.

⁵¹ «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 [...] è uno degli istinti più forti dell'umana natura: l'anima si precipita nell'entità oggettiva come nel suo bene, tosto ch'ella possa, tosto ch'è si veda aperta una via per pigliarsene qualche parte, foss'anche un briciolo» (ivi, pp. 337-338).

⁵² «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'immaginario e viene al reale; la immaginazione è il principio del movimento, la credenza alla realtà ne è il termine» (ivi, p. 341).

4.2 *La parola interiore: il linguaggio tra pedagogia e ontologia.*

Oltre all'energia offerta dalla forza unitiva per il processo di crescita infantile, nell'opera rosminiana si trovano altre tematiche di rilievo dal punto di vista filosofico-educativo.⁵³ Nell'effettuare l'analisi dello sviluppo infantile, Rosmini non si può esimere dal prendere in considerazione il linguaggio. Il problema filosofico del linguaggio, della sua origine ed evoluzione, rappresenta uno snodo cruciale all'interno di *Del principio supremo della metodica* perchè è snodo dello sviluppo psicopedagogico nell'infanzia. La parola, la sua origine e il suo uso sono questioni fondamentali, illustrate in modo trasversale nella trattazione dell'abate di Rovereto:⁵⁴ senza il linguaggio l'uomo rimarrebbe passivo, incapace di dispiegare le sue potenzialità in ambito sensitivo, intellettuale e volitivo, ossia nelle dimensioni che ne definiscono l'umanità stessa.

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».⁵⁵ A distanza di oltre vent'anni, la funzione fondamentale che riveste il linguaggio nel perfezionamento conoscitivo e psicologico dell'uomo viene ribadita nella *Logica*, testo in cui si conferma che «il linguaggio è stromento 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».⁵⁶

Ciò che cambia è la riflessione intorno all'origine del linguaggio: se nel saggio *Sui confini dell'umana ragione* l'origine della parola

⁵³ 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*, «Rosmini studies», 3 (2016), pp. 61-89.

⁵⁴ Aspetto peculiare, se si pensa all'ordine e alla divisione per aree tematiche che contraddistinguono la speculazione filosofica dell'Autore.

⁵⁵ A. Rosmini, *Teodicea*, pp. 87-88.

⁵⁶ A. Rosmini, *Logica*, p. 359.

viene considerata effetto e dono di Dio, nella *Logica* 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 del volume 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. Nell’opera, 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». ⁵⁷ Occorre quindi focalizzare l’interesse sul dinamismo e sui processi caratterizzanti la formazione linguistica e la crescita infantile, e verificare il cambiamento di paradigma operato dall’Autore.

Probabilmente l’interesse del Rosmini sull’origine del linguaggio si nutre delle riflessioni e del dibattito ⁵⁸ avviato nel XVIII secolo dalla *Romantik* ⁵⁹ di area tedesca, ⁶⁰ che porterà alla nascita della linguistica moderna.

⁵⁷ V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, Edizione Dehoniane, Bologna 2000, p. 86.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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 prospettiva gnoseologica kantiana, divenendo autonoma creatrice di senso e realtà. La lingua diviene il simbolo del bisogno di infinito che attraversa il movimento romantico. Cfr. R. Pititto *La ragione linguistica. Origine del linguaggio e pluralità delle lingue*, Aracne, Roma 2008.

⁶⁰ Si fa riferimento alle tesi romantiche di Johann Gottfried Herder e di Wilhelm von Humboldt. Cfr. J.G. Herder, *Saggio sull’origine del linguaggio*

Inutile ribadire come il contributo rosminiano sulla questione del linguaggio assuma inevitabilmente i contorni della frammentarietà. Tuttavia, anche di fronte ad autori come Herder e Humboldt, emerge un apporto peculiare del Rosmini: l'aver intrecciato il problema linguistico con la questione evolutiva dell'infanzia, che si basa sul presupposto che non si dia educazione senza linguaggio. La formazione umana passa necessariamente attraverso le fasi linguistiche ad esse associate, che divengono parte non solo costitutiva, ma fondante l'educazione stessa. In questo sta l'indiscutibile originalità del contributo rosminiano.

All'interno della *Metodica* si delineano tre fasi di sviluppo del linguaggio, tappe fondamentali di quella complessa evoluzione del soggetto umano. Nella prima fase dell'esistenza il linguaggio rimane interiorità inespressa; si sviluppano le prime intellezioni, le percezioni intellettive, per mezzo della connessione tra l'idea dell'essere e le sensazioni, che si fanno 'parole interiori'. Questo termine, di agostiniana memoria, emblematizza l'assenso inesprimibile sull'esistenza degli oggetti sentiti. La formazione delle intellezioni è possibile per il tramite dell'«attenzione, virtù dell'intendimento» e, proprio 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. Da questa breve sintesi si osserva come l'attenzione ai processi mentali

(1772), Ses, Mazara-Roma 1954; W. von Humboldt, *La diversità delle lingue*, (1830-1835), Laterza, Roma-Bari 2000. La questione delle origini della lingua si dimostrò inaccessibile agli approcci metodici del tempo, tant'è che nel 1866 la Società Linguistica di Parigi vietò clamorosamente le discussioni sull'origine della lingua, ritenendola un problema irrisolvibile.

nell'evoluzione linguistica caratterizzi in maniera decisiva il contributo psico-pedagogico proposto dal Rosmini.

La *Metodica* consente di osservare come la genesi della lingua parlata si colleghi sia ai presupposti ontologici che precedono la formazione del linguaggio, sia ai processi psico-pedagogici di appropriazione linguistica. D'altra parte è evidente anche la curvatura e l'intenzionalità che l'azione pedagogica mantiene nei riguardi di un'educazione linguistica, considerata necessaria per realizzare il fine dello sviluppo umano. Nel testo 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 spesso viene chiamato da Rosmini – ha nei confronti dello sviluppo linguistico, correlato intrinsecamente a quello intellettuale e morale e anche a quello pedagogico; del resto il linguaggio assume un ruolo mediatore tra i diversi assi dell'orizzonte antropologico. In tutto questo l'attività pedagogica è finalizzata all'acquisizione delle competenze di lingua fondamentali, secondo tappe di un itinerario preciso.⁶¹

La «parola interiore», primo elemento linguistico, 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 un concetto di matrice agostiniana per spiegare l'esistenza di un'intelligenza attiva nei neonati prima ancora che la vocalizzazione linguistica permetta agli adulti di verificare l'effettivo sviluppo intellettuale infantile. In altri termini, è la metafora concettuale 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 'idea dell'essere' e che sta alla base dell'intelligenza

⁶¹ «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).

umana. Eppure la parola interiore non corrisponde all'inizio della vita del bambino. Secondo Rosmini nel primo anno di vita del bambino si distinguono due età: la prima è quella dello sviluppo meramente sensitivo, nella quale la mente si trova in una condizione di totale silenzio e dalla quale viene mossa solo per l'impulso delle sensazioni e dei bisogni che esse suscitano, dipendendo interamente dal sentimento corporeo, che in parte costituisce l'uomo stesso.⁶² In questa fase, come visto in precedenza, opera nel bambino l'attività sensitiva-animale, che rivela nell'uomo la presenza del principio fondamentale corporeo; per Rosmini esso rappresenta l'unico mezzo di contatto con il reale.⁶³ Tuttavia le sensazioni da sole non possono mettere in movimento l'intelligenza: il sentimento fondamentale corporeo necessita 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».⁶⁴ 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 a sé stringe quasi di slancio. Ah! che il primo atto dell'intendimento deve pur essere all'anima umana un grande istante.⁶⁵

⁶² «La mente da questa quiete non è mossa a consentire che quella cosa sussiste, se non per l'impulso delle sensazioni interne ed esterne» (A. Rosmini, *Nuovo saggio*, vol. 4, p. 112).

⁶³ «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 raggomitolato, allo stato di perfetta veglia» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73).

⁶⁴ V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 83.

⁶⁵ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73. «L'intelligenza del fanciullo si apre col 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;

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. La pertinenza dell'orizzonte ontologico nello sviluppo psicopedagogico viene così ricompresa per il tramite di un'espressione facciale dei neonati.

Come Rosmini evidenzia nel *Nuovo saggio*, l'idea dell'essere si manifesta nell'uomo attraverso l'intuizione, senza che vi sia mediazione. Essa rimane l'unica 'parola data', concessione dell'Altissimo che permette all'umano di *intus legere*, di comprendere e conoscere intellettivamente. In questo si fa parte, senza identificarsi, con la parola interiore. Quest'ultima è l'atto dello spirito che pone un diverso da sé,⁶⁶ come del resto il primo riso del neonato è il riflesso inconsapevole con cui l'infante riconosce il viso materno. Per questo motivo la parola interiore si compone dei medesimi elementi che formano la percezione intellettuale: non solo l'idea dell'essere, ma anche e soprattutto le sensazioni a cui tale idea si connette.⁶⁷

Da questo primo riso infantile, metaforicamente tradotto 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 dell'idea dell'essere e la prima infanzia, seppur si collochi in un preciso istante, non conduce alla consapevolezza di tale entità: l'idea non è avvertita dall'uomo nella piena consapevolezza del ruolo

così l'opera che il bambino dovette compiere nella seconda metà, si è 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» (ivi, p. 76).

⁶⁶ Ivi, p. 64.

⁶⁷ Ivi, p. 66.

fondativo che essa assume per la conoscenza umana.⁶⁸ 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 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 morale.⁶⁹ 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».⁷⁰ La conoscenza di tale idea avviene solo nell'uomo adulto, quando nasce in lui il bisogno di scoprire 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 proprio 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.

Così la prima parola, detta interiormente e manifestata nel riso infantile, conduce il neonato a esprimere l'esistenza di un ente sentito, sconfessando con quella percezione la possibilità della

⁶⁸ 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).

⁶⁹ 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 nella *Metodica* risente delle riflessioni elaborate nelle precedenti opere, in particolare nel *Nuovo Saggio* e nell'*Antropologia morale*.

⁷⁰ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 64. Le riflessioni della *Metodica* sono elaborate sulla base dei risultati tracciati nel testo del *Nuovo Saggio*: «non è dunque assurdo 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 annunziarla» (A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, p. 65).

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»⁷¹ sia la figura materna.⁷² 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: 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».⁷³

Ricapitolando, 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. Inoltre questo riso si fa metafora della percezione intellettuale, con cui alla sensazione si connette l’idea dell’essere. Queste considerazioni possono far 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. Tutto ciò guida alla conclusione, proposta dall’Autore, per cui l’oggetto di questa prima percezione intellettuale è a tutti gli effetti la madre del neonato. In altri termini, finché lo spirito umano si trova nella condizione di doversi risvegliare dal torpore e dallo stordimento della nascita,⁷⁴ resta diviso da ogni reale. Mano a mano che il senso animale si attiva, si dischiude anche

⁷¹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 73.

⁷² «Avete dunque ragione voi, o madri, che aspettate con sì gran desiderio, che provocate, che accogliete con sì gran tremore dei vostri visceri il primo sorriso 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» (*ibidem*).

⁷³ *Ivi*, p. 74.

⁷⁴ 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

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»⁷⁵ – 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, ovverosia «parola interiore». Già in questo passaggio iniziale 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 coniugarle 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 quell'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».⁷⁶ Come scrive lo stesso Rosmini, «è quella forza dello spirito che dirige l'intendimento a questi piuttosto che a quelli oggetti».⁷⁷ 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,

raggomitolato», e successivamente è chiamato a «dar moto alle potenze intellettive» (ivi, p. 73).

⁷⁵ «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).

⁷⁶ V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 83.

⁷⁷ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 63-64.

senza però mai forzarla o contrariarla». ⁷⁸ 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 sviluppo. ⁷⁹ 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, come detto, va dato merito alle madri, considerate dal Roveretano «vere interpreti della prima parola infantile». ⁸⁰

Rosmini utilizza il concetto di parola interiore o di verbo della mente, ⁸¹ di matrice agostiniana, per descrivere l'atto con cui si avvia l'attività intellettuale dell'uomo agli albori dell'esistenza. In Agostino questa nozione rappresenta il principio di pensiero che permette all'uomo l'attualizzazione di una potenzialità concreta, innata (come scienza preesistente: la *memoria sui*) o acquisita, che si forma e si specifica nella purezza spirituale della *mens*. Si tratta 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 stessa della sua generazione. ⁸² 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. Nel *commento al Vangelo di S. Giovanni* scrive:

⁷⁸ Ivi, p. 91.

⁷⁹ «Al fanciulletto conviene certamente dare in abbondanza oggetti da vedere, da toccare, da farvi intorno prove esperimenti, 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).

⁸⁰ Si rimanda alla citazione del testo di Rosmini, in nota 72.

⁸¹ 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. Anche S. Tommaso funge da riferimento teorico della riflessione.

⁸² L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza. Una rilettura di Agostino*, Edizioni Studium, Roma 1976, p. 53.

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 mente.⁸³

Il *verbum* agostiniano rappresenta 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. «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».⁸⁴

Vi è dunque un'analoga impostazione filosofica tra la riflessione rosminiana e quella di Agostino, «per il quale l'uomo non può essere consapevole fin dall'inizio della parola che si trovava da sempre nella sua memoria».⁸⁵ Nel *De Trinitate* 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»⁸⁶ 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

⁸³ Agostino, *Commento al vangelo di Giovanni*, Città Nuova, Roma 2012. Om. 14, n.7.

⁸⁴ P. Marone, *Il silenzio e la parola in Agostino: dalla conoscenza di sé alla conoscenza di Dio*, «Sapienza. Rivista di Filosofia e Teologia», 63 (2010), pp. 354 -361.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Agostino, *La Trinità*, Città Nuova, Roma 1998, Libro XV, p. 519.

principio teoretico s'incontrano nella individuazione di una *Veritas* superiore che l'uomo può conoscere e amare.⁸⁷

Tuttavia la parola interiore, in senso rosminiano, mantiene una propria specificità rispetto alla riflessione agostiniana. Essa è l'espressione della prima percezione intellettiva, manifestata dal riso del neonato, con cui si rivela l'intuizione dell'idea dell'essere. Il bambino non potrebbe sorridere alla madre se non a condizione di una simultanea percezione intellettiva 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 intellettiva, mantenendo in questo senso una radicale origine naturale e sensitiva. Essa non viene a coincidere con l'idea dell'essere, ma si compone necessariamente anche di sensazioni. Pertanto mi sembra del tutto evidente come tale concetto in Rosmini non possa avere quel radicamento esclusivo 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 – definito qui come 'istinto di comunicazione'⁸⁸ – si fa *conditio sine qua non* 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, ma si fa fondamento reale dell'evoluzione conoscitiva e morale. Nel far questo s'evidenziano le premesse di un rapporto analogico, non pienamente unificabile tra linguaggio e pensiero, 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,

⁸⁷ L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza*, p. 46.

⁸⁸ Nella *Psicologia* 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).

acquistando così un volto umano e personale.⁸⁹ Attualizzazione che riflette ciò che consegna il Maestro Interiore.⁹⁰ 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 [...]. Così la nostra parola diventa in qualche modo voce del corpo, assumendola in modo da potersi manifestare sensibilmente agli uomini».⁹¹ In Rosmini le fasi di sviluppo del processo linguistico – educativo mostrano un rispecchiamento tra esterno e interno dalle connotazioni differenti e non esclusivamente unidirezionali. Parola interiore è sì idea dell'essere, ma intimamente unita alla sensazione, e pertanto non vincolabile ad un'esclusiva origine spirituale o di matrice divina.

Con il concetto di parola interiore, 'segno interno' di quella manifestazione esteriore del riso con il quale l'infante percepisce la figura materna, Rosmini afferma un aspetto fondamentale del linguaggio. Infatti, se la percezione intellettuale 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 intellettuale, quindi il livello cognitivo, e il riso infantile che rimanda al livello espressivo, il riferimento 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' si rivela uno stratagemma che 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.

⁸⁹ L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza*, pp.43-44.

⁹⁰ Agostino, *Il maestro*, Paoline, Milano 1990.

⁹¹ Agostino, *La Trinità*, Libro XIV, p. 487.

4.3 Sviluppo infantile e origine del linguaggio: questioni e cambiamenti di prospettiva.

Queste riflessioni operate da Rosmini nella *Metodica* denotano la presenza di una teoria dell'origine naturale del linguaggio. Tuttavia va ricordato come la riflessione rosminiana sull'origine del linguaggio parta 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*, dove Rosmini 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 felicità.⁹²

La necessità di riferire a Dio l'origine delle parole 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».⁹³

Se questa è la posizione iniziale sulla questione dell'origine del linguaggio, il contributo specifico di *Del principio supremo della metodica* porta Rosmini, già nella riflessione sulla parola interiore, a ricalibrare la questione al di là del campo metafisico-teologico, considerando l'aurorale fase linguistica di origine naturale. Emergono poi ulteriori contrasti interpretativi nei livelli d'intellezione successivi.

⁹² A. Rosmini, *Teodicea*, p. 91.

⁹³ Ivi, p. 92.

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».⁹⁴ 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 in questa seconda fase la percezione degli oggetti esterni non necessita immediatamente 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 coniugare il predicato di esistenza allo stimolo sensitivo che gli oggetti esterni attivano in noi. Tuttavia, proprio partendo da questa compresenza di sensazione e idea, si suscita la necessità di associare queste prime conoscenze con un segno che le richiami.⁹⁵ Ecco la ragione – pragmatica – del sorgere effettivo del linguaggio. In questo percorso conoscitivo le parole assumono importanza in quanto costituiscono il segno visibile, udibile e quindi concreto che richiama non tanto gli oggetti, quanto l'immagine o memoria 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».⁹⁶ La parola che viene

⁹⁴ A. Rosmini, *Teosofia*, vol 14, pp. 185-186.

⁹⁵ «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).

⁹⁶ Ivi, p. 64.

pensata e comunicata è segno del ricordo di quell'oggetto che si intende indicare, archiviato nella memoria del soggetto che parla. Rifacendosi ad Agostino e al suo *De Magistro*, Rosmini condivide la concezione per cui il linguaggio non fa altro che richiamare dalla memoria le parole che li sono impresse, e rievocandole fa venire in mente gli oggetti di cui le parole sono segni.⁹⁷ Così 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 del Roveretano. Il primo costituisce un limite di possibilità esperienziali dell'uomo. Il bambino non può conoscere se non ciò di cui fa esperienza. 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 oggetti dei nostri sensi, «prestano al nostro intendimento la materia».⁹⁸ Essi sono «la prima materia» delle sue operazioni, «o per dir meglio sono le sensazioni e percezioni che i corpi esterni cagionano» che consentono alla nostra mente di potersi mettere in moto, perché «senza di queste né pur saprebbe riflettere sopra se stessa».⁹⁹ Così avviene per l'infante, in quanto «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».¹⁰⁰ In questo senso le difficoltà connesse al linguaggio dipendono direttamente dalla specificità della conoscenza soggettiva. 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

⁹⁷ Agostino, *Il maestro*, pp. 85-87.

⁹⁸ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 66.

⁹⁹ Ivi, p. 67.

¹⁰⁰ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 97. 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» (A. Rosmini, *Teodicea*, p. 83).

individuo ha davanti a sè. Perciò l'educazione e il continuo sforzo che l'educatore deve compiere è quello di far imparare e associare più nomi possibili agli oggetti percepiti.¹⁰¹

In secondo luogo, 'l'idea piena' si trova nell'uomo precedentemente rispetto a quando si forma il corrispettivo termine linguistico, oppure, può anche non trovare nel segno alcuna esplicitazione,¹⁰² come viene affermato nell'edizione definitiva del *Nuovo saggio*: «l'esistenza di questi nomi, come di tutti gli altri, dipende dal bisogno che hanno avuto gli uomini d'usarli; ché il solo bisogno d'usare la parola fa che ella s'inventi».¹⁰³ L'uso strumentale e l'arbitrarietà del linguaggio dipende dalle limitate capacità del soggetto umano, come viene affermato all'interno della *Logica*: «essendo l'uomo un ente sensitivo e intellettuale ad un tempo, non può fare se non poche operazioni intellettive, quando non sia aiutato da segni sensibili».¹⁰⁴ Questo secondo limite riguarda l'arbitrarietà dei significati che vengono espressi con una medesima parola, che genera quell'oscurità nella comunicazione di cui l'Autore tratta, per ragioni di sofferenza biografica, nell'opera *Il linguaggio teologico*.¹⁰⁵ In questo caso la difficoltà è di matrice intersoggettiva, venendo ad interessare il campo della comunicazione.

Infine, l'argomentazione stessa di Rosmini, che si sofferma sull'arbitrarietà dei segni linguistici, evidenzia in *nuce* un cambiamento di prospettiva rispetto alla teoria dell'origine divina del linguaggio. Il saggio *Del principio supremo della*

¹⁰¹ 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 cognizioni» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 124).

¹⁰² «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 *idee piene*, che stanno tra le une e le altre, come noi facemmo osservare» (ivi, pp. 110-111).

¹⁰³ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, p. 142.

¹⁰⁴ A. Rosmini, *Logica*, p. 151.

¹⁰⁵ A. Rosmini, *Il linguaggio teologico*, ECN, vol. 38, Città Nuova, Roma 1975.

metodica si fa per certi versi spartiacque, proiettando l'origine linguistica al di fuori dell'apporto divino, maturando una teoria dell'origine socio-naturale del linguaggio. Infatti, se con il riso infantile si manifesta la percezione intellettuale operata sulla base della connessione tra idea e sensazioni, col «grande salto dell'intelligenza umana» – l'emergere concreto della parola – si evidenzia l'importanza del contesto e il ruolo centrale della società, che nella figura degli educatori stimola il fanciullo con un sistema di segni per acquisire quelle parole che formano il codice linguistico dagli adulti.

Tale processo si sviluppa per mezzo della facoltà della 'persuasione', ossia dalla volontaria adesione che il bambino fa rispetto a ciò che gli altri affermano. Rosmini intende definire la parola e il linguaggio in generale come segni convenzionali che rimandano ad altro, agli enti denotati. A tal proposito nella *Logica* si ribadisce il fatto che la lingua costituisca anzitutto un sistema di segni vocali «istituiti, acciocché servano sufficientemente agli usi comuni della società».¹⁰⁶ Questo non solo fa pensare al linguaggio come a qualcosa di esterno e successivo rispetto al momento in cui è stato creato l'uomo¹⁰⁷ ma, soprattutto, il verbo 'istituire' 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 tra le prime caratterizzazioni del linguaggio ci sia di provvedere al soddisfacimento dei bisogni primari. In un'ottica che valorizza anzitutto l'utilità delle convenzioni linguistiche come mezzo per raggiungere il godimento delle esigenze fondamentali, «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

¹⁰⁶ A. Rosmini, *Logica*, p. 152.

¹⁰⁷ Come già si evidenzia nei passaggi procedurali e cronologici di sviluppo delle intellezioni presentati in *Del principio supremo della metodica*.

cosa sola colle piacevoli sensazioni che subito gli porgono».¹⁰⁸ In questo senso il linguaggio si fa risposta pragmatica per bisogni primari.

Sulla questione dell'origine del linguaggio Rosmini sviluppa poi una nota nella quale fa ricorso al concetto di 'forza unitiva', operante per abitudine, riferendosi in tale aspetto nuovamente 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".¹⁰⁹

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*:

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'ordine.¹¹⁰

Emerge il carattere sociale del linguaggio, che genera una prima discontinuità rispetto alla teoria rosminiana sull'origine divina del linguaggio, elaborata nel saggio *Sui confini dell'umana ragione* e successivamente nel *Nuovo saggio*. L'osservazione del comportamento infantile fornisce quindi gli strumenti per questo cambiamento di prospettiva.¹¹¹

¹⁰⁸ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 105.

¹⁰⁹ Ivi, p. 107.

¹¹⁰ Ivi, p. 100. Corsivo mio.

¹¹¹ «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» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 113). Riferendosi a questo concetto prende come esempio e

Nel rapporto tra linguaggio e pedagogia, il compito educativo di questa seconda fase consiste quindi 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»,¹¹² e quindi regole false o imperfette nella morale. 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 'complessa'.¹¹³ Così «al risuonare del nome si risveglia subito la percezione avuta di quell'oggetto o idea imaginale»,¹¹⁴ e questo permette al bambino di gettare le prime coordinate di orientamento rispetto alla molteplicità caotica della realtà, ma anche di sviluppare una capacità definitoria rispetto all'esperienza singola, che altrimenti verrebbe persa.¹¹⁵ Con l'assegnare parole alle percezioni avute, il fanciullo comincia quell'operazione intellettuale di associazione tra segno e realtà che si sviluppa in particolare attraverso la memoria. Essa non va intesa come concezione di oggetti assenti, avulsa dalle inclinazioni e dai desideri dell'essere umano.¹¹⁶ La memoria rappresenta una vera 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» (*ibidem*).

¹¹² Ivi, pp. 148-149.

¹¹³ «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).

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ «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).

¹¹⁶ 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. Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 119-120.

propria facoltà integrata tra sensi, intelletto e volontà. L'insegnante deve poterla sviluppare secondo 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», secondo l'ordine a cui risponde il principio supremo esplicitato nella prima parte dell'opera.¹¹⁷ 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»,¹¹⁸ che permette di aumentare il numero delle intellezioni e di perfezionarle.¹¹⁹ L'educazione della memoria costituisce il corrispettivo pedagogico al sorgere dell'associazione oggetto percepito-segno linguistico, presupponendo l'alterità e la dualità del rapporto educatore-educando 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 resta fondamentalmente concreto, sulla base del quale può svilupparsi il successivo passaggio alle idee astratte e alla concettualizzazione. Fino a questo punto, all'età di due anni circa, il bambino richiama alla mente le percezioni avute degli oggetti reali attraverso i vocaboli che costituiscono segni rappresentanti idee imaginali, o idee piene. Questo uso del linguaggio risulta ancora legato al particolare e al concreto, dunque difficilmente fruibile a livello di comunicazione sociale¹²⁰ e, più in generale, nella formazione della conoscenza.¹²¹

¹¹⁷ Ivi, p. 45.

¹¹⁸ Ivi, p. 273.

¹¹⁹ «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 sviluppo umano» (ivi, p. 174).

¹²⁰ «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. Brugiarelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 92).

¹²¹ 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

Per giungere effettivamente al secondo ordine occorre sviluppare una dimensione ulteriore del linguaggio, separando i vocaboli dalla corrispondenza a un oggetto particolare e giungendo quindi all'elaborazione di 'nomi comuni', il cui significante si riferisce ad un insieme ampio di reali. È attraverso l'elaborazione dei nomi comuni che Rosmini traccia l'accesso dell'uomo alla generalizzazione e intercomunicazione della conoscenza. Per farlo si serve dell'operazione mentale dell'astrazione. Il nome comune indica «le qualità, la natura delle cose che si vogliono nominare».¹²² L'uso del nome comune comporta sempre un'azione intellettuale: «il problema si riduce a quest'altro: 'In che modo l'uomo abbia potuto nominare gli oggetti mediante una loro qualità comune'».¹²³ Ciò che serve per elaborare i nomi comuni viene definito dal Roveretano nelle seguenti operazioni: occorre cogliere i singoli oggetti, e di seguito guardare ad essi in quanto possiedono caratteri comuni. Bisogna rappresentarsi idee astratte focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche comuni a questi; infine dare voce a tutto ciò. In queste quattro operazioni, 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.

Con questa riflessione Rosmini fa nuovamente ricorso alla tesi della naturalità del linguaggio, che richiama una sorta di predeterminazione. Tuttavia ad essa si accompagna l'idea per cui il progresso linguistico sia un percorso storicamente legato allo sviluppo della cultura e dell'evoluzione sociale. Argomenta sostenendo 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:

intellezioni.

¹²² A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, pp. 216-218.

¹²³ Ivi, pp. 228-229.

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 insieme.¹²⁴

In questo senso il richiamo ai caratteri naturali implica una non arbitrarietà nella scelta dei segni, quasi una necessità di denominazione ordinata dall'alto. Da qui può partire l'evoluzione del linguaggio, che inizialmente all'interno di un singolo vocabolo riunisce molteplici significati, e col tempo si suddivide e distingue in base all'evoluzione culturale e sociale dei differenti popoli:

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 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 antichi.¹²⁵

Concludendo, il linguaggio concettuale si sviluppa astraendo dal particolare oggetto della percezione;¹²⁶ è questo l'elemento aggiuntivo nella terza età infantile 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».¹²⁷

Occorre tuttavia chiedersi come si genera la capacità d'astrazione: qui sorge un ulteriore problema. Nell'analisi dell'astrazione,

¹²⁴ Ivi, p. 220.

¹²⁵ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 114-115.

¹²⁶ Sintetizzando, 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.

¹²⁷ Ivi, p. 114.

le opere precedenti alla *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».¹²⁸ Questa definizione di 'parola' rende visibile l'idea che altrimenti sfuggirebbe all'attenzione dell'uomo. Ciò significherebbe, in altri termini, che in noi, per natura divina o condizione naturale, si trovano ancor prima dei pensieri i termini atti ad ancorare quei pensieri stessi. In questo modo la questione si sposta sulla natura dei segni linguistici, proiettando nuovamente questa indagine sull'interrogativo dell'origin sociale o divina della parola. In maniera definitiva la *Metodica* credo risolva l'enigma.

Nel *Saggio sui confini dell'umana ragione* Rosmini indica i mezzi che l'uomo riceve per poter compiere le attività intellettive: la parola interiore, la natura e gli oggetti da cui l'uomo è circondato e attraverso i quali si generano le percezioni. Oltre a questi, Dio concede la rivelazione di alcune verità prime. Tale rivelazione, in quanto viene colta attraverso l'udito, presuppone il linguaggio,¹²⁹ 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».¹³⁰ La rivelazione di Dio riguarda anche 'i primi astratti', in quanto «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».¹³¹ Secondo questa riflessione il linguaggio costituisce contemporaneamente un dono divino e lo strumento indispensabile per compiere qualunque astrazione e

¹²⁸ A. Rosmini, *Teodicea*, p. 89.

¹²⁹ «La rivelazione esterna delle soprannaturali verità, operandosi per l'udito, abbisogna del suo stromento, il linguaggio» (ivi, p. 87).

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ Ivi, p. 89.

infine conoscere.¹³² Ciò significa che il dono di Dio nei confronti dell'uomo non si limita al fondamentale Lume, o idea dell'essere, che si manifesta nella primissima infanzia con la parola interiore; esso 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.¹³³ Come detto, la *Metodica* fa chiarezza su questo problema. Ripercorriamo quanto finora analizzato. Prima di tutto, l'intelligenza umana, inizialmente definita «tavola rasa»,¹³⁴ viene attivata naturalmente tramite quella comunicazione misteriosa tra spiriti che conduce alla prima 'parola interiore' o percezione intellettuale. Successivamente, nella fase, corrispondente al terzo ordine d'intellezioni, la parola da interiore viene esternata, diventa vocalizio, si fa segno che indica un determinato oggetto percepito; da qui poi si attiva la facoltà dell'astrazione. Per astrarre 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 possa attrarre 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 astratti,¹³⁵ e senza di esso non è possibile sviluppare la conoscenza e, conseguentemente, la meditazione propria delle discipline filosofiche.¹³⁶

¹³² 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*, visto il titolo della sezione: *Necessità del linguaggio per muovere la nostra intelligenza a formare gli astratti*.

¹³³ Perché «non può spontaneamente fissare la sua attenzione in qualche astratto senza un segno, al quale legato, le apparisca quell'astratto, quasi come sussistente» (ivi, p. 84).

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 95.

¹³⁶ Il Roveretano, nel prendere in considerazione la formazione dei fanciulli, afferma: «Bastami il fatto della giornaliera esperienza che dimostra manifestamente, come i fanciulletti prima intendano i vocaboli che esprimono

Tuttavia, sulla base delle analisi soprariportate, appare un problema 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 sono dati all'uomo dalla parola-segno, udita e rivelata.¹³⁷ In altri termini la riflessione linguistica di Rosmini si trova di fronte a un paradosso: 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 il rapporto tra segno e astrazioni: se fino ad ora abbiamo definito il linguaggio – sia nella parola interiore che nel successivo apprendimento delle prime parole infantili – come conseguenza dell'idea e delle percezioni, come può essere anche presupposto gnoseologico? Questa prima questione investe direttamente le considerazioni svolte in precedenza sull'origine del linguaggio. Come detto, nei testi della *Teodicea* e del *Nuovo saggio*, la questione di risolve rimandando all'origine divina del linguaggio.¹³⁸

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 dubbio sull'attitudine del linguaggio a chiamare l'attenzione dell'uomo nelle idee astratte, ciò che equivale a un formarselo: 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, carboni nelle foreste, i quali né pure un minimo indizio diedero mai né d'aver 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).

¹³⁷ «Erano necessarj 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, possedere» (A. Rosmini, *Teodicea*, p. 95).

¹³⁸ *Ibidem*.

In questi saggi la posizione di Rosmini è inequivocabile: Dio dona quella parte del linguaggio fondante la conoscenza. Lo attesta anche la 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 intendimento.¹³⁹

Queste riflessioni, che forniscono un'opzione precisa nel tentativo di risolvere la questione sugli astratti, sono però problematizzate nella *Metodica*, come visto in precedenza, e saranno oggetto di ripensamenti nelle opere successive da parte di Rosmini.

Nella *Psicologia*, edita per la prima volta tra il 1846 ed il 1848 e successiva nella stesura alla *Metodica*, 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».¹⁴⁰ In questi termini la nascita del linguaggio appare qualcosa che sorge nell'uomo senza il contributo di qualsivoglia forza esterna. Questa concezione è chiaramente distante dalle posizioni delle prime stesure del *Nuovo saggio*. Con quest'interpretazione della *Psicologia*, la capacità d'astrazione non si basa più su presupposti divini, ma si presenta come facoltà umana che precede la formazione dei segni linguistici e si fa causa di essi. Ciò significa che, sulla base dell'astrazione, i termini linguistici vengono formulati in modo istintivo, come effetto della capacità astrattiva.

¹³⁹ Ivi, pp. 90-91. Il ragionamento di Rosmini è il seguente: se «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» (ivi, p. 97).

¹⁴⁰ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, p. 97.

Il linguaggio si fa allora capacità costitutiva della natura umana. La sua origine, nonostante l'azione del Creatore rimanga nel dono dell'idea dell'essere – presupposto di qualsiasi conoscenza – è piuttosto legata all'istinto e alle facoltà 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 produrli*¹⁴¹ anche come semplice conseguenza fisica de' suoi sentimenti e pensieri».¹⁴² L'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)»,¹⁴³ 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».¹⁴⁴ Rosmini delinea una soluzione del tutto innovativa, 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».¹⁴⁵ Così, dall'istinto linguistico che consente di produrre nomi segnanti determinati oggetti elementari, si dipana poi lo sviluppo stesso della lingua di un determinato popolo. Il procedimento osservativo-descrittivo e l'arricchimento semantico di un determinato segno linguistico diventano la chiave

¹⁴¹ La definizione qui ripresa dalla *Psicologia* (ivi, vol. 10, p. 109) 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.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ Ivi, p. 108.

¹⁴⁴ Ivi, pp. 109-110.

¹⁴⁵ 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, p. 153.

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 naturalmente una lingua».¹⁴⁶

Il linguaggio viene così ridefinito alla stregua di un prodotto umano,¹⁴⁷ 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».¹⁴⁸

Il nome include al suo interno più concetti, che nel tempo biologico e storico si sradicano dal solo riferimento all'oggetto concreto di partenza: le diverse connotazioni concettuali caratterizzano il vocabolo stesso, segno della molteplicità. La parola viene quindi associata alla sintesi, mentre la frase rimanda all'analisi, nel *continuum* del processo sintetico-analitico che caratterizza lo sviluppo intellettuale del bambino:

i giudizi sintetici ed i giudizi analitici si avvicinano 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.¹⁴⁹

¹⁴⁶ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, p. 97. 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» (ivi, p. 110).

¹⁴⁷ Giunta «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*» (ivi, p. 111). Corsivo mio.

¹⁴⁸ B.G. Muscherà, *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio*, p. 156.

¹⁴⁹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 180.

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 individuati concetti e segni che diventano condizione di comunicabilità degli stessi astratti. In tutto questo Rosmini, quando parla della presenza della lingua nell'uomo, afferma che Dio ha collocato nell'uomo l'«istinto» ad essa.¹⁵⁰ Si parla, quindi, una volta ancora dell'azione di Dio, ma la capacità linguistica viene ricondotta ad un 'istinto umano'; la tesi dell'origine divina del linguaggio viene ricompresa nelle possibilità inscritte nell'uomo. Il banco di prova è proprio la generazione dei nomi comuni tramite astrazione: nella formazione delle idee astratte compiuta dall'uomo, vengono eliminati i caratteri individuali propri di un particolare oggetto, considerando invece il carattere comune delle cose percepite. Questa operazione non può essere svolta da un soggetto particolare, partendo dalle proprie percezioni, ma va considerato alla stregua di un processo sociale e storico; nel corso del tempo la formazione e l'articolazione di vocaboli astratti si è realizzata solo in quelle civiltà capaci di approfondire la riflessione.¹⁵¹

Resta da chiedersi come sia avvenuto questo ripensamento e la trasformazione sull'origine del linguaggio, che investe il processo d'astrazione. Ritengo che abbiano influito le analisi e riflessioni del Roveretano sulle prime produzioni linguistiche della cugina Marietta, che si trovano descritte ne *Il Rinascimento della filosofia in Italia*. 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

¹⁵⁰ «Nel che è da ammirare la sapienza del Creatore, il quale [...] ha messo nell'uomo *l'istinto*, come diremo favellando di quella specie di leggi *psicologiche* del pensiero» (A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, p. 131).

¹⁵¹ 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).

i suoi nascenti pensieri ed affetti». ¹⁵² 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 piena sicurezza di sè», servono per «rappresentar meglio la forma del suo proprio concepire, al quanto *diversa* da quella degli adulti». ¹⁵³

Questo cambiamento di prospettiva è ben evidenziato nella *Metodica*, in cui si assiste al cambiamento di prospettiva sulla questione linguistica. 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 a forza di udire la parola stessa applicata si 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 convenga. ¹⁵⁴

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 astratti, ¹⁵⁵ e l'assunzione

¹⁵² A. Rosmini, *Il Rinnovamento della filosofia in Italia del conte Terenzio Mamiani della Rovere esaminato da Antonio Rosmini Serbati*, ECN, vol. 6, Città Nuova, Roma 2007, p. 239.

¹⁵³ *Ibidem*. Corsivo mio. Teorizzare la differenza qualitativa dell'esperienza e dell'intelligenza infantile è, come vedremo, aspetto che lega Rosmini alle analisi psicopedagogiche piagetiane.

¹⁵⁴ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 109.

¹⁵⁵ Ivi, pp. 113-114.

della possibilità dell'errore,¹⁵⁶ mostra come l'evoluzione linguistica costituisca un processo dello sviluppo conoscitivo, educativo e sociale, non diretto dalla rivelazione divina, a cui rimane esclusivamente – e in maniera decisiva – la prerogativa di offrire l'idea dell'essere all'intelletto umano.

Pertanto l'opera di concettualizzazione linguistica necessita di un intervento pedagogico efficace, che sostenga correttamente la capacità d'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 dalla *Metodica*, consiste proprio nell'importanza attribuita alla socialità nello sviluppo della lingua. È significativo, in senso opposto, che oltre agli uomini perduti nelle selve,¹⁵⁷ Rosmini parli dei «sordimuti non educati»: la breve descrizione delle loro capacità linguistiche si fa controprova empirica della teoria sociale del linguaggio.¹⁵⁸ Il bisogno di comunicare degli esseri umani, il loro vivere insieme e di conseguenza il ruolo della comunità, divengono caratteri imprescindibili nella teoria linguistica rosminiana. Tant'è che 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-astrattivi.

Una considerazione più attenta della natura costitutivamente sociale e sistematica del linguaggio ha condotto Rosmini a modificare il proprio convincimento iniziale: non si tratta più di singoli individui alle prese con isolati segni-parole in un individuale rapporto con la rivelazione divina 'maestra di linguaggio', bensì di comunità che danno forma a un sistema linguistico.¹⁵⁹ Il rapporto fra uomo

¹⁵⁶ Ivi, p. 110.

¹⁵⁷ Rosmini ne parla brevemente nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 4, pp. 94-114.

¹⁵⁸ In quanto, per Rosmini, sono persone che non possiedono le capacità linguistiche a causa del contatto mancante, a livello comunicativo, con i propri simili.

¹⁵⁹ S. Vecchio, *Le concezioni di Manzoni e di Rosmini sull'origine del linguaggio* in AA.VV., *Manzoni e Rosmini*, Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, Milano 1998, pp. 207-229.

e parola pertanto non va inteso come rapporto individuale, ma si basa sul contesto più ampio, inter-soggettivo, che porta lo stesso Rosmini a parlare di ‘sistemi’. Questa convinzione, maturata sul piano 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». ¹⁶⁰ Nel vivere insieme ad altri individui viene stimolata la capacità di parola dell’essere umano, potenziandone le abilità comunicative in modo da realizzare quel progresso in cui «l’uomo o più tosto gli uomini conviventi» compiono «nella formazione del linguaggio». ¹⁶¹

La maturazione di Rosmini su questo tema, molto probabilmente, è dovuta al legame con Alessandro Manzoni. ¹⁶² Il concetto manzoniano di ‘interezza della lingua’ affiora in Rosmini, dove con tale concetto si considera la lingua in quanto fattore universale e unitario, che ingloba in sé sistemi di comunicazione differenti, alla cui origine c’è la profondità dell’essere. ¹⁶³ La lingua, in Manzoni,

¹⁶⁰ A. Rosmini, *Logica*, p. 151.

¹⁶¹ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10 pp. 97-98.

¹⁶² Manzoni – già nel 1827, nella seconda introduzione ai *Promessi sposi* – imposta in senso pragmatico la questione della lingua. Dopo aver confessato di aver «adoperata qua e là, [...] qualche parola, qualche frase assolutamente lombarda», spiega d’essersi preso tale libertà, «perché quelle frasi, quantunque usitate soltanto in questa parte d’Italia, si fanno intendere a prima giunta ad ogni lettore italiano» (A. Manzoni, *Seconda introduzione al Fermo e Lucia*, in Id., *Tutte le opere*, Sansoni, Firenze 1973, p. 244). E aggiunge che per ‘scrivere bene’ è necessario disporre di una lingua diffusa nell’uso sia scritto che parlato, e che sia praticata da chi scrive. Ora, per Manzoni, in Italia il Milanese e, ancor più, il Toscano assolvono lo scopo. Nel 1843 manda a Rosmini il manoscritto del suo saggio *Della lingua italiana* (in seguito pubblicato, a cura di R. Borghi, nelle *Opere inedite e rare di Alessandro Manzoni*, Rechiedei, Milano 1883, qui consultato in A. Manzoni, *Prose minori, lettere inedite e sparse, pensieri e sentenze*, Sansoni, Firenze 1923, pp. 232-255). Anche questo confronto è decisivo nella ridefinizione della teoria sull’origine del linguaggio del Rosmini.

¹⁶³ Il regno del linguaggio deve far posto all’essere, e questo accade nella metafora. «Ci sono nelle cose, dico nelle cose di cui tutti parlano, delle qualità e delle relazioni più recondite e meno osservate o non osservate; e queste appunto vuole esprimere il poeta; e per esprimerle, ha bisogno di nove locuzioni. Parla

rappresenta da una parte un orizzonte unitario e costantemente presente, dall'altra, se considerata più empiricamente, descrive quell'insieme di parole e regole grammaticali che permette, nelle diverse società, la comunicazione tra gli uomini.¹⁶⁴ Più specificatamente sul 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».¹⁶⁵ Per Rosmini 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 specifica,¹⁶⁶ propri dell'adulto e delle lingue più evolute, ciò che interessa sottolineare è il fatto che questa operazione d'astrazione, inscritta nella facoltà della 'riflessione', è chiaramente oggetto di cure dal punto di vista educativo e dell'apprendimento.

L'educatore, a partire dal terzo anno di vita, è chiamato a svolgere la sua attività educativa sulla 'riflessione', la facoltà che permette la focalizzazione dell'attenzione su varie percezioni, dalle quali si generano le idee di relazioni che a loro volta permettono

quasi un cert'altro linguaggio, perché ha cert'altre cose da dire. [...] Per arrivare il quale il linguaggio comune non gli somministra una formula, ne trova una con cui afferrarlo, e renderlo presente, in una forma propria e distinta, alla sua mente [...]. E questo non lo fa [...] con l'inventar vocaboli novi, [...] ma con accozzi inusitati di vocaboli usati; appunto perché il proprio dell'arte sua è, non tanto d'insegnar cose nove, quanto di rivelare aspetti novi di cose note; e il mezzo più naturale a ciò è di *mettere in relazioni nove i vocaboli significanti cose note*» (Cfr. A. Manzoni, *Saggio sul romanzo storico*, in *Prose minori*, Sansoni, Firenze 1957, pp. 198 ss).

¹⁶⁴ S. Vecchio, *Le concezioni di Manzoni e di Rosmini sull'origine del linguaggio*, pp. 207-229.

¹⁶⁵ V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 96.

¹⁶⁶ «Le prime astrazioni che si fanno dal bambino sono le qualità sensibili degli enti, cioè il buono sensibile, il male sensibile[...]. 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).

un raggruppamento sintetico oppure la divisione analitica delle idee stesse. Lo sviluppo della riflessione – quindi del processo di astrazione che permette la concettualizzazione linguistica – è possibile affinando la propria capacità di passare dal generale al particolare e viceversa. Da questa prospettiva, il ruolo pedagogico dell'educatore è facilmente individuabile:

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 cogniti dee farglieli analizzare, e delle parti lor già trovate rivenire al tutto; finalmente da' principii (ma s'intenda bene, da suoi principi e non da altri) menarlo alle conseguenze, e dalle conseguenze restituirlo ai principii.¹⁶⁷

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 nuovi significati necessari per riappropriarsi con maggiore consapevolezza degli elementi di partenza.¹⁶⁸ In questo dinamico riscoprire le origini si pone l'operazione della concettualizzazione linguistica a fondamento della gnoseologia rosminiana.

Concludendo, l'insieme delle tappe qui analizzate ci ha permesso di mostrare il legame intrinseco istituito tra linguaggio e pedagogia nel sistema rosminiano, che rappresenta un contributo originale tanto nelle interazioni proposte quanto nei risultati raggiunti (su tutti, il cambiamento di prospettiva sull'origine del linguaggio).

¹⁶⁷ Ivi, p. 277.

¹⁶⁸ «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» (ivi, p. 263).

4.4 La generazione dell'Io. Intrecci psico-pedagogici.

Il linguaggio riveste un ruolo determinante nello sviluppo dell'uomo, essendo «lo strumento universale dato dalla natura allo sviluppo intellettuale dell'uomo».¹⁶⁹

Il richiamo vicendevole tra le due dimensioni, secondo una strategia argomentativa che parte dal versante gnoseologico per giungere all'atto pratico-pedagogico, mostra quindi un intreccio generante unità nel progetto evolutivo dello sviluppo umano. Non solo, l'intuizione della stretta correlazione tra linguaggio e sviluppo umano, avvenuta sulla base dell'osservazione infantile, ha permesso all'Autore di modificare la teoria sull'origine del linguaggio e rappresenta un punto di contatto con studi novecenteschi sul tema.¹⁷⁰ Il linguaggio supporta ogni livello e grado di cognizioni e diventa il *medium* per lo sviluppo della riflessione, che 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: la concettualizzazione dei termini linguistici, unita all'esperienze compiute, accresce il numero e la tipologia di vocaboli acquisiti dai bambini, e con esso il conseguente sguardo sul mondo matura

¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹⁷⁰ John Eccles 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, 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 privazione 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., Armando, Roma 1981, pp. 377-378).

allargando il campo delle conoscenze sul reale. Tuttavia la spinta proposta e realizzata dal processo appena descritto non si esaurisce qui, ma apre nuovi scenari 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 psicologico ed etico nel sistema rosminiano, di cui ora più in dettaglio si discute. La riflessione ed il linguaggio rappresentano le condizioni necessarie per la presa di coscienza dell'uomo, mediante la quale è possibile lo sviluppo integrale del singolo soggetto.¹⁷¹ Tra le tappe di crescita che linguaggio e riflessione generano nell'umano c'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 nella *Metodica*, ritengo doveroso effettuare una breve ricognizione dei termini utilizzati dal Roveretano, per provare per quanto possibile,¹⁷² a definire campi semantici precisi.

¹⁷¹ 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. La riflessione rosminiana individua nella coscienza un passaggio di sviluppo dello spirito umano: «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» (Cfr. V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, p. 114). C'è un progresso non solo intellettuale – conoscitivo, ma anche del livello di coscienza che l'uomo acquisisce passo passo anche per mezzo dello strumento linguistico.

¹⁷² Rosmini insiste sull'esigenza di chiarezza e di proprietà nell'uso delle parole, e progetta la compilazione di un vocabolario filosofico. Scrive: «È savissimo il suggerimento che ella mi dà di compilare un dizionario de' temi filosofici, e non dubiti che non lo perderò di vista» (A. Rosmini, *Epistolario completo*, vol. 13, lett. 8272, a Don Giacomo Veglia a Novi; Stresa 31 gen. 1851, pp. 536-537). Lo stesso dice al Tommaseo (cfr. ivi, vol. 12, lett. 7830, a N. Tommaseo a Torino; Stresa 2 nov. 1854, p. 516). Indica anche il canone per la compilazione: «Fissare il significato *proprio* di ogni vocabolo e illustrarlo, indi derivarne i traslati secondo l'ordine della loro prossimità al significato proprio»; Id., *Antropologia in servizio della Scienza Morale*, p. 56; cfr. Id., *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, p. 251. Tuttavia una delle difficoltà

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»,¹⁷³ ossia rappresenta quel «principio sostanziale della vita di certi corpi organici, che dall’esser informati dall’anima si dicono animati o animali»,¹⁷⁴ 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 forme,¹⁷⁵ e anima umana, cercando di mostrare una qualità differente 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 sensitiva:¹⁷⁶ «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».¹⁷⁷

nel linguaggio rosminiano consiste nella moltitudine delle definizioni che egli dà della stessa cosa. Cfr. C. Bergamaschi, *Grande dizionario antologico del pensiero di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma, 2001, pp. X-XIII.

¹⁷³ «I corpi si sentono dall’anima e l’anima si sente da se stessa e per se stessa. [...] L’anima [...] 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 Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 270).

¹⁷⁴ «*Anima sensitiva*: principio sostanziale di quella vita che è sentimento corporeo» (A. Rosmini, *Lettera a N. Tommaseo a Torino*; Stresa 25 nov. 1854, in V. Missori (ed.), *Carteggio Rosmini Tommaseo*, vol. 2, Marzorati, Milano 1967, let. 358, p. 423).

¹⁷⁵ Anima sensitiva elementare e anima sensitiva organica, o belluina. Cfr. A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, pp. 310-311; Id., *Lettera a A. Pestalozza a Monza*; Stresa, 6 maggio 1845, in Id., *Epistolario completo*, vol. 9, let. 5358, pp. 296-297.

¹⁷⁶ «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 Id., *Scritti pedagogici*, vol. 2, p. 245).

¹⁷⁷ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 118.

Al contrario, ciò che contraddistingue l'anima umana 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 intellettiva (razionale).¹⁷⁸

Da ciò segue:

1° che l'anima umana è un principio unico e semplice¹⁷⁹ senziente ad un tempo ed intelligente; 2° che questo principio è un' attività, nella quale si contengono *virtualmente* tutti gli atti secondi, sensioni, intellezioni ecc.; 3° che ciò che determina la sfera di questa 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 luogo.¹⁸⁰

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'essere umano.¹⁸¹

¹⁷⁸ Ivi, p. 55. Rosmini dà conferma di questa definizione anche in altre opere: Cfr. A. Rosmini, *Metodo filosofico*, p. 204; Id., *Regolamenti scolastici*, p. 245; Id., *Sistema filosofico*, pp. 270-271. Tutti saggi presenti in Id., *Scritti pedagogici*, vol. 2.

¹⁷⁹ «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).

¹⁸⁰ Ivi, p. 112.

¹⁸¹ «Nell'uomo, non v'ha che un'anima sola e questa è *razionale* [...]. Dissi l'anima *razionale* [...] perché già vedemmo, che il principio intellettuale, e il principio sensitivo, dipendono nell'uomo da altro principio [...]. Ora questo primo principio (in cui è la sostanza dell'anima) dicesi con maggiore proprietà

Se dunque l'anima costituisce 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*»,¹⁸²

Occorre quindi 'spogliare' l'io di tutte quelle caratteristiche secondarie, per dar modo di visualizzare l'anima pura, perchè l'io «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». ¹⁸³ Secondo una metodologia proto-fenomenologica,¹⁸⁴ Rosmini mostra la distinzione tra i due concetti: l'io esprime una consapevolezza, una percezione intellettuale seguendo la terminologia rosminiana, e si esplicita nel linguaggio, che rende manifesta la percezione della propria anima:¹⁸⁵ «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 intellettuale (o più generalmente da un soggetto intellettuale) di un atto suo proprio quando interiormente rivolge l'attenzione a se stessa e si percepisce"». ¹⁸⁶ 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 l'anima, o principio senziente, nella riflessione

razionale; secondo la definizione che abbiamo 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"» (ivi, p. 129).

¹⁸² Ivi, p. 62.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ Ivi, p. 65.

¹⁸⁵ Ivi, pp. 62-63.

¹⁸⁶ Ivi, p. 62.

rosminiana è intimamente connessa col sentimento fondamentale, che nella sua equilibrata originarietà interna fornisce notizia di sé nel momento in cui viene a contatto, tramite corpi esterni o bisogni interni, con uno spostamento dal proprio stato di costante e uniforme energia vitale.¹⁸⁷ Al contrario l'Io si fa 'principio operante', vale a dire definisce l'anima non nel suo essere, ma nel suo agire, attivo o passivo che sia.¹⁸⁸ C'è quindi un 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 agente:

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 opera.¹⁸⁹

L'Io dunque rappresenta una nozione a cui l'essere umano arriva consapevolmente dopo un processo di crescita che investe parte dell'esistenza. Non è un caso che nell'*Antropologia* Rosmini lo distingua anche dalla nozione stessa di soggetto:

¹⁸⁷ «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» (ivi, pp. 63-64).

¹⁸⁸ «L'anima dunque che dice: IO, non pronuncia se stessa qual è nello stato suo primitivo [...]; pronuncia se stessa modificata, paziente, operante [...]: "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» (*ibidem*).

¹⁸⁹ Ivi, p. 63. Rosmini riassume in maniera estremamente efficace: «IO esprime: a) una *percezione intellettuale* dell'anima [...]; b) [...] la percezione che un'anima fa di se stessa, quando contempla il sentimento che la costituisce nell'essere [...]; c) una percezione di se stessa [...] in uno stato di attività: [...] d) finalmente esprime l'anima conscia della propria identità fra sé percipientesi e sé operante o atteggiata ad operare» (ivi, p. 64).

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 [...]. 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 riflessioni.¹⁹⁰

4.5 *Nel groviglio di coscienze mai sorte*

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»,¹⁹¹ ciò non toglie che la presa di coscienza da parte dell'uomo della propria individualità, avvenendo per il tramite del linguaggio¹⁹² attraverso la vocalizzazione del monosillabo *Io*, sia il frutto di un processo lungo e faticoso di maturazione di cui nella *Psicologia* vengono dati solamente gli estremi definitivi. Ciò che vogliamo dire, in altri termini, è che la distinzione operata dall'Autore secondo una prospettiva classificatoria, distinguendo

¹⁹⁰ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 449. A tale distinzione si affianca quella ulteriore tra *Io* e persona: «per lo più col monosillabo *Io* si esprime un soggetto intelligente, ossia una persona che ha consapevolezza di sé, [...]. 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).

¹⁹¹ A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 9, p. 73.

¹⁹² «L'uomo senza il linguaggio nella sua parte migliore, ossia senza il linguaggio convenzionale [...] non potrebbe percepire se stesso e pronunciare l'*Io*, quale si esige una tale riflessione a cui non giungerebbe» (G. Calza, *Saggio di callologia ed estetica*, Cogliati, Milano 1889, p. 357).

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 intellettiva dell'Io e di tutto quanto ruota attorno a tale processo. Rosmini stesso se n'era reso negli anni precedenti alla stesura della *Metodica*, quando scriveva nell'*Antropologia in servizio della scienza*:

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. Quest'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'Io.¹⁹³

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 percepisce se stesso».¹⁹⁴ Problema, a detta del Roveretano, su cui si è soprasseduto per superficialità, considerando come la percezione di sé sia un dato assodato, ascrivibile fin da subito nella primissima infanzia:¹⁹⁵ «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».¹⁹⁶

¹⁹³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 448.

¹⁹⁴ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 228-229.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

Nell'elaborazione di questa riflessione va riconosciuto il debito di Rosmini verso una pedagogista del tempo: l'Autore giunge a sviluppare le proprie considerazioni su questo tema sulla base dell'attenta lettura dell'opera *l'Education progressive* di Madame Albertine Necker de Saussure¹⁹⁷ (1766-1841), che rappresenta un nome noto nella storia della pedagogia. La sua opera testimonia un'idea di educabilità da estendere a tutto il corso della vita. L'idea di 'educazione progressiva' costituisce proprio la possibile chiave di lettura offerta dalla pedagogista ginevrina 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, erede di una prospettiva educativa che affonda le sue radici nella *paideia* di origine greca e che oggi viene chiamata *lifelong education*, educazione permanente. La prospettiva della Necker de Saussure ricalca l'idea di educazione religiosa di cui Rosmini si è fatto promotore 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 M.me De Saussure si fa promotrice di un modello cristiano di formazione che comprenda l'intera vita umana.¹⁹⁸ Non si deve mai

¹⁹⁷ Adrienne-Albertine Necker de Saussure, pedagogista e scrittrice svizzera (1766-1841). Coniuga l'educazione classica e scientifica per merito del padre, il naturalista Horace-Bénédict de Saussure. Il suo scritto principale è *L'éducation progressive, ou étude du cours de la vie* (1828-1838), nel quale, pur attingendo largamente all'*Émile* di Rousseau, l'autrice muove da un concetto della vita spirituale opposto all'ottimismo naturalistico del grande ginevrino. Per lei la natura è peccato e corruzione, e la libertà è conquista su noi stessi, da conseguire attraverso l'obbedienza e la rinuncia. La finalità dell'educazione è la formazione della *vocation humaine*, e culmina nella religione, unica base della volontà e del carattere. La sua opera fu ammirata dai pedagogisti italiani come Capponi, Lambruschini, Rosmini.

¹⁹⁸ La sua opera comprende anche una sezione estremamente importante sulla vita dell'adulto. La Necker ha dell'adulto e dell'anziano un'idea trasformativa: essi non devono applicare solo quanto appreso nelle fasi iniziali della vita, in quanto l'adulto stesso è soggetto in trasformazione. «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 [...]. La sintesi di un apprendimento continuo, rispettoso delle peculiarità rappresentate da ogni fase

dimenticare, per entrambi gli autori, che la vita è un viaggio e che tale idea, di cammino in avanti, deve caratterizzare tutti i periodi della nostra esistenza.¹⁹⁹ Con le suddette precisazioni la vita si può dunque definire ‘educativa’ e il corso di vita può comprendere esperienze molteplici,²⁰⁰ da assumere come parte di un progetto esistenziale ampio e sistematico, nel rispetto, della ‘vocazione umana’.²⁰¹ In particolare sulla questione del sorgere dell’Io, quindi della coscienza – il nesso tra sviluppo infantile, progressione del linguaggio e consapevolezza della propria individualità – M.me De Saussure è punto di riferimento per le riflessioni di Rosmini.

Secondo l’Autore trentino, nel linguaggio è possibile cogliere la consapevolezza che l’uomo ha acquistato di sè stesso. Nello specifico, l’uso dei pronomi personali costituisce un elemento di verifica del

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)» (M. Benetton, *Una pedagogia per il corso della vita*. Cleup, Padova 2008, p. 47). Si veda anche 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.

¹⁹⁹ «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. [...] *I progressi compiuti hanno sempre minor valore che la disposizione a compierne altri*, cosicché è bene informarsi non tanto del grado di avanzamento di un fanciullo, quanto piuttosto della sua attitudine a proseguirlo. [...] Non crescere equivale a decrescere: non avanzare equivale a indietro» (A. Necker de Saussure. *L’educazione progressiva ossia Studio sul corso della vita*, Cappelli, Bologna 1936, p. 24).

²⁰⁰ 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 ciò. In questo senso l’opzione per la gradualità è comune anche tra Rosmini e l’autrice ginevrina.

²⁰¹ «L’attualità del pensiero della pedagogista ginevrina 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*, «Studium Educationis», 12 (2011), fasc. II, pp. 7-22).

livello di consapevolezza identitaria raggiunta.²⁰² Le osservazioni di Rosmini rivelano traccia diretta dell'opera di madame De Saussure:

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 uso.²⁰³

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».²⁰⁴ Tuttavia il linguaggio è apprendimento graduale. Ciò significa che solo attraversando e ampliando 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 si forma l'idea astratta delle azioni delle cose; ciò significa che può iniziare a nominare le proprie azioni.²⁰⁵ Ma nel farlo, le nomina tutte allo stesso modo, indistintamente: 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, percezione di sé da parte dell'infante, che comincia a distinguere le proprie azioni da quelle non proprie, avviando quel processo globale di

²⁰² Rosmini mette in rapporto l'evoluzione linguistica con il processo di maturazione non solo del singolo individuo, ma anche in termini di storia di civiltà. Nella *Metodica* sottolinea il parallelismo tra la consapevolezza raggiunta dai bambini e le 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. Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 234.

²⁰³ A. Necker de Saussure. *L'educazione progressiva*, p. 126.

²⁰⁴ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 232.

²⁰⁵ Ivi, p. 176.

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 età.²⁰⁶

Un processo che, tuttavia, evidenzia l’intrinseca problematicità della tematica, e costituisce ostacolo – a mio avviso insormontato – da parte del Rosmini. Nel volume pedagogico della maturità si trovano infatti due paragrafi aventi per oggetto lo sviluppo infantile dell’Io. Il primo si trova nella quinta sezione dell’opera, che tratta delle intellezioni di quart’ordine e della conseguente educazione; il secondo nella sezione successiva. Approssimativamente, seppur manchino riferimenti specifici da parte dell’Autore,²⁰⁷ 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».²⁰⁸ L’essere umano, nella globalità delle dimensioni maschile e femminile, è formato sin dall’infanzia dall’unione dei principi animale e spirituale, riprendendo l’*Antropologia*,²⁰⁹ che racchiudono il sentimento fondamentale corporeo e l’idea dell’essere, in accordo con le spiegazioni del *Nuovo saggio*.²¹⁰ Tuttavia, per dirsi ‘Io’ e

²⁰⁶ Ivi, p. 230.

²⁰⁷ 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. Cfr. Ivi, p. 173.

²⁰⁸ Ivi, p. 230.

²⁰⁹ «Ora, l’ente umano è primieramente composto di due principî: 1° il principio animale; 2° il principio spirituale. Questi due principî sono però connessi [...] e si riducono ad un principio solo supremo, che è il principio intelligente [...]. Questo principio supremo colle parti inferiori a lui congiunte è l’uomo, ma non è ancora l’IO» (*ibidem*).

²¹⁰ 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.

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».²¹¹ Secondo Rosmini ciò avviene solo nel momento in cui il bambino si riconosce in un atto in cui sta operando come ente 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'essere.²¹²

È un atto nuovo, mosso da bisogni particolari²¹³, che richiede la forza specifica dell'attenzione;²¹⁴ questo non significa che per Rosmini esista un bisogno, da parte del bambino, di rendersi consapevoli di sé.²¹⁵ Per il tramite di bisogni estrinseci, che muovono il bambino ad agire verso oggetti esterni, l'attenzione del soggetto²¹⁶ agisce in modo tale da fornire le condizioni per un primo, e via via

Sono dunque uniti il sentimento sostanziale e l'essere che risplende in quello» (ivi, pp. 230-231).

²¹¹ *Ibidem*.

²¹² *Ibidem*, corsivo mio.

²¹³ «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» (*ibidem*).

²¹⁴ «L'attenzione adunque posta a se stesso è ciò che produce la coscienza. Conviene 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»» (A. Rosmini, *Psicologia*, vol. 10, pp. 113-114).

²¹⁵ «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 [...]. Le sue stesse sensazioni piacevoli e dolorose non le concepisce se non annesse agli oggetti esterni, e in questi le suppone esistenti» (*ibidem*).

²¹⁶ La forza dell'«attenzione» «si concentra e ripiega sopra l'oggetto che vuol vedere, pel quale ripiegamento lo spirito (il sentimento sostanziale) guarda

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 causa²¹⁷, per cui il bambino intende trovare l'agente delle azioni che osserva. Nel farlo, arriva a individuarsi come principio operante di alcune azioni, avviando così il proprio riconoscimento.²¹⁸ Nonostante questa prima ed embrionale difficoltà, sulla genesi motivazionale del sorgere dell'Io, in questo processo di svelamento del Sé troviamo nuovamente il linguaggio a fungere da *medium* o tramite imprescindibile.²¹⁹ Il processo d'acquisizione di termini linguistici, composto di diverse fasi, si combina con la processualità inerente la presa di coscienza soggettiva, venendo così a delineare quella co-operazione e co-evoluzione di elementi distinti e caratterizzanti l'unità soggettiva del bambino. Così nel terzo ordine d'intellezioni e secondo anno di età il bambino può 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. Giunge bensì nella terza età ad attribuire le azioni ad un ente, ma non ad osservare fra gli enti quello che è egli stesso.²²⁰

se stesso veggente l'essere, unitamente all'essere veduto e in questo contenuto quasi come in suo genere» (*ibidem*).

²¹⁷ 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» (ivi, p. 228).

²¹⁸ 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 appartenerebbe al prim'ordine d'intellezioni; ma non si fa a quel tempo, come dicemmo, per mancanza del bisogno che stimoli a farla» (ivi, p. 309).

²¹⁹ Ivi, p. 233.

²²⁰ *Ibidem*.

Al livello successivo, il quart'ordine d'intellezioni, Rosmini afferma che lo sviluppo intellettivo del bambino consente un'aurorale affiorare del discorso sull'Io.²²¹ Il ruolo del linguaggio come *medium* per il processo di riconoscimento della propria soggettività consta di due fasi distinte: inizialmente 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 la sua operatività:

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 pel sentimento sostanziale, che forma l'uomo dallo stesso uomo percepito. Questo sentimento operante può essere benissimo espresso colla voce IO.²²²

Tuttavia, come afferma l'Autore, questa presa di coscienza – prima vera conquista infantile di cui Rosmini dà esemplificazione ampliando il discorso in un rimando e confronto con persone con disabilità²²³ – non è che una prima e acerba forma di riconosci-

²²¹ «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[...]. Nel quart'ordine solamente [...] 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).

²²² 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).

²²³ Pagina stupenda in questo senso, è quella che l'Autore dedica a Stefano Birti (ivi, p. 234). Tralasciando le espressioni linguistiche poco felici utilizzate dall'Autore, l'intuizione che le persone con disabilità intellettiva raggiungano

mento dell'IO: «questa voce non avrebbe ancora tutto il significato che le compete, e che le viene poscia dagli uomini sviluppati attribuito».²²⁴ 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», è però possibile compiere «una riflessione maggiore», e osservare come «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”».²²⁵ Di questa forma di riconoscimento dell'IO non può esserci traccia 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 quint'ordine d'intellezioni».²²⁶ Fino a qui non sembrano esserci particolari problemi da rilevare nell'impianto del discorso rosminiano.

Le difficoltà cominciano quando si ritorna sull'argomento nella sezione successiva. Nel quinto ordine d'intellezioni 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 tempo.²²⁷ Emerge però un dubbio sull'effettiva corrispondenza tra età e sviluppo dell'IO. Nel testo rosminiano troviamo espressioni titubanti sulla genesi e il processo d'acquisizione della conoscenza dell'IO. Emblematico quanto Rosmini scrive: «Nel

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.

²²⁴ *Ibidem.*

²²⁵ *Ibidem.*

²²⁶ *Ibidem.*

²²⁷ «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).

quart'ordine d'intellezioni, e *non prima certamente, ma forse di poi*, egli può percepire se stesso come principio operante, mediante il linguaggio». ²²⁸ In seguito l'autore replica quest'inattesa insicurezza 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». ²²⁹ Risulta sorprendente come un Autore che ha tentato di fare del rigore e dell'accuratezza scientifica lo stile della sua ricerca, si trovi improvvisamente a dubitare di un aspetto non secondario all'interno della tematica pedagogica e antropologica. Certamente va tenuto conto delle oggettive difficoltà che il dilemma della genesi coscienziale pone in rapporto alle conoscenze del tempo. 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 'coscienza', ²³⁰ che, come ricorda Rosmini, altro non è che il medesimo 'io' analizzato per l'appunto da angolazioni differenti. ²³¹ 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'altro. ²³²

²²⁸ Ivi, p. 234. Corsivo mio.

²²⁹ Ivi, pp. 308-309. Corsivo mio.

²³⁰ «Propriamente parlando l'uomo *sa* le cose altrui, ma è *conscio* 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).

²³¹ Si ricorda che l'Autore scrive «l'io non è un sentimento, è una coscienza» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 230).

²³² Ivi, vol. 10, p. 113.

Convinzione già esplicitata nella *Metodica*:

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 consapevoli.²³³

La fatica di questa distinzione operata dall'Autore, per cui deve ritornare a più riprese su opere di fondamentale importanza come il *Nuovo saggio*,²³⁴ 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 fondamentale'.²³⁵ 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 interiore,²³⁶ 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

²³³ A. Rosmini, *Il Rinascimento della Filosofia Italiana*, p. 343.

²³⁴ Si vedano le correzioni inserite in *Antropologia soprannaturale*, p. 92.

²³⁵ «Coscienza pura, o unitissima, sentimento della propria esistenza prima d'ogni atto». «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*: [...] 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» (A. Rosmini, *Coscienza pura*, in Id., *Saggi inediti giovanili*, a cura di V. Sala, Città Nuova, Roma 1987, vol. 11, pp. 27; 33; 95-96).

²³⁶ «La *cognizione* di queste [cose esteriori] 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» (*ibidem*).

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 sue cognizioni, ma non acquista ancora alcuna cognizione riguardante l'atto del suo spirito». ²³⁷ Pertanto la coscienza non costituisce una «qualsivoglia riflessione, non quella che si porta sulle nostre idee o notizie semplicemente», ma «propriamente la *cognizione riflessa*»; la coscienza si caratterizza per il fatto che «un tale atto riflessivo si volge sopra noi stessi e ci fa conoscere quanto noi facciamo o in noi si fa». ²³⁸

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, e quindi al discorso morale. ²³⁹ Come ricorda Rosmini, la coscienza morale costituisce una specifica dimensione, 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». ²⁴⁰ Così come viene definita nei *Principi*, essa costituisce «un giudizio speculativo

²³⁷ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 50.

²³⁸ Ivi, p. 51.

²³⁹ «Riassumendo gli elementi enumerati che entrano a formarlo [il concetto di coscienza], 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'un'omissione» (ivi, p. 52).

²⁴⁰ *Ibidem*. La consapevolezza morale, ossia la coscienza, «consiste nel “conoscere la condizione morale che a noi viene dal fare o dall'omettere un'azione”. Laonde per costituire la coscienza morale [...] è necessario che l'uomo: 1° giudichi che una data norma comandi o proibisca una data azione che sta per fare, e 2° che egli [...] avverta non solo all'esigenza oggettiva della legge ma ben anco alla soggettiva» (A. Rosmini, *Compendio di etica*, p. 83).

sulla moralità del mio giudizio pratico e delle conseguenze di questo».²⁴¹

Si distingue così la dimensione oggettiva del bene da quella dell'utilità personale, che conduce 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».²⁴² La scelta sulle possibili norme da utilizzare conduce a due sommi generi, l'utilità e l'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*».²⁴³

La distinzione si fa 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 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 coscienza stessa interessano ovviamente la disamina effettuata all'interno *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 operativo,²⁴⁴ sulla base di fini eudemonologici e non morali,

²⁴¹ «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: ma è un giudizio speculativo e morale, che determina come dee esser fatto il giudizio pratico» (A. Rosmini *Principi della scienza morale*, pp.146-147).

²⁴² Cfr. A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 50.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ «Il *giudizio pratico* è un *giudizio operativo*; quel giudizio pel quale e nel quale s'inizia l'azione umana» (A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*,

la conseguenza diretta è la peccaminosità di tale giudizio e della conseguente azione:

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”.²⁴⁵

In questo passo si sottolinea come l'emersione della moralità nella coscienza dell'essere 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. Questo perché alla base della coscienza, più originaria rispetto ad essa, troviamo quella che l'Autore chiama 'forza della legge', intendendo con tale espressione la moralità stessa, che appartiene al bambino fin da subito perché intimamente connesso all'essere ideale o idea dell'essere, come scritto nel *Trattato della coscienza morale*²⁴⁶ e ribadito coerentemente in *Del principio supremo della metodica*.²⁴⁷ Se su questo elemento troviamo continuità e

vol. 39, p. 53).

²⁴⁵ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, pp. 146-147.

²⁴⁶ «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» (A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, pp. 60-62).

²⁴⁷ «Le osservazioni sulla naturale benevolenza de' bambini confermano quanto ho affermato nel *Trattato della Coscienza* sull'esistenza d'una moralità anteriore alla coscienza». Continua: «Il principio morale che risplendette fin

coerenza nella trattazione del Rosmini, bisogna però chiarire, in chiave dinamico-pedagogica, le modalità e i tempi in cui viene a sorgere il giudizio che la coscienza compie. Sappiamo già che nella *Metodica* la coscienza, o Io, nella sua globalità, si può dire compiutamente attivata 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:

La *moralità* nasce nell'uomo al primo ordine delle sue riflessioni pratiche, a qual ordine poi di riflessioni appartiene la *coscienza*? [...] 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 nascer nell'uomo prima che questi sia pervenuto nel suo sviluppo almeno al second'ordine.²⁴⁸

Nel definire quando il bambino possa compiere questa riflessione di second'ordine si mostra un'inconciliabilità di fondo: difatti essa sussiste, e con essa 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».²⁴⁹

Anche nella *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

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).

²⁴⁸ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 63.

²⁴⁹ *Ibidem*.

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 ne riconosce una presenza primitiva già al second'ordine d'intellezioni, corrispondente al primo anno di vita, laddove «l'attività della volontà trova uno spazio immenso dove spiegarsi, perocchè 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 essere quella che somministra le regole, colle quali egli giunge a discernere e rinvenire i beni». ²⁵⁰

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 operazion [...] a far tutto questo lavoro si crede ch'egli impieghi solitamente, più o meno lo spazio di sette anni». ²⁵¹

La distanza di posizione tra opere così ravvicinate nel tempo non è irrisoria. La discrasia cresce se si considera che questo primo livello di riflessione non rappresenta quello coscienziale, che come tale verrebbe dunque a svilupparsi – secondo il *Trattato* – quantomeno dall'ottavo anno di vita. Invece Rosmini, nel testo pedagogico, coerentemente con l'argomentazione svolta in questo testo, accorcia i tempi di circa la metà. Non c'è dunque accordo sulla problematica della nascita della coscienza, e si mostra quindi una fragilità della riflessione rosminiana sul tema. Ciò si presenta con ancora maggior chiarezza nel momento in cui si trasferisce l'analisi dell'argomentazione rosminiana dalla definizione dell'età d'avvio della coscienza alle modalità di emersione della stessa, che risultano intimamente collegate al tema del peccato. Nel quarto ordine d'intellezioni 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

²⁵⁰ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 120.

²⁵¹ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, p. 63.

d'intellezioni, a paragonare gli enti di cui fa esperienze, verificandone le differenze.²⁵² Sulla base del paragone, atto intellettuale del quarto ordine d'intellezioni, 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'anima.²⁵³

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 sedotto.²⁵⁴

Tralasciando il fatto che di coscienza si parli ampiamente, nelle pagine precedenti del testo pedagogico, in termini evolutivi, ed evitando di rimarcare quanto quest'impostazione si differenzi rispetto alla composizione del *Trattato*,²⁵⁵ 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 viene messa in discussione l'organicità e la coerenza tra i testi rosminiani.

Nel riconoscere l'importanza del rimorso Rosmini afferma, contrariamente a quanto sostenuto nel quarto ordine, che il

²⁵² «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).

²⁵³ Ivi, pp. 248-249.

²⁵⁴ Ivi, p. 250.

²⁵⁵ «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» (*ibidem*).

rimorso sia l'elemento caratterizzante il quinto: «questo sentimento del rimorso è importantissimo ad osservarsi, ed egli segna l'apparizione del quint'ordine d'intellezioni nel fanciullo». ²⁵⁶ Esso viene riconsiderato come il tratto che permette il passaggio dal quarto al quint'ordine, sebbene prima fosse inserito tra gli elementi dell'ordine precedente. ²⁵⁷ Il rimorso viene descritto come fatto inevitabile, principio di sentimento morale, «che si suscita allo stesso modo, come nasce il sentimento dell'esigenza degli enti; e che è indipendente da un espresso giudizio d'imputazione col quale giudichi e condanni se stesso qual reo». ²⁵⁸ Esso è il frutto di una disarmonia fattuale che si genera tra un'azione e un oggetto desiderati 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. ²⁵⁹

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. Poche righe dopo aver spostato il rimorso al quint'ordine, l'Autore giunge a sostenere come esso non rappresenti che un

²⁵⁶ Ivi, p. 310.

²⁵⁷ «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).

²⁵⁸ Ivi, p. 312.

²⁵⁹ *Ibidem.*

‘effimero rimpianto’, completamente differente dal vero rimorso, procrastinando ulteriormente la venuta 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». ²⁶⁰ Quanto appena citato ha degli effetti di notevole rilevanza per l’argomentazione presentata. Infatti la motivazione principale di quest’ulteriore slittamento risiederebbe nella mancanza 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 commessa. ²⁶¹

Quindi 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». ²⁶² 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 il bambino fin dal quarto ordine d’intellezioni; se è vero che i tratti iniziali del riconoscimento di sé, nel quarto ordine d’intellezioni, non avrebbero giustamente permesso l’imputabilità del rimorso, al quinto livello d’intellezioni gli elementi individuati dall’autore consentirebbero di considerare il rimorso parte integrante di quest’età infantile. Infatti, seguendo il ragionamento di Rosmini, se al terz’ordine il bambino riconosce le azioni, al quarto distingue tra sè e gli altri soggetti agenti, al quinto dovrebbe essere capace tramite il

²⁶⁰ Ivi, p. 311.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² «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).

movimento analitico-sintetico di differenziare tra azioni giuste e sbagliate, nel confronto con una norma esteriore. 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. Ammettendo che il rimorso del quint'ordine non sia pienamente rimorso, in quanto 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».²⁶³ 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 che precede la coscienza. L'ulteriore slittamento costringe Rosmini 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».²⁶⁴ Ecco comparire in questa sede il riferimento al 'senso 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 senso morale «intendiamo la facoltà di sentire un piacere speciale dal giusto da noi percepito, e un dolore speciale dall'ingiusto»,²⁶⁵ «il quale non si dee confondere colla *cognizione*: perciocché altro è *sensu*, ed altro è *cognizione* [...]. Laonde benché ad ogni nostro

²⁶³ Ivi, pp. 312-313.

²⁶⁴ *Ibidem*.

²⁶⁵ A. Rosmini *Storia sistematica*, in Id., *Principi della scienza morale*, p. 311.

atto buono s'accompagna un sentimento di puro piacere, e morale perché appartiene alla facoltà del *sensu morale*; tuttavia non ogni nostro atto morale è sempre accompagnato da consapevolezza»,²⁶⁶ e quindi da coscienza.

L'inserimento del senso morale significa rintracciare nel bambino al quart'ordine d'intellezioni il dominio dell'animalità, non fornendo quindi quegli elementi necessari per comprenderne la specificità umana del principio spirituale. Questa presa di posizione si scontra non solo con i progressi intellettivi, come quelli in ambito linguistico, ampiamente riconosciuti da Rosmini, ma sconfessa ulteriori osservazioni che l'Autore compie nelle pagine finali dell'opera, in cui afferma come al quint'ordine d'intellezioni emergano i primi tratti di 'egoismo'.²⁶⁷ Ma, di nuovo, non può esserci egoismo senza riconoscersi intellettualmente e moralmente come soggetti aventi prerogative specifiche. Ciò significa in definitiva che il testo pedagogico mostra lacune considerevoli sul tema della formazione dell'identità infantile.

Si aggiunga che, anche volendo accordare fiducia all'Autore, nonostante queste fragilità costitutive dell'argomentazione, 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 nemmeno concludere tale livello; ciò non dà modo di conoscere quali siano gli elementi che motiverebbero l'ulteriore 'slittamento' del rimorso pienamente inteso, a cui s'accompagnerebbe il sorgere della coscienza.

Concludendo, si può confermare quanto già anticipato nelle pagine iniziali di questo capitolo. *Del principio supremo della metodica* è un testo che si caratterizza per la sua intrinseca complessità, animato da differenti intenti e metodi. Tuttavia, proprio nella difficile interazione tra essi, l'opera mostra l'innovativo sforzo teoretico

²⁶⁶ A. Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, pp. 73-74.

²⁶⁷ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 347-351.

effettuato da Rosmini. Il saggio è mosso da un'intenzionalità di tipo logico-sequenziale, come si evince dalla ricerca di una 'legge suprema' contenuta nel primo libro, dalla preoccupazione di definire un ordine d'intellezioni che proietti sull'infante un approccio sistematico-adultista dello sviluppo. In questo modo Rosmini impone una struttura artificiosa, che collide con l'effettiva evoluzione naturale del bambino, molto più difficilmente ingabbiabile e incasellabile in vuoti schematismi.²⁶⁸ Dall'altra parte, specialmente con la seconda parte dell'opera, emerge un'attenzione di tipo psicologico, centrata sul bambino in sviluppo, che molto spesso viene studiato prescindendo da quell'intento logico-classificatorio, e sulla base di esempi e osservazioni fa affiorare quel carattere evolutivo e dinamico che non può essere aprioristicamente teorizzato.

Così nel saggio pedagogico si registrano le modifiche teoriche avvenute sul tema dell'origine del linguaggio, e la questione irrisolta della nascita della coscienza infantile. Permane con quest'ultimo tema una voragine argomentativa, con le conseguenti conclusioni che intendo stilare.

4.6 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!

²⁶⁸ 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. Cfr. M. Donaldson, *Children's minds*, Fontana Press, Glasgow 1978, in cui si critica la teoria stadiale di Piaget. Si veda anche S. Law, *The war for children's minds*, Routledge, New York 2006.

Quanta sapienza vi avrebbero attinta i nostri compagni, che si adoperano nell'arte dell'educare! Quanto vantaggio ne sarebbe venuto a nostri giovanetti educandi!²⁶⁹

Così scrive Francesco Paoli nelle pagine di *Sui meriti pedagogici del Rosmini*. Passaggio denso d'emotività, in cui emerge la domanda a cui tento di dare risposta in questa conclusione: 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 Paoli? Del resto, sempre il Paoli, dopo l'intenzione di Rosmini di comporre tre volumi di Pedagogia,²⁷⁰ ricorda come il testo integrale del primo libro di *Del principio supremo della metodica* fosse stato accidentalmente pubblicato da Domenico Berti nel suo *Metodo applicato all'insegnamento elementare* nel 1849.²⁷¹ Esso compariva come lavoro di Michele Tarditi, che aveva letto e copiato questa parte del saggio rosminiano nel 1845.²⁷² 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

²⁶⁹ F. Paoli, *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini, preceduta da una dissertazione sui Meriti Pedagogici del medesimo di Francesco Paoli*, pp. 45-46.

²⁷⁰ Di cui dà notizia lo stesso Paoli, *Agli educatori italiani*, p. 9.

²⁷¹ D. Berti, *Metodo applicato all'insegnamento elementare*, Paravia, Torino, 1849. Sul Berti, si veda: L. Malusa, *Identità nazionale e istanze metodologiche nella storiografia filosofica dell'Italia post-unitaria*, in G. Santiello, G. Piaia (eds.), *Storia delle storie generali della filosofia*, vol. 5, *Il secondo Ottocento*, Antenore, Roma-Padova 2004, pp. 589-592.

²⁷² 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"*, Sodalitas, Stresa 2009, pp. 25-47).

pubblicazione,²⁷³ anche se la probabilità che tale testo fosse passato per le sue mani sono alte, data l'affiliazione del Berti al rosminiano Giovanni Antonio Rayneri. Ciò che sappiamo è che dopo la primavera 1840 Rosmini non ebbe più occasione di riprendere la stesura di *Del principio supremo della metodica*, ma cominciò a far applicare il principio della gradualità nelle scuole del suo Istituto, rendendolo sempre più familiare nei regolamenti scolastici.²⁷⁴ Sulle questioni educative e di metodo didattico «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».²⁷⁵

Tuttavia, a parte questi pochi riferimenti, Rosmini non disse mai nulla del suo testo pedagogico, neanche al Lambruschini,²⁷⁶ con cui intratteneva un confronto epistolare sul tema educativo; solo dopo la sua morte, come scrive il Paoli, il manoscritto originale venne recuperato e, finalmente, pubblicato. Per quanto i motivi della reticenza a stampare quest'opera pedagogica da parte del Rosmini non possano che restare oscuri, ritengo tuttavia che l'analisi dell'argomentazione rosminiana possa condurre ad avanzare una timida ipotesi, piuttosto plausibile, di nascondimento dello scritto.

Prima di definire meglio la supposizione suggerita nel titolo del paragrafo, conviene prevenire interpretazioni fuorvianti. L'esito

²⁷³ 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 biblioteca di Rosmini, contrariamente al volume di D. Berti, *Studi e proposte intorno alla pubblica istruzione in Piemonte*, del 1851, con dedica dell'autore a Rosmini.

²⁷⁴ Così, ad esempio, nei *Regolamenti delle Scuole elementari* dell'Istituto della Carità, al titolo IV "Del metodo", un chiaro riferimento alla legge della gradazione del primo libro *Del principio supremo della metodica* è evidente. Cfr. A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, vol. 2, pp. 229-230.

²⁷⁵ G. Picenardi, *Gli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*; cfr. A. Rosmini, *Epistolario completo*, vol. 9, pp. 378, 510.

²⁷⁶ A. Gambaro (ed.), *Carteggio Lambruschini-Rosmini*, Vallecchi, Firenze 1924.

di questo capitolo non può infatti condurre a letture affrettate, specialmente se condotte a partire da un approccio teoretico-sistematico. Nelle mie intenzioni l'occultamento del secondo libro *Del principio supremo della metodica* non costituisce l'asse portante del capitolo, ma il risultato terminale – mantenuto costantemente nell'orizzonte fluido e discutibile 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 a suggerire l'ipotesi di un suo nascondimento, 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 questi brevi cenni la vicenda storica del Rosmini e del manoscritto, riprendendo dalle fonti più autorevoli sul tema. Questo breve ma significativo lavoro di documentazione sulle 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 relazione 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 credo si possa in qualche modo considerare attendibile la supposizione contenuta in questo paragrafo conclusivo, di cui ora fornisco delucidazione.

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, Rosmini 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 Maestro.²⁷⁷ Se lo schema del Rosmini si ferma al quart'ordine d'intellezioni, quello del Paoli, richiamato nell'introduzione, inserisce al quinto ordine la coscienza come 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. L'analisi dei passi dell'opera pedagogica mette 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 caratteristica 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, si fa enigma irrisolto, forse irrisolvibile, nell'argomentazione del Roveretano. 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,

²⁷⁷ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 257-260.

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 differente 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.

Ciò significa che non si può risolvere la questione dell'evoluzione umana proprio a causa di questo decisivo ostacolo: allo stesso modo non si può individuare il punto di continuità coscienziale semplicemente 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 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 va in difficoltà.

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 può essere misurata anche all'interno di argomentazioni e impostazioni ermeneutiche differenti dal modello logico-deduttivo del filosofare rosminiano: è ciò che avviene nella *Metodica*.²⁷⁸ In questo si manifesta il «coraggio di Rosmini»,

²⁷⁸ L'origine della coscienza, in quanto problematica irrisolta, è da considerare questione rilevante, che non mina l'intuizione dell'idea dell'essere, ma ne mostra un limite nel momento in cui tale nozione si trova a intrecciarsi con l'orizzonte psico-evolutivo.

che non a caso è tra i primi a capire l'importanza di alternare sintesi e analisi, quindi di fare 'ricerca' in modo pluridirezionale. *Del principio supremo della metodica* è l'emblema di questa caratteristica del filosofare rosminiano, dove l'innovazione si pone tanto nel metodo utilizzato, quanto nei quesiti posti e nelle soluzioni individuate.

Per comprendere la portata e il valore di un saggio come questo basta effettuare un breve ma significativo paragone tra le riflessioni in ambito pedagogico del Rosmini e quelle di Gian Domenico Romagnosi, esponente della cultura laica e materialista del primo Ottocento italiano.²⁷⁹ L'acutezza della riflessione rosminiana emerge 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 mente sana?* (1827). L'opera, da considerare tra gli scritti «più organici e sintetici e anche di maggiore originalità», fa emergere «nel pensiero pedagogico del Romagnosi spunti di straordinaria modernità»,²⁸⁰ che intendo brevemente comparare alle ricerche del Rosmini, visto il rapporto critico e dialettico tra i due autori.

Romagnosi, scrivendo *Che cosa è la mente sana?*, per certi versi anticipa Rosmini nel domandarsi non solo quali siano gli aspetti caratterizzanti le modalità di apprendimento, ma tentando di capire se e come questi si sviluppino nella vita umana. Il giurista emiliano avverte chiaramente la presenza di fattori differenti dell'umana intelligenza,²⁸¹ e distingue tra «senso integrale» e

²⁷⁹ Di formazione illuministica, Romagnosi fu tra i fautori dell'unità italiana, idea che non vide realizzarsi vista la morte nel 1835 e che, tuttavia, gli costò varie traversie. Tra i fondatori del diritto penale moderno (*Genesi del diritto penale*, 1791) e convinto assertore della 'filosofia civile fu maestro di Carlo Cattaneo. Educato al sensismo di Condillac, lo superò con lo studio di Bonnet: la finalità ultima della sua attività fu la traduzione della dottrina in arte di governo e d'incivilimento. Per un confronto con Rosmini sul tema dell'incivilimento cfr. A. Baggio, *Incivilimento e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, pp. 165-182. Anche la dimensione pedagogica (specificatamente nella direzione di un'educazione dell'individuo e del popolo verso la cività) è presente, in particolare nello scritto *Che cosa è la mente sana?* (1827).

²⁸⁰ L. Ambrosoli, *Introduzione*, in G.D. Romagnosi, *Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972, pp. XVI, XXI.

²⁸¹ Cfr. G. D. Romagnosi, *Scritti sull'educazione*, p. 146.

«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'indolo dell'io pensante».²⁸²

Nonostante l'individuazione dei fattori di sviluppo intellettivi sia in buona sostanza la medesima per i due autori, la risoluzione del Romagnosi si differenzia da quella del Rosmini. Se in quest'ultimo i processi si alternano tra fasi di sviluppo delle percezioni e acquisizioni via via più approfondite di conoscenze, per Romagnosi i due 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”».²⁸³ Rispetto a Rosmini, Romagnosi accorpa in un unico processo elementi che per il Roveretano rimangono distinti: pare somigliante la concezione per cui vi sia una «scambievole transazione» tra dimensione naturale-esteriore, 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 richiama sorprendentemente aspetti centrali della descrizione dell'idea dell'essere proposta dal Roveretano.

²⁸² Ivi, p. 147.

²⁸³ Ivi, p. 151.

Tuttavia, rispetto alle riflessioni rosminiane, l'analisi del Romagnosi resta meno approfondita. Ciò vale non solo nella distinzione 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 tendere²⁸⁴ e infine del concepire, vero e proprio atto finale e riassuntivo dell'intendimento umano, poiché «la parola *concepire* significa *percepire in uno*».²⁸⁵ Rispetto al Rosmini, che vede la dimensione intellettiva 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».²⁸⁶ 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 che individua le dimensioni proprie e specifiche di ogni età infantile sul piano intellettuale e morale. Proprio la profondità dell'analisi rosminiana conduce tra le altre cose ai cambiamenti sulla questione dell'origine del linguaggio e a interrompere la *Metodica* sul problema dell'origine della coscienza.

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

²⁸⁴ Quella propriamente istintuale, dove tuttavia si parla d'istinti in senso diverso rispetto al Rosmini (ivi, p. 153).

²⁸⁵ Ivi, p. 152.

²⁸⁶ Ivi, p. 153.

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, l'approccio epistemologico che caratterizza e distingue l'opera per una metodologia scientifica d'osservazione dell'uomo e i risultati tracciati a livello pedagogico avrebbero rischiato di destabilizzare e incrinare l'organismo teorico 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 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 La Costituzione secondo la giustizia sociale*²⁸⁷ 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

²⁸⁷ 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. Cfr. P. Marangon, *Il risorgimento della Chiesa. Genesi e ricezione delle «Cinque Piaghe» di A. Rosmini*, Herder Editrice, Roma 2000, pp. 368-393.

composizione del primo libro da parte del Rosmini non costituisca elemento probante rispetto all'ipotesi di occultamento proposta.

D'altro canto, se si ritiene 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 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 1841,²⁸⁸ sulla scorta della pubblicazione del *Trattato della coscienza morale*. Riaprire 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.

²⁸⁸ Cfr. 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» (ivi, p. 64).

Inoltre pubblicare l'opera 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 che questo occultamento mostra la responsabilità di un grave silenzio di cui Rosmini si fa portatore. Pur non avendo i mezzi per affrontare le problematiche sorte con la *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.

Tuttavia, se finora non si è fatta alcuna fatica nel riconoscere i limiti e le criticità insite nell'argomentazione rosminiana, non si può d'altro 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° secolo.²⁸⁹ Quindi, con trent'anni di anticipo rispetto alle prime ricerche effettuate in territorio tedesco da Wilhelm Wundt, successivamente riprese anche in Italia, Rosmini si pone questioni come quella sull'origine della coscienza, tutt'ora largamente irrisolta. Forse la più marcata genialità del Rosmini si può ritrovare proprio in questo silenzio, in questo occultamento che non è autocensura, ma umile e onesta attesa di tempi più maturi in cui le sue intuizioni potessero emergere e inserirsi in un dibattito vivo sul tema.

²⁸⁹ La prima 'indagine' sulla mente del bambino viene effettuata a Berlino nel 1869. Cfr. P. Di Giovanni, *Filosofia e psicologia in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano 2015.

PARTE TERZA

FRAMMENTI DI CONTEMPORANEITÀ

CAPITOLO 5

DALLE TRADIZIONI ALLA TRADUZIONE

5.1 Nuove interpretazioni di Rosmini

Con quest'ultima parte del volume s'intende effettuare una ricognizione degli elementi pedagogici principali individuati nelle precedenti sezioni, verificando in che modo essi possano dialogare in uno spazio di ricerca più contemporaneo. Si tratta quindi di collocare Rosmini – nelle dimensioni che questo saggio ha individuato – sotto la lente d'osservazione del mondo odierno, cercando di comprendere se le sue tesi hanno pregnanza e significatività per il dibattito del ventunesimo secolo.¹

Nel compiere quest'operazione si ritiene anzitutto doveroso segnalare come non vi sia alcun fine apologetico; non ho intenzione di farmi strenuo difensore del pensiero di Rosmini, se questo significa difendere una sorta di nostalgico ritorno verso una mitica e ipotetica età dell'oro, in cui il pensiero rosminiano avrebbe illuminato qualche stagione del passato.² L'apologia della

¹ Per il principio metodologico utilizzato, si rimanda all'ultima parte dell'introduzione, 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

tradizione corre infatti il rischio di sfociare in tradizionalismi, letture anacronistiche, limitate dal punto di vista dell'efficacia e della rilevanza ermeneutica per il presente.³

Questo capitolo al contrario, mantenendosi nell'orizzonte metodologico presentato nell'introduzione, tenta di effettuare una ri-costruzione nella contemporaneità del pensiero pedagogico del Rosmini. Ricostruzione che, agli occhi di chi scrive, si inserisce all'interno dell'orizzonte complesso della 'traduzione'. Se l'obiettivo di colui che traduce è 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'operazione.⁴ Tradurre il Rosmini pedagogista dalla modernità primo-ottocentesca alla contemporaneità significa effettuare processi di adattamento,⁵

pensiero rosminiano nei centosettanta anni successivi alla morte dell'Autore. Faccio riferimento in particolare al saggio di 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, pp. 15-73. In questo testo la *Wirkungsgeschichte* o storiografia sul Rosmini mostra come solo da pochi decenni si sia cominciato a riflettere sul Rosmini prescindendo da posizioni ideologicamente connotate. Cfr. Id., *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, Id., *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*, pp. 95-125.

³ «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*, «Studi Interculturali», 3 (2015), pp. 224-239). In questo senso intendo 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.

⁴ Il riferimento di quest'operazione è rinvenibile nell'impostazione offerta da 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

che implicano evidentemente scelte e tagli allo scopo di rendere fruibile la portata teoretica delle riflessioni rosminiane.

Ciò significa mantenere costante l'attenzione sia sul contenuto pedagogico del 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 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 filosofico,⁶ 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, che vanno tuttavia rimandate ad ulteriori approfondimenti.

Prima di addentrarci nella traduzione, ritengo si possa sinteticamente affermare che il contesto contemporaneo con cui interagisce l'opera rosminiana si situa all'interno di un diagramma cartesiano le cui direttrici si possono individuare in due termini: 'crisi' e 'post'. Partiamo dal primo concetto: se il vocabolo ha

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.

⁶ Cfr. A. Rosmini, *Metodo filosofico*, in Id., *Scritti pedagogici*, vol. 2, p. 195.

acquisito nel corso del ventesimo e nell'inizio del ventunesimo secolo una pregnanza sempre maggiore in termini storici,⁷ 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. Con esso si traccia un solco tra un prima, non più capace di soddisfare teoreticamente le esigenze di comprensione dell'essere umano, e un dopo, che si staglia contemporaneamente come orizzonte di possibilità e abisso dominato dalla incomprendimento ed inaccessibilità.⁸ Non è un caso che l'orizzonte di 'modernità liquida' – descritto nelle sue mille sfaccettature da Bauman⁹ – 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, il paesaggio della contemporaneità è 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 Scuola di Torino) ad indicare il superamento di una condizione

⁷ Cfr. P. Mattick, C. Deutschmann, V. Brandes, *Crisi e teorie della crisi*, trad. di G. Mininni, Dedalo libri, Bari 1979.

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 teoria delle crisi venne proposta da Saint-Simon, che nella *Introduzione ai lavori scientifici del 19° secolo* (1807) sostiene 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 crisi permanente. La parola crisi, nella filosofia novecentesca, si lega soprattutto all'opera di Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1936), 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. it. di S. Minucci, Laterza, Roma 2002.

precedente, che tuttavia rimane fonte inesauribile, mai del tutto superata, di confronto.¹⁰

Tra di esse il paradigma interpretativo che sommariamente racchiude le correnti sopracitate è quello della post-modernità, caratterizzato dal 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 della frode sottesa ad ogni forma di pensiero che voglia stabilirsi come sistematico, custode di verità universali. Postmoderna è la lettura che evidenzia le falsificazioni della 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 positivistic), Lyotard nel suo *La condition postmoderne* (1979) giunge alla conclusione che il sapere postmoderno si concretizza in una razionalità plurale, senza visioni d'insieme o itinerari a lungo raggio da percorrere: posizione mirante a legittimazioni mutevoli,¹² basate su intese unicamente locali e instabili. 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 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

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 Id., *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano 1984, p. 528).

¹¹ Semplificando al massimo, possiamo considerare 'postmoderna' l'incredulità nei confronti delle metanarrazioni, Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Roma 1985.

¹² Da qui l'analogia con la 'modernità liquida' teorizzata da Bauman.

dunque il superamento critico o la dissoluzione della metafisica, per cui è lecito parlare di una *koiné* postmetafisica.¹³

Va da sé 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 variegata,¹⁵ 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.

Proprio per questo motivo, tra tutte le discipline, la pedagogia – ed i teorici e filosofi dell’educazione in particolare – soffrono questa nuova visione della realtà, in cui mancano sia i fondamenti metafisici, a cui potersi richiamare e su cui proiettare la conseguente proposta formativa, sia gli 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

¹³ *Koiné* postmetafisica è da intendere nel senso di ‘post-ontologica’, perché continua a esistere e a fiorire una metafisica non ontologica: basti pensare a Emmanuel Lévinas e a Jean-Luc Marion. «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*, p. 83).

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.

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 metafisico.¹⁶

Franco Garelli, 26 anni dopo, intitola un suo intervento *L'odierna crisi dell'educazione*, 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 contemporanea.¹⁷

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 sistemico-organica 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

¹⁶ G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986, p. 135. Sul concetto di crisi si rimanda a 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, Lecce 2013, pp. 17-28. Sul tema della crisi in educazione ho 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.

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. Non si tratta 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 dell'educazione. Questo significa inserire il contributo rosminiano nell'orizzonte filosofico-educativo odierno, caratterizzato dalla problematicità e dalla continua critica che investe le condizioni della disciplina pedagogica e della realtà:

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, 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 l'educazione*.¹⁹

Tali condizioni sono rinvenibili essenzialmente nella presenza di uno o più soggetti agenti dell'educazione, in un fine o obiettivo del percorso educativo e negli strumenti che rendano possibile il procedere entro tale percorso:

¹⁸ In questo caso, la ricerca che la pedagogia compie sul fatto educativo vale 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).

¹⁹ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 16.

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 educazione.²⁰

Sulla base di queste tre dimensioni, la filosofia dell'educazione si struttura pertanto in settori specifici, quali sono a ben vedere l'ambito antropologico, quello teleologico e quello metodologico, che, pur restando inseparabili all'interno dell'oggetto di ricerca 'educazione', delincono coerentemente differenti prospettive e approfondimenti.

Teleologia, 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, studio del metodo su cui deve essere fondata rigorosamente l'educazione. Nello specifico s'intende il complesso dei fondamenti teorici sui quali costruire il metodo educativo. In tal senso essa non viene a coincidere con la didattica, che resta l'applicazione dell'indagine metodologica. La metodologia svela altresì 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

²⁰ Ivi, p. 17.

²¹ M. Ferraris, *Estetica e teleologia*, «Rivista di estetica», 66 (2017), pp. 184-194.

della continua e incessante opera di pensare all'altro e pensarsi in continua tensione e trasformazione verso una idealità socievole, migliore e solidale». ²² *Medium* del discorso pedagogico, la metodologia rimanda 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'*ànthropos*, dell'uomo, 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 afferma: «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, la pedagogia antropologica si fa 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

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, p. 5.

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.

metodologia, ambito miscellaneo e ineluttabilmente interconnesso alle altre due dimensioni sopracitate. Oltre al carattere descrittivo essa assume una valenza prescrittiva nel momento in cui definisce, all'interno di un orizzonte culturale, i contorni sfumati del formarsi dell'uomo.

A partire da queste tre direttrici si struttura la stessa ricerca di quest'ultimo capitolo del volume. Il pensiero educativo del Rosmini suggerisce preziosi spunti in ciascuno degli ambiti delineati, permettendo così di effettuare un discorso dell'educazione fecondo. Nell'ambito metodologico, 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. Nell'intersezione tra questi due aspetti Rosmini, evitando tecnicismi didattici, anticipa in alcuni tratti le riflessioni di psicologia dello sviluppo che nel Novecento sono diventate conquiste assodate. Lo studio rigoroso dei processi psico-evolutivi dell'infanzia consente di osservare in Rosmini 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.²⁶

In seguito s'intende focalizzare lo sguardo sull'orizzonte antropologico, supporto di qualsiasi ipotesi di rinnovamento e traduzione dell'impianto della pedagogia; infatti le ricerche antropologiche permettono di effettuare una riflessione sul concetto di persona globalmente inteso. L'essere umano si caratterizza per il contemporaneo richiamo alla dimensione animale, all'*anhelatio* e desiderio, all'orizzonte di esperienze che lo circonda e caratterizza. Sulla base di questi tratti l'uomo rosminiano si può inserire all'interno dell'orizzonte culturale contemporaneo,²⁷ fornendo

²⁶ Le intuizioni rosminiane in quest'ambito restano tuttavia iscritte in un orizzonte di rilevanza storica, di riaffermazione, slegate tuttavia da un possibile contributo nel presente.

²⁷ Seppure occorra necessariamente inserire una dimensione decisiva per ricalibrare il modello rosminiano entro queste direttrici. Sto parlando

spunti di riflessività per ulteriori indagini sull'umano, in particolare sul 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 contro la pericolosa deriva della frammentazione, invitando a una continua interpretazione e comprensione – atti fondamentali dell'essere umano – della propria vita.

5.2 Attualizzazione remota. Convergenze di Rosmini con Piaget e Vygotskij.

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.²⁸ Lo fa Morando in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, citando le opere

dell'interpretazione, dove saremo guidati da riflessioni tratte dall'ermeneutica filosofica contemporanea.

²⁸ Il paragrafo, pur nutrendosi di indiscutibili analogie, va mantenuto nella linea di un tentativo di avvicinamento. Ogni autore infatti mantiene peculiarità che ne caratterizzano l'impostazione epistemologica e teoretica in maniera piuttosto differente sulla base del proprio orizzonte culturale. A ciò si aggiunga che manca un confronto con autori e linee di ricerca che mettano in evidenza, più che la dimensione psicologica e sociale del linguaggio, la dimensione cognitiva ed etologica del comportamento comunicativo nel regno animale e nei primati. Questo ampliamento della selezione delle 'nuove frontiere' con cui mettere alla prova l'approccio antropologico consentirebbe di ritornare alla questione dell'animalità dell'uomo tramite una via che lo stesso Rosmini praticava, soprattutto nell'*Antropologia al servizio della scienza morale*, ovvero il confronto con l'animale non umano. Confido che altre ricerche sapranno proseguire quanto avviato con questo testo.

di Jean Piaget. Lo fa, a distanza di mezzo secolo, anche Acone, individuando di nuovo analogie con il pensiero piagetiano.²⁹ È sembrato pertanto importante, ai fini della trattazione, sviluppare questa direzione della ricerca, provando a tracciare continuità e differenze tra la psico-pedagogia rosminiana e la psicologia evolutiva classica, che resta ancora oggi punto di riferimento per gli sviluppi della disciplina.³⁰ Nel confronto è 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 vicinanze con il pensiero del russo Lev Semenovič Vygotskij. Ben conscio della distanza che separa i due autori appena citati tra loro 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.

Nel congresso *Rosmini pensatore europeo* (1988)³¹ Giuseppe Acone 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 cristiana.³²

²⁹ E aggiungendo riferimenti a Winnicott e Bowlby.

³⁰ 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 quell'enorme bagaglio di ricerche che ancora oggi mantengono inestimabile importanza in psico-pedagogia.

³¹ Il *corpus* dei contributi che ha dato origine agli atti mostra con estrema efficacia «diversi modi prospettici dai quali è possibile avvicinare Rosmini» (M.A. Raschini, *Premessa*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, p. 7).

³² G. Acone, *Rosmini teorico dell'educazione*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, p. 217.

Certamente Rosmini è stato modernizzatore dell'orizzonte culturale per l'educazione cristiana, perché ha saputo dare alla riflessione pedagogica cristiana attualità in un panorama sempre più 'plurale' dal punto di vista delle opzioni ideologiche³³. 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'apprendimento del bambino e come affermazione della centralità dello sviluppo psichico soggettivo all'interno di qualsivoglia forma di apprendimento, educazione e formazione.

La dimensione psico-evolutiva, didattica e metodologica dell'educazione infantile viene così messa in gioco attraverso un serrato confronto con le prevalenti concezioni filosofiche e pedagogiche del tempo e tramite la trasposizione del materiale di osservazione empirica nella costruzione di una teoria pedagogica pluridimensionale, sfaccettata e innovativa. In questo senso, alla luce del Rosmini osservatore dell'esperienza educativa e dello sviluppo del fanciullo, si può tracciare un confronto con autori fondamentali del panorama psico-pedagogico novecentesco. Come detto, proprio Acone e Morando avevano intravisto un possibile accostamento, individuando alcune similitudini concettuali, tra il Rosmini della *Metodica* e le teorie psico-evolutive di Jean Piaget.

Nel Morando si accenna in una nota del testo³⁴ come le ricerche piagetiane, sulla base dell'epistemologia genetica,³⁵ abbiano

³³ A conferma di ciò, ancora oggi si mantiene come testo fondamentale il capitolo XIII di *La pedagogia di Antonio Rosmini* del Morando. A livello di confronto rimane la migliore comparazione effettuata su tematiche educative, facendo ruotare una serie di autori fondamentali nell'analisi comparativa attorno al pensiero rosminiano. Da Locke a Rousseau, da Gerdil a Girard, da Pestalozzi a Herbart e Fröbel, a livello europeo. Da Vico a Lambruschini, da Capponi a Gioberti, passando per Aporti, 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*.

³⁴ Ivi, p. 520.

³⁵ «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

verificato nel campo della psicologia dello sviluppo infantile una differenza qualitativa tra il bambino e l'adulto³⁶ che necessita un decentramento dell'adulto osservatore.³⁷

La mente infantile è strutturalmente diversa, nelle prime fasi di sviluppo, dalla maturazione che sopravviene in età adulta, e questo è un primo aspetto di vicinanza tra Piaget e Rosmini. Il Roveretano ammette una differenza tra la mentalità infantile e adulta: sulla base di quanto scritto nella *Metodica* vieta all'adulto di plagiare con le sue idee e i suoi interessi quelli dell'educando. Per questo insiste che, tra le prime specifiche pedagogiche, vi sia la 'pazienza', capacità di saper riconoscere l'ordine d'intellezioni in cui il bambino si trova, proponendo attività coerenti con quella fase di sviluppo.³⁸ La pazienza va intesa quindi come virtù del

[...], da un altro lato al loro aspetto logico [...] ed infine alla loro formazione psicogenetica o alle loro relazioni con le strutture mentali» (J. Piaget, *Saggezza e illusioni della filosofia*, trad. it. A. Munari, Einaudi, Torino 1975, p. 89).

³⁶ Guido Petter indica nel libro di Jean Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (1926) un idoneo 'punto di partenza per uno studio generale' di Jean Piaget. Si pone 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; 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) l'incapacità di ragionamento ipotetico-deduttivo e induttivo-sperimentale rigoroso e di figurarsi relazioni possibili tra due 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.

³⁷ Decentramento inteso come aspetto dell'uomo diventato persona in Piaget: «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).

³⁸ «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.

riconoscimento di un'alterità, di un mistero personale che avvolge l'interlocutore, in questo caso il bambino, che è posto di fronte all'adulto educatore. Pertanto, all'atto pratico, consente di sostenere implicitamente una sorta di comprensione della differenza tra infante e adulto in Rosmini. Seppur Morando insista nel 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 della *Metodica*, dove soprattutto la sfera coscienziale e morale restano mistero e fenditura all'interno dell'organicità sistemica dell'umano.

Tuttavia Morando ha ragione nel sottolineare lo sforzo rosminiano di trovare una continuità nello sviluppo cognitivo: in questo senso, forse la prospettiva teoretica della 'continuità dello sviluppo' di Rosmini si separa dall'impostazione piagetiana. Difatti in Piaget i compiti del bambino piccolo, che sono di natura percettivo-motoria,³⁹ 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 dominante nel ventesimo secolo; l'intelligenza della prima infanzia, comprendente i primi due anni di vita, secondo Piaget, viene descritta come un'entità diversa dall'intelligenza negli anni di vita successivi.⁴⁰ Al contrario, in Rosmini la linea della continuità — presente con la successione ordinata e coerente degli ordini d'intellezione — emerge come prospettiva teoretica dello sviluppo cognitivo; in questo, sulla base

Questa è la dote che manca nella maggior parte degli educatori [...]: e vorrebbero occupare il bambino in altre operazioni proprie di sé adulti, nelle quali essi trovassero pur piacere ed importanza» (A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 92-93).

³⁹ Afferrare, camminare a quattro zampe, stare eretti, etc.

⁴⁰ M.H. Bornstein, M.E. Lamb (eds.), *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*, trad. it. di G. Axia, A.E. Berti, G. Di Stefano, L. D'Odorico, Raffaello Cortina Editore, Milano 1992, p. 210.

degli sviluppi scientifici forse Rosmini si fa fautore di un'opzione più contemporanea di quella proposta da Piaget. Difatti le rassegne sulle prove empiriche di Berg e Sternberg⁴¹ e di Bornstein e Sigman⁴² hanno suggerito in tempi recenti più fonti di continuità nell'intelligenza nel corso della vita.

Un ulteriore elemento di confronto si trova nei processi di crescita. La teoria di Piaget considera l'intelligenza un processo di adattamento all'ambiente che si realizza per 'stadi', attraverso due processi complementari: l' 'assimilazione' e l' 'accomodamento'.⁴³ Leggendo le pagine che compongono *Del principio supremo della metodica*, tali processi intellettivi emergono nella loro decisiva co-implicazione: 'assimilazione', perché secondo Rosmini la conoscenza, nella veste della percezione intellettiva, 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 Dio;⁴⁴ 'accomodamento', perché come si osserva

⁴¹ 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 nella vita a compiti e situazioni 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 abituazione. La scoperta principale è che la quantità dell'abituazione 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. Cfr. *ivi*, pp. 210-213.

⁴² Cfr. M.H. Bornstein, M.D. Sigman, *Continuity in mental development form infancy*, «Child development», 57 (1986), pp. 251-274.

⁴³ J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it. di A. Mennillo, La Nuova Italia, Firenze 1977.

⁴⁴ Cfr. A. Rosmini, *Il Rinascimento della Filosofia in Italia*, vol. 7, p. 71; *Id.*, *Teosofia*, vol. 15, p. 74.

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, uno svolgimento fatto di continue e faticose rielaborazioni del bambino.⁴⁵ Per quanto quindi poco auspicabile, 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 abbiám 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».⁴⁶

Permane anche qui un'ambivalente dialettica tra i due autori: se per lo psicologo svizzero l'accomodamento è funzione strutturale del processo psicologico, in Rosmini invece s'accompagna ad un'accezione negativa del metodo pedagogico. Gli errori nel campo dell'apprendimento, una volta fatti, necessitano che il soggetto metta in moto un meccanismo di riorganizzazione delle conoscenze insito nell'essere 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, sia ritrovabile nell'approccio stadiale⁴⁷ prospettato dal Piaget. Per entrambi lo sviluppo cognitivo passa attraverso una serie di fasi, o livelli. Esaminando il termine 'stadio' nella concezione piagetiana, si ritrovano caratteristiche rinvenibili anche in Rosmini. In primo luogo, per Piaget e Rosmini ogni stadio deriva dal precedente, lo incorpora e lo trasforma.⁴⁸ lo stadio

⁴⁵ Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, pp. 34-44.

⁴⁶ Ivi, p. 52.

⁴⁷ 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*.

⁴⁸ 'Derivazione' e 'incorporazione' dei livelli di sviluppo sono 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

precedente è *conditio* per l'attivazione di quello conseguente.⁴⁹ Questo processo permette un'operazione di ricomprensione delle vecchie conquiste, poiché col raggiungimento del nuovo stadio di sviluppo, il precedente viene rielaborato. 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. 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 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 lor 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 giammai.⁵⁰

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»,⁵¹ altro non fa che anticipare un ulteriore aspetto della concezione evolutiva di Piaget. Nel passaggio sopracitato riecheggiano la dimensione delle operazioni concrete, il passaggio alle operazioni formali,⁵²

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).

⁴⁹ «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» (ivi, p. 97).

⁵⁰ Ivi, p. 53.

⁵¹ Ivi, p. 52.

⁵² Cfr. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*.

l'evoluzione e il dinamismo delle capacità mentali, che il Roveretano riconosce e definisce non in termini di accrescimento quantitativo di nozioni, ma secondo uno sviluppo qualitativo e trasformativo della conoscenza per mezzo di facoltà che si attivano durante gli anni della crescita infantile.

È pur vero che a livello teoretico alcune differenze sostanziali permangono. 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 acquisizioni raggiunte.⁵³

Su questo aspetto, con cui la psicologia cognitiva del Ginevrino anticipa prospettive di matrice costruttivista,⁵⁴ si nota una distanza concettuale rispetto al Rosmini. Per il Roveretano non sarebbe concepibile una visione funzionale dei fattori di sviluppo cognitivo, perché ciò significherebbe sconfessare la presenza, a fondamento della conoscenza, dell'idea dell'essere e del sentimento fondamentale.

Ad ogni modo, le analogie tra le riflessioni del Rosmini e gli studi cognitivi del Piaget sono significative. Le indagini rosminiane sull'origine della coscienza, così come sull'evoluzione del linguaggio e quelle sulle diverse forme di acquisizioni intellettive e volitive, mostrano per l'appunto un'attenzione di carattere psico-pedagogico del Roveretano, che anticipano di molto le ricerche di Piaget. Senz'altro è vero che l'impostazione psico-genetica, basandosi sul colloquio clinico di matrice psicoanalitica e sull'impostazione

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. Cfr. A. Tryphon, J. Voneche, *Piaget-Vyogotskii. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze 1998; C. Giaconi, *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma 2008.

tipica dell' 'Educazione nuova' portata avanti da Ferriere, Decroly e Claparède, conduce Piaget a risultati di gran lunga superiori rispetto alle timide e dubbiose formulazioni del Rosmini. Tuttavia, ancora una volta, la genialità di Rosmini si ritrova nella domanda che si pone, a cui solo un secolo dopo si potrà dare compiutamente risposta. Lo studio dei processi mentali e della psicologia infantile 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 Aspro critico di un nozionismo asfittico, Rosmini intende la formazione della persona non solo come passiva ricezione intellettuale, ma assunzione di responsabilità da parte dell'uomo nella definizione del proprio sviluppo, tramite l'individuazione di un'organicità delle conoscenze che consegna un sapere vero e ordinato, in grado di guidare l'azione verso il bene. 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 strutture variabili dell'intelligenza.⁵⁶ 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.

In conclusione, sono quindi piuttosto evidenti i legami con la psicologia cognitiva piagetiana: Acone afferma infatti che il

⁵⁵ J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, in L. Mecacci, *Introduzione alla psicologia*, Laterza, Bari 1994, p. 161.

⁵⁶ «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).

gradualismo genetico sia una concezione affine alla formula di Rosmini del *Principio supremo della metodica*. Tuttavia, su questo aspetto, ritengo che il confronto più significativo⁵⁷ sia con un altro autore fondamentale del panorama psicologico del Novecento: Lev Semenovič Vygotskij.⁵⁸

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

⁵⁷ Il confronto si basa su alcune intuizioni che non esauriscono la portata della riflessione dell'autore russo, che in alcuni frangenti evidenzia differenze di vedute notevoli. Si veda la questione del rapporto tra pensiero e linguaggio. Come scrive Oliviero Curzio: «La tesi che Vygotskij intende dimostrare è che pensiero e linguaggio nascono da radici differenti che si sviluppano secondo linee diverse [...]. 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)» (O. Curzio, *Riflessioni su "Pensiero e Linguaggio" di Vygotskij*, «Riabilitazione e Apprendimento», 18 (1998), fasc. II, p. 135). Per Rosmini questo non è concepibile, perché il pensiero è connesso al linguaggio, al punto da farsi parola interiore fin dal primo istante nella percezione intellettiva.

⁵⁸ Lev S. Vygotskij, massimo rappresentante della teoria storico culturale, tenta di contrastare l'altra grande teoria psicologica russa dell'epoca – la scuola pavloviana. «Con la prematura morte la sua teoria ha conosciuto un rapido declino e [...] fu sopraffatta dal predominante indirizzo pavloviano, censurata dal regime stalinista e rallentata nel suo sviluppo [...]. 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 [...]; negli Anni Ottanta si assistette a un fiorire degli studi sull'argomento [...]. Vygotskij 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*, «Quaderni CIRD», 11 (2015), pp. 32-55).

il medesimo si osservi colle intellezioni del terzo, del quarto e degli ordini superiori.⁵⁹

È convinzione di Rosmini, espressa anche nella *Psicologia e nell'Antropologia*, che il processo con cui si acquistano conoscenze intellettive e si effettuano le azioni non sia completamente prevedibile.⁶⁰ La legge di gradazione infatti afferma che nella libertà spontanea del soggetto in sviluppo, distinto dagli altri soggetti per bisogni e contesti differenti, non si può prescindere da una libera 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.⁶¹ 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 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'.⁶² Lo studioso russo sostiene

⁵⁹ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 56.

⁶⁰ «Se infine badiamo alle applicazioni pratiche della legge di gradazione che il Rosmini ha fatto, ci convinciamo ch'essa perde molto di quel significato rigidamente intellettualistica che le viene spesso attribuito» (D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, p. 518).

⁶¹ «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» (*ibidem*).

⁶² La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che

che ogni bambino, in qualsiasi campo, possieda non solo un livello di sviluppo attuale,⁶³ con cui si indicano le capacità di conoscenza attuali, ma anche un potenziale immediato di sviluppo. Quest'ultimo si caratterizza diversamente e si 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'.

La teoria della zona di sviluppo prossimale connette la prospettiva psicologica generale sullo sviluppo infantile con un'altra pedagogica, legata alle dimensioni dell'istruzione e dell'apprendimento.⁶⁴ Rosmini lo aveva già intuito e teorizzato in *Del principio supremo della metodica*. Lo studio descrittivo e osservativo, pur se non sperimentale, conduce alla formulazione della legge della gradualità, portando Rosmini a compiere 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 so-

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. Cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, trad. it. di C. Ranchetti, Bollati Boringhieri, Torino 1987, p. 86.

⁶³ «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 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 Id., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma 2010, pp. 127-143).

⁶⁴ «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 [...]. Thus the zone of proximal development is an analytic tool necessary to plan instruction and to explain its results» (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, p. 349).

vente 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 portata.⁶⁵

Quanto affermato nell'ambito dello sviluppo linguistico da Rosmini presenta notevoli elementi di similitudine con la teoria della zona di sviluppo prossimale; la frase in corsivo è fugace intuizione, purtroppo non sviluppata, 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.⁶⁶ Abbiamo osservato come in Rosmini la questione 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 espresse 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

⁶⁵ A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 207. Corsivo mio.

⁶⁶ 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 validità delle ottocentesche argomentazioni rosminiane.

è interiorizzazione di un'esperienza, che in ambito educativo è prettamente comunicativa e relazionale, di natura sociale.

Anche Vygotskij, nel secolo seguente, afferma la tesi della genesi sociale dello sviluppo. Del resto, non si può parlare di zona prossimale di sviluppo senza affermare al contempo che la possibilità di raggiungere quella zona dipenda dall'interazione esperienziale avuta con educatori capaci di stimolare allo sviluppo l'educando.

Con l'aiuto dell'imitazione nella attività collettiva sotto la guida degli adulti, il bambino può fare molto più di quanto possa fare con la sola 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 bambino.⁶⁷

Il contesto è pertanto decisivo 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, in cui le condizioni individuali reagiscono e si relazionano con il contesto sociale, che assume un ruolo centrale nello sviluppo.⁶⁸ D'altro canto, anche Rosmini osserva come, in un contesto organizzato, aumentino le possibilità di sviluppo infantile.⁶⁹ Che sia per effetto di una collaborazione tra il soggetto in sviluppo e un adulto o un pari più capace,⁷⁰ l'appartenenza ad una società è fondamentale per la crescita

⁶⁷ L. S. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo nell'età prescolare*, in Id., *Lo sviluppo psichico del bambino* pp. 127-143.

⁶⁸ «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» (L. S. Vygotskij, *Psicologia Pedagogica*, Erickson, Trento, 2006, p. 93). Come scrive Alain Goussot, «Per Vygotskij non si possono valutare gli apprendimenti senza tener conto delle fasi, del contesto, delle condizioni storico-culturali e sociali dello sviluppo» (A. Goussot, R. Zucchi, *La pedagogia di Lev Vygotskij*, Le Monnier Università, Firenze 2015, p. 75).

⁶⁹ Cfr. A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica*, p. 105.

⁷⁰ 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 collabo-*

educativa: «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».⁷¹ Per Vygotskij l'essere umano è:

l'insieme dei suoi rapporti sociali, è 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 mondo.⁷²

La tesi che Vygotskij propone in *Il processo cognitivo* parte da un dato incontrovertibile: dato che la mente esiste, si sviluppa, e opera nella società, la società stessa non può che entrare nei processi mentali e trasformarli. Il principale processo è l'«internalizzazione» di pratiche sociali, mediate dal linguaggio. L'«internalizzazione» è uno dei concetti chiave della teoria dell'autore russo:⁷³ qualsiasi funzione mentale passa attraverso una fase esteriore, perché

ration: Implications for classroom practice, in L. C. Moll (ed.). *Vygotskij and Education*, pp. 155-172.

⁷¹ L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*. In realtà il testo in italiano è la traduzione dall'inglese *Mind in Society*, Harvard Univ. Press, Cambridge 1980, a sua volta una raccolta di articoli tradotto dal russo e pubblicati nel 1931.

⁷² A. Goussot, R. Zucchi, *La pedagogia di Lev Vygotskij*, p. 83.

⁷³ «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).

inizialmente rappresenta una funzione sociale.⁷⁴ Anche su questo i due autori concordano. 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 linguaggio.⁷⁵ Allo stesso tempo gli autori concordano nell'affermare che il primo linguaggio di un bambino deriva dalle conversazioni che ha ascoltato e si configura come effetto dello scambio sociale.⁷⁶ Pertanto Vygotskij, e con lui Rosmini, non parte 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».⁷⁷

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 formulare una prima e aurorale forma di autocoscienza, di definire delle prime quantità numeriche. Il linguaggio appreso dalla

⁷⁴ L. S. Vygotskij, *The genesis of higher mental functions*, in J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY, Sharpe 1981, p. 162.

⁷⁵ 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. Cfr. M. Mirolli, D. Parisi, *La società nella mente (attraverso il linguaggio)*, «Sistemi Intelligenti», (2011), pp. 309-317.

⁷⁶ Ricordiamo come Rosmini osservi che il linguaggio inizialmente serve al bambino per far comprendere i suoi bisogni.

⁷⁷ 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).

società genera sviluppo, e ciò accade, utilizzando una terminologia vygotsskijana, grazie al processo di internalizzazione delle interazioni e relazioni sociali tramite il quale il bambino sviluppa la capacità di risolvere compiti cognitivi sempre più complessi.⁷⁸ In questo senso le riflessioni offerte da Rosmini e Vygotskij appaiono, in queste brevi e fugaci comparazioni, piuttosto simili.

Concludendo, si ritiene di aver mostrato 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 quello del Vygotskij: prova ne è il fatto che Rosmini può legittimamente associarsi ad entrambi gli studiosi, sebbene essi maturino riflessioni profondamente discordanti.⁷⁹ È pur vero che, nella differenza di prospettive teoretiche tra Piaget e Vygotskij, emerge la brillante capacità d'intuizione che Rosmini, senza poter utilizzare gli strumenti sperimentali tipici della prima metà del ventesimo secolo, ha messo in campo un secolo prima.

5.3 Ritornare alla persona secondo Rosmini

Il 'ritornare alla persona' è positivamente collegabile sia con l'attuale problematicità riferita all'affermazione e all'effettuazione pratica dei diritti umani,⁸⁰ sia con i problemi suscitati dalla cre-

⁷⁸ Cfr. M. Mirolli, D. Parisi, *La società nella mente (attraverso il linguaggio)*, pp. 309-317.

⁷⁹ A dimostrazione di ciò, si rimanda alla questione e al *debatè* sull'origine del linguaggio, come 'egocentrico' o 'sociale' (Cfr. J. Britton, *Linguaggio e Apprendimento*, pp. 67- 75).

⁸⁰ Cfr. H. Joas, *Persona e diritti umani. Principi, istituzioni e pratiche di vita*, Edizioni Meudon, Portogruaro 2011; M. Indelicato, *Etica della persona*

scente multiculturalità,⁸¹ 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, i modelli di cultura e di sviluppo occidentali.⁸² «Nella ricerca di nuove piste culturali, sociali e istituzionali, il riferimento all'idea di persona 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».⁸³ 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».⁸⁴

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'.⁸⁵ Si assiste così a un radicale

e diritti umani. La prospettiva del personalismo polacco, PensaMultimedia, Lecce 2013.

⁸¹ 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.

⁸² Il paragrafo, rivisto e modificato, è oggetto di pubblicazione: Cfr. P. Bonafede, *Ritornare alla persona. Suggestioni pedagogiche nel confronto tra Rosmini e Maritain*, in S. Catalano, F. Meroi, (eds.), *La filosofia italiana. Tradizioni, confronti, interpretazioni*, Olschki, Firenze, in corso di pubblicazione, pp. 61-85.

⁸³ 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.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ In questo senso, il post-moderno è matrice diretta della corrente del post-umanesimo. Sull'argomento si rimanda a: 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.

cambiamento paradigmatico che investe 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 realtà,⁸⁶ ma come costitutiva e intrinseca caratterizzazione dell'essere umano.

Sono lontani i tempi, per citare un esempio, 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 accordo⁸⁷ sulla concettualizzazione di 'educando come persona'. Nozione in cui gli aspetti ontologici, di una dignità intelligibile dell'essere umano proposti dal Bontadini, s'intrecciavano con il personalismo sociale di Stefanini e la sua teoria relazionale della persona di matrice rosminiana.⁸⁸ Già allora la riflessione di Stefanini si sviluppava come reazione al «profilo drammatico dell'uomo contemporaneo»:⁸⁹ un uomo orfano di quel rispetto per sé e per gli altri a causa dello smarrimento della dignità intima legata all'essere persona.⁹⁰

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

⁸⁶ Si veda al riguardo: E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993; P. Dominici, *La modernità complessa tra istanze di emancipazione e derive dell'individualismo*, «Studi di Sociologia», 52 (2014), fasc. III, pp. 281-304.

⁸⁷ 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.

⁸⁸ «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).

⁸⁹ 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.

⁹⁰ In questo senso Stefanini sostiene che l'uomo debba recuperare quella relazione vivente «che lo lega al Principio spirituale e personale dell'Essere» (L. Stefanini, *Personalismo sociale*, p. 7).

sé come «attività che a sé ritorna dal proprio atto per possedersi sempre più intimamente e adeguatamente».⁹¹

Oggi il modello di persona proposto da Stefanini, e con esso anche il modo tipico di lettura del concetto di persona recuperato da 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-ontologico⁹² di costituzione dell'identità umana che, se nella storia della filosofia occidentale ha costituito uno degli elementi caratterizzanti la teoresi dall'antichità fino alla tarda modernità,⁹³ nella contemporaneità è messo in discussione, inscrivendo l'immagine della persona nella dimensione della «realtà plastica, evolutiva, aperta in orizzontale verso le altre forme di vita».⁹⁴ Si supera così quella visione 'fissista' dell'uomo,⁹⁵ definito in un'essenza che ne determina rigidamente l'identità. La figura di uomo, da unitaria e statica, si fa disgregata e dinamica, perennemente fluida e rimodellabile. Con ciò non intendo esprimere un giudizio di valore a favore di una o dell'altra

⁹¹ L. Stefanini, *Personalismo e ontologia*, «Giornale di metafisica», 4 (1952), p. 389.

⁹² Con questo termine ci si riferisce a Heidegger, e alla sua interpretazione della tradizione metafisica come irriducibile duplicità di teologia e ontologia. Sul rapporto tra Heidegger e la tradizione metafisica 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.

⁹³ 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 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. Cfr. in p. 14. Si veda anche 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*, pp. 157-184.

⁹⁴ L. Caimi, *Modelli antropologici e modelli educativi*, in M. Signore, (ed.), *Ripensare l'educazione*, p. 42.

⁹⁵ Cfr. P. Sgreccia, *La dinamica esistenziale dell'uomo. Lezioni di filosofia della salute*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

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 adeguata.⁹⁶

La riflessione sull’educazione in chiave filosofica non può pertanto essere accessoria, ma costituisce la mappa, da costruire, del percorso, per una trasformazione del concetto di persona. In tutto questo, per quanto ostico e apparentemente impossibile, proprio la lettura critica di Rosmini consente d’inquadrare alcuni elementi significativi per una ri-definizione plurale e complessa del concetto di ‘persona’.

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,⁹⁷ risulta possibile proprio in virtù della comune sorte di pensieri ‘defunti’ nella loro originalità,⁹⁸ ma capaci al contempo di stimolare riprese e reinterpretazioni in virtù della loro classicità acquisita.

⁹⁶ «Va 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).

⁹⁷ 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 il suo *Meurt le personalisme, revient la personne*, «Esprit», 51 (1983), fasc. I, pp. 113-119.

⁹⁸ Le riprese della teoricità rosminiana di Michele Federico Sciacca, di Luigi Stefanini e di Pietro Prini tra gli altri, e delle nuove correnti di neopersonalismo anche all’interno della riflessività pedagogica, come nel caso di Giuseppe Acone, alla stregua di feconde riproposizioni che, tuttavia, si mantengono ancorate

Contemporaneamente, s'intende mantenere una lente d'osservazione sul presente e sulle questioni di filosofia dell'educazione che si stagliano nella contemporaneità, su tutte il rapporto tra ideale e reale, tra utopia e concretezza, caratterizzante la dimensione educativa dell'umano. In questo senso ritengo che la riappropriazione di alcuni elementi del pensiero di 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 secolo.⁹⁹

Nonostante Rosmini venga letto tradizionalmente utilizzando i paradigmi interpretativi fondati sulla metafisica dell'essere, intendo portate alla luce aspetti del suo pensiero che si distanziano dalla visione classica del rosminanesimo, mettendo in evidenza intuizioni e prospettive che fanno di Rosmini un anticipatore della contemporaneità.

maggiormente all'ortodossia speculativa di un passato irrecuperabile. Cfr. E. Pignoloni, *Genesi e sviluppo del rosminanesimo nel pensiero di Michele F. Sciacca*, Marzorati, Milano 1964, 1967, vol. 2; AA.VV., *Rosmini e Stefanini. Persona, Etica, Politica, Atti del II Convegno della Fondazione Luigi Stefanini*, Prometheus, Milano 1998; P. Prini, *Rosmini postumo: la conclusione della filosofia dell'essere*, Armando, Roma 1960; P. Martino, *La persona: per una resistenza ontologica. Linee prevalenti del neo-personalismo aconiano*, in AA.VV., *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

⁹⁹ Mi riferisco in particolare al personalismo neotomistico di Jacques Maritain, ben consapevole che non si dovrebbe parlare di personalismo ma di 'personalismi', secondo 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 alla riflessione di Jacques Maritain. L'altro, invece, quello in cui possiamo inscrivere la riflessione di Mounier, 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*, in AA.VV., *Studio ed insegnamento della filosofia*, Vol. II, AVE, Roma 1966, p. 179).

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 prima modernità all'interno di una più seria e profonda crisi delle verità filosofico – teologiche e si pone l'obiettivo di ripensare i paradigmi filosofici, costruendo un sistema di filosofia cristiana capace di dare risposte alle questioni della modernità.¹⁰⁰ Nell'orizzonte contemporaneo, non interessa rilevare la criticità della costruzione sistemica di Rosmini;¹⁰¹ 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 di natura politica e pedagogica.¹⁰² Al centro degli interessi rosminiani dunque c'è l'uomo, la persona e la sua formazione, molto prima che la teorizzazione dell'idea dell'essere o il sintetismo delle tre forme diventino tratti compiuti del suo sistema.¹⁰³ Molto prima

¹⁰⁰ Cfr. A. Rosmini, *Caratteri della filosofia*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, pp. 206-207. 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. A. Rosmini, *Degli studi dell'autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, pp. 15-42.

¹⁰¹ Su questo già altri autori, anche teorici dell'educazione, hanno espresso critiche adeguatamente fondate. 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).

¹⁰² 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. 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.

¹⁰³ Seppur Italo Mancini abbia osservato la presenza di una metafisica nel giovane Rosmini (*Il giovane Rosmini*, Urbino, 1963), le argomentazioni

e – verrebbe da dire – molto dopo. Nel senso che 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.

L'indagine si nutre di un confronto sul concetto di persona, tra il personalismo neotomistico *sui generis*¹⁰⁴ di Jacques Maritain¹⁰⁵ e la prospettiva di Rosmini.¹⁰⁶

«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».¹⁰⁷ In quest'ottica, il tomismo consente di «mantenere nel presente l'attualità dell'eterno»,¹⁰⁸ in modo da compiere quell'operazione, già effettuata da Rosmini, di assimilazione e traduzione tra le idee moderne e i principi e le norme eterne. Per Maritain quindi la

presentate da De Giorgi i mostrano da un punto di vista storico la priorità dell'attenzione pedagogica sulla base del sofferto contesto scolastico vissuto dall'Autore. Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo*, pp. 33-42.

¹⁰⁴ «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 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'Aquino» (J. Maritain, *La persona e il bene comune*, trad. it. di M. Mazzolani, Morcelliana, Brescia 1963, p. 8).

¹⁰⁵ Del resto, riteniamo possibile effettuare questo confronto tra Rosmini e Maritain sulla base della comune filiazione al pensiero dell'Aquinate.

¹⁰⁶ Le assunzioni nell'introduzione – del contesto culturale di riferimento del post-moderno e di un'impostazione dell'analisi interpretativa eclettica – s'uniscono alle riflessioni sulla natura interpretante dell'essere umano. Unite tra loro, esse rappresentano le condizioni preliminari per una critica strutturata al personalismo.

¹⁰⁷ P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 17.

¹⁰⁸ J. Maritain, *Il Dottore Angelico. San Tommaso d'Aquino*, trad. it. di M. Sani, Edizioni Cantagalli, Siena 2006, p. 34.

metafisica precede la teoria della conoscenza, che ha un valore di per sé oggettivo in quanto la verità nota all'uomo non è il *cogito*, bensì *aliquid est*, ovvero l'intuizione dell'essere esistente.¹⁰⁹ «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».¹¹⁰ Il riferimento al tomismo non si ferma al campo speculativo,¹¹¹ 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 filosofia progressiva ed assimilatrice, una filosofia missionaria, costantemente disponibile alla Verità prima».¹¹²

Per comprendere in profondità il concetto di persona all'interno delle teorie di Mairitain, bisogna utilizzare quello sguardo metafisico che privilegia le strutture ontologiche al di là dell'osservazione empirica dell'essere umano. La persona è, nell'ottica dell'*analogia entis*, la creatura più perfetta¹¹³ in tutto il creato, in quanto ha un grado di approssimazione a Dio superiore agli altri esseri; per via del suo intelletto e della sua volontà, solo essa si può dire

¹⁰⁹ Riecheggia in queste affermazioni la teoria dell'idea dell'essere di Rosmini. Non è un caso che il riferimento comune dei due autori sia proprio Tommaso. 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.

¹¹⁰ Ivi, p. 90.

¹¹¹ 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.

¹¹² Ivi, p. 98.

¹¹³ «Persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet substantia in natura rationali» (Tommaso D'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 28, a. 3).

immagine di Dio. Pertanto la sua somiglianza e filiazione è causa di un'intrinseca dipendenza. La persona è ordinata direttamente a Dio e deve servirsi dei beni creati come aiuto per il conseguimento del bene, che si realizzerà definitivamente nella visione beatifica che Dio ha per lei. In altre parole si assiste ad un'etero-direzione morale, giustificata dall'ordine intelligibile divino.

Da questi assunti si delinea la visione pedagogica di Maritain. Da filosofo dell'educazione, rivolge la sua riflessione su fini, contenuti e strutture del processo educativo. Metodologie e tecniche sono effetto di axiologia 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:

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 pedagogia.¹¹⁴

Nella sua prospettiva 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 questa

¹¹⁴ J. Maritain, *Introduzione*, in F. De Hovre, *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1973, p. 3.

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, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1962, p. 10).

subordinazione della dimensione pedagogica, si può senza dubbio iscrivere la prospettiva di Maritain all'interno di quel variegato insieme di teorie che vanno sotto il nome di personalismo a carattere metafisico. Tale prerogativa viene compresa se si osserva come la struttura della persona sia fondata dalla struttura dell'Essere: da qui discende un'univocità di significato e di ordine, che si fa legge per lo sviluppo del soggetto umano. La persona è così una struttura ontologica, aperta a una dinamica di completamento del proprio senso che tuttavia risulta già inscritta 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 metafisico 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 dell'essere, riconoscendola e affermandola come unica linea di sviluppo. Sulla base di un riferimento fondativo, culturalmente e storicamente inserito in un orizzonte limitato, la persona viene sollevata dal suo compito di entrare in relazione con la storicità, l'empiricità e l'esistenzialità che le sono proprie, ipostatizzandone l'intrinseca dinamicità. Per quanto riguarda gli esiti, la concezione di una 'persona a priori' non fa suo «il compito irrinunciabile della responsabilità e dell'impegno di scegliersi nella propria singolarità e specificità».¹¹⁷ Maritain fa suo, sulla base dei riferimenti tomistici, quel modello teoretico di matrice aristotelica basato sulla dinamica potenza-atto che giustifica un divenire solo apparente, già iscritto nella sua struttura originaria. La persona così teorizzata rischia di annullare quegli spazi d'incertezza, di libertà, di assunzione di

¹¹⁶ F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores D'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, p. 70.

¹¹⁷ Ivi, p. 74.

responsabilità che le sono propri, specialmente in campo educativo-formativo. 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 preconstituito.

Un quadro così delineato, in cui il significato e ruolo della teoria dell'educazione si riduce a quello di mero esecutore di un tracciato già predisposto, risulta anacronistico ed ingiustificato di fronte agli sviluppi novecenteschi della disciplina. Nel corso del ventesimo secolo la pedagogia si è lentamente emancipata dal ruolo servile nei confronti della teoresi pura, conoscendo una vera e propria rivoluzione epistemologica¹¹⁸ e ottenendo uno statuto autonomo e al contempo multidisciplinare.¹¹⁹ Anche per questo motivo la proposta personalista delineata da Maritain appartiene ormai alla storia della cultura, non potendo soddisfare le richieste d'apertura insite nella contemporaneità.

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: « 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. [...] 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» (J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 30).

¹¹⁹ A. Visalberghi, in *Pedagogia e scienze dell'educazione*, propone quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione ancora oggi attuali: il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento. Il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società. Il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione. Il settore dei contenuti, in cui si trovano la storia della materia e l'epistemologia. 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*, «Education Sciences & Society», 6 (2012), fasc. III, pp. 193-200.

D'altro canto non è una novità constatare che nel corso del Novecento il soggetto – e con esso la persona¹²⁰ – abbia perso trasparenza e centralità, entrando in crisi come fondamento. Di tale concetto si è venuta a creare 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 divisione.¹²¹ Così, nelle pieghe della problematicità sottesa all'umano, il soggetto 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 «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 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, più che nel concetto, nella

¹²⁰ Scrivo così, rifacendomi 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 *sensu* di tale soggetto-individuo» (F. Cambi, *La persona nel pensiero postmetafisico*, in G. Flores D'Arcais, *Pedagogie 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.

¹²² F. Cambi (ed.), *Soggetto come persona*, Carocci, Roma 2007, p. 25. In questo senso, d'accordo con l'analisi di Cambi, il discorso sull'uomo anche in campo pedagogico passa attraverso impostazioni post-metafisiche, empirico-fenomenologiche e problematico-ermeneutiche.

concretezza dell'osservazione e dell'analisi antropologico-educativa che il Roveretano compie in alcune sue opere, in particolare nell'*Antropologia in servizio della scienza morale* e in *Del supremo principio della metodica*.

La lettura 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 sviluppo. 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'Ottocento. L'obiettivo 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 lume,¹²³ e assume così un ruolo generativo rispetto alla persona.

Tuttavia non interessa in questa sede affermare un pensiero dei fondamenti e della verità preconstituita quale condizione ultima del progresso umano. Una simile visione, per quanto coerente e assolutamente legittima del pensiero rosminiano, traccia una presentazione della persona umana che ricalca 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 del Roveretano che si discostano notevolmente da quest'impostazione ontologica. Intendo analizzare proprio queste pieghe, provando a ribaltare l'impostazione classica della pedagogia rosminiana: se Lino Prenna

¹²³ E qui si vede il legame con Tommaso, tra l'idea dell'essere e il tomistico lume dell'intelletto agente, interpretato come metafora. Ciò significa che, secondo la prospettiva classica, Rosmini va considerato alla stregua di autori come Maritain, che fanno del primato ontologico il perno della riflessione filosofica.

nel 1979 scriveva *Dall'essere all'uomo*,¹²⁴ qui si vuole partire dal basso, dall'uomo, perno del discorso pedagogico.

Lo possiamo fare sulla base del metodo basato sull'osservazione e utilizzato da Rosmini: «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».¹²⁵ 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'Autore,¹²⁶ mostrano l'intenzione di rendere la filosofia scienza rigorosa, analiticamente sviluppata sulla base di evidenze costrittive. L'argomentazione logico-teoretica doveva essere corroborata dalle indicazioni tratte dallo sguardo 'sulla e nella' realtà. Per questo motivo, anche in opere come il *Nuovo saggio* l'osservazione – anche quella interiore¹²⁷ – gioca un ruolo fondamentale. Sulla base del metodo osservativo e dell'interdisciplinarietà del Roveretano – testimoniata in ambito antropologico dalla capacità di attingere agli studi biologici e fisiologici del tempo – è possibile individuare due elementi utili per una ridefinizione del concetto di persona: il ruolo dell'animalità nella persona e la problematica dell'identità nello sviluppo infantile.

Rosmini non può fare a meno di osservare che all'interno del soggetto umano vi siano caratteristiche differenti, afferenti a ambiti e potenze che mostrano anzitutto un volto plurale e composito

¹²⁴ Cfr. L. Prenna, *Dall'essere all'uomo*.

¹²⁵ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 3, p. 114.

¹²⁶ Cfr. A. Rosmini, *Teodicea*, pp. 317-324.

¹²⁷ «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 speranza, 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).

dell'umano. La definizione che troviamo nel primo libro dell'*Antropologia* è di per sè evidente: «l'uomo è un soggetto animale, intellettivo e volitivo», vale a dire che «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».¹²⁸ Questa definizione è necessaria per evitare gli errori presenti nella classica enunciazione aristotelica di ζῷον λόγον ἔχον, 'animale ragionevole': per il Roveretano va soppressa la confusione di rapporti tra animalità e razionalità presente nella definizione dello Stagirita.¹²⁹ Così sottolinea come nel soggetto umano le tre dimensioni dell'animalità, dell'intelligenza e della volontà costituiscano qualità separate, aventi la medesima dignità.¹³⁰ Sulla base di questa definizione il testo dell'*Antropologia morale* si caratterizza per l'ampia sezione dedicata all'animalità, in cui i riferimenti alle ricerche scientifiche del tempo¹³¹ mostrano quanto il connubio tra teoretico e sperimentale caratterizzi la ricerca dell'Autore.¹³² L'animale, nella passività e attività che lo connotano, rivela 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, in quanto comune anche a tutti gli esseri viventi, concentra le sue funzioni in un'anima primitiva, che non per questo è disumana. Al contrario,

¹²⁸ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 32.

¹²⁹ «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» (ivi, p. 34). Per la critica al concetto aristotelico (ivi, pp. 34-36).

¹³⁰ «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» (ivi, p. 37).

¹³¹ Si rimanda alle spiegazioni offerte nei paragrafi 1.4 e 1.5.

¹³² Va fatto notare che quest'impostazione si mantiene solamente in alcune opere, come l'*Antropologia morale* e *Del principio supremo della Metodica*.

in quest'anima, 'l'anima animale',¹³³ si trovano le prime operazioni della vita. Come visto, l'analisi delle caratteristiche antropologiche presenti in questa sezione dell'*Antropologia* di Rosmini riveste una certa importanza anche nella prospettiva pedagogica, specialmente per la comprensione di quegli aspetti dell'infanzia comuni all'animale che si mostrano nelle tappe iniziali della vita 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».¹³⁴ Esso necessita di un principio 'sensitivo' o 'senziente', «che sente ma che non fa sentire».¹³⁵ Ne discende che tra senziente e sentito vi sia co-implicazione immediata, da cui si costituisce la sensazione, principio fondamentale – al pari dell'idea dell'essere – per lo sviluppo umano.¹³⁶ 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 Novecento,¹³⁷ 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

¹³³ Chiamata così per dare giustificazione della sua appartenenza a tutto il regno animale, e distinta da quella razionale che caratterizza specificamente l'essere umano.

¹³⁴ Ivi, p. 73.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ Anche 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.

¹³⁷ «La dottrina rosminiana del sentimento fondamentale corporeo ha percorso 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).

dell'essere umano, non deve essere considerata banale se si considera il contesto culturale a cui l'Autore appartiene.¹³⁸ 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 sezione sull'animalità acquista dunque a mio parere un primo e significativo tratto anticipatore di quel pluralismo di forze, di caratteri e di potenze che oggi vengono riconosciute come elementi caratterizzanti 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, va subordinata al principio spirituale composto d'intelletto e volontà per formare la persona.¹³⁹ Ciò non significa che in Rosmini ci sia una riflessione che escluda o neghi la natura animale dell'essere umano. L'Autore non ritrae mai sul valore dell'ossatura primigenia dell'uomo – il corpo e il sentimento fondamentale corporeo – che sono gli aspetti nodali della dimensione animale insieme agli istinti. Si tratta al contrario di riassorbirli, unificandoli, a principi di ordine superiore, che mai dialetticamente annullano queste specifiche.

Concludendo, questo primo aspetto – ricalibrare l'attenzione sull'essere umano come organismo vivente e sulla sua dimensione animata – pare tema d'indiscutibile attualità. Il dinamismo

¹³⁸ 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,

¹³⁹ 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 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'individuo» (A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 467). «Il principio morale è il supremo principio attivo dell'uomo, in che abbiam detto consistere la personalità» (A. Rosmini, *Antropologia soprannaturale*, vol. 40, pp. 351-352).

evolutive 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: 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 vivente.¹⁴⁰

Eppure l'essere umano mantiene una sua connotazione specifica, oltre alla comune partecipazione alla dimensione organica. Una connotazione che non si ritrova nella natura intellettuale o razionale a sé stante, quanto nel dinamismo che motiva e rende attive le capacità intellettive e razionali e che investe quindi anche la dimensione del sentire e degli istinti. In *Del principio supremo della metodica* Rosmini osserva come lo sviluppo delle facoltà sia mosso dai bisogni, che in parte, specialmente nelle prime fasi di vita, rispondono a esigenze istintuali. L'educazione va certamente intesa come una salita verso la morale, ma la scalata verso il bene va compiuta sulla base dell'interesse individuale, dell'amore che il bene e la morale suscitano nel soggetto umano. L'impostazione pedagogica è quindi estremamente propositiva, votata a ricercare la scelta particolare per il bene dell'educando. 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: la dimensione del desiderio – vera e propria maturazione razionale dell'appetire – consente di avviare quel processo di

¹⁴⁰ L'importanza della dimensione animale dell'essere umano si mostra quando Rosmini fornisce spiegazioni sul concetto della morte: «La vita originaria, primitiva, latente che non perisce, si è quella degli elementi: per essa è acconciissimo l'argomento indicato. Ma la vita patente degli animali non consiste in solo quel primitivo sentimento, ma esige eccitamento, [...] e 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). Si veda anche: *Psicologia*, 9/1, p. 323.

trasformazione e ridefinizione di sé in vista di un obiettivo più o meno utopico, più o meno raggiungibile:

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'aver o il godere una cosa che non ha o che non gode, e che apprende come possibile ad averci 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.¹⁴¹

Del resto il bene, o meglio, i beni, si possono conoscere solo sotto l'ala del desiderio, che li fa percepire come tali.¹⁴² Ciò significa che alla base di qualsiasi nozione di bene, e quindi della dimensione etica, 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».¹⁴³

Tra l'uomo inteso come organismo vivente ed essere desiderante si pone quell'ulteriore carattere di cui abbiamo provato a dare spiegazione nell'introduzione: l'attività interpretativa. Essa costituisce il nesso fondamentale per passare dalla dimensione dell'esistente a quella del desiderio. Da essere vivente, l'uomo si ritrova a vivere all'interno di un orizzonte limitato di esperienze che, costituisce il suo mondo della vita, o, per dirla con linguaggio fenomenologico, *Lebenswelt*.¹⁴⁴ Nel concetto di *Lebenswelt* viene

¹⁴¹ «Quella cosa 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 bene» (A. Rosmini, *La Società e il suo fine*, in Id., *Filosofia della politica*, pp. 341-342).

¹⁴² «Egli è dunque indubitabilmente vero che ciò che si *appetisce* si vuol chiamare dagli uomini bene» (A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, p. 66).

¹⁴³ Ivi, p. 67.

¹⁴⁴ Credo che questo concetto sia 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»

attuato quel cambiamento di prospettiva tale per cui il mondo, che in quanto *Kosmos* o *Universum* era da sempre tema della filosofia, viene ricompreso rispetto alla separazione operata tra soggetto e oggetto nella modernità, e finalmente inteso come ‘il Tutto’, riferito alla vita.¹⁴⁵ La riabilitazione del mondo circostante nella relatività soggettiva della *doxa* consente di ribaltare l’opinione negativa; per Husserl è proprio «la nostra *Lebenswelt* quotidiana»¹⁴⁶ a fornire il terreno per una comprensione del reale: l’elemento soggettivo-relativo va inteso non quale «semplice tramite irrilevante bensì [...] ultimo elemento fondante della validità d’essere [logico-teoretica] di qualsiasi verifica obiettiva». In questo modo esso viene a fungere da «sorgente di evidenza, sorgente di verifica».¹⁴⁷ 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».¹⁴⁸ Non solo; al di là di concezioni speculative o dimostrazioni scientifiche, ogni essere umano rimane incluso nell’orizzonte universale del mondo che lo precede. Da un punto di vista fenomenologico, il mondo della vita abbraccia l’intera esistenza intenzionale, quindi la sua validità non può mai 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 generale. Si può esplicitare a posteriori questo orizzonte ma l’intenzionalità costitutiva d’orizzonte, per la quale

(B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt 1985, p.7, traduzione di R. Mirelli in H.G. Gander, *Fenomenologia del mondo della vita*, in P. Palumbo, A. Le Moli, (eds.), *Soggettività e autocoscienza*, Mimesis, Milano Udine 2017, pp. 203-222).

¹⁴⁵ 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.

¹⁴⁶ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, p. 65.

¹⁴⁷ Ivi, p. 155.

¹⁴⁸ B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*, p. 39.

il mondo circostante della vita quotidiana è in generale un mondo di esperienza, precede sempre l'esplicitazione di chi si pone nell'atteggiamento riflessivo». ¹⁴⁹

In Rosmini il corrispettivo grezzo del concetto di *Lebenswelt* si può trovare nell'analisi compiuta sull'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 sentimento. ¹⁵⁰ Di nuovo, torniamo sul significato di sensazione in Rosmini, che si connette direttamente alla dimensione dell'esperienza e al mondo della vita, richiamando così l'accezione fenomenologica, tant'è che per l'Autore 'vita' «è l'atto di un sentimento sostanziale». ¹⁵¹ Benché Rosmini parli di differenti specie di vita, ¹⁵² l'immersione nel mondo della vita è propria della dimensione animale, fondata sul 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 [...]. I 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 più sente: da quell'ora, ogni principio che sente

¹⁴⁹ E. Husserl, *Logica formale e trascendentale*, trad. it. di G. D. Neri, Laterza, Roma-Bari 1966, p. 246.

¹⁵⁰ «L'ultima cosa nota, a cui l'uomo 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 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» (A. Rosmini, *Psicologia*, 9/1, p. 37).

¹⁵¹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 43.

¹⁵² Vita animale, vita oggettiva e vita morale. Cfr. A. Rosmini, *Introduzione al Vangelo secondo Giovanni commentata*, pp. 113-114.

è svanito, perché è svanito il sentimento, sottrattogli l'uno de' due elementi essenziali.¹⁵³

Anche dal punto di vista rosminiano, l'essere umano è inserito inseparabilmente nel contesto del mondo, dove vivendo le proprie e limitate sensazioni, fa esperienza del reale vissuto nella sua pluralità. 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.¹⁵⁴

Nel 'mondo della vita' in cui siamo immersi come esseri umani, l'interpretazione dell'esperienza viene a giocare un ruolo fondamentale:¹⁵⁵ rappresenta ciò che consente di decifrare i de-

¹⁵³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 166. Corsivo mio.

¹⁵⁴ In questo senso, la direzione intrapresa della traduzione rosminiana del concetto di persona avvicina l'Autore a posizioni non ontologiche, ma di riferimento alla dimensione cosmologica, in cui l'umanità si fa parte e allo stesso tempo si distanzia dal mondo in cui è immerso. Su questo aspetto il riferimento e il confronto da sviluppare in future ricerche sarebbe quello con Eugen Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, trad. it. di C. Crivellari, Morcelliana, Brescia 2019; E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza umana*, trad. it. di A. Lossi, ETS, Pisa 2006.

¹⁵⁵ Husserl, attraverso il suo concetto di *Lebenswelt*, curva la sua impostazione «in direzione di una ermeneutica dell'esperienza storica». Ricoeur 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. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, p. 58).

sideri che vanno ad animare l'attività dell'essere umano. Il ruolo mediano dell'interpretazione è quindi essenziale, perché «qualsiasi interpretazione colloca l'interprete *in medias 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».¹⁵⁶

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, le definizioni di bene e con esse l'agire desiderante dell'essere umano. L'interpretazione fornisce la possibilità di appropriarsi di quei significati tratti dal mondo della vita che, nel dinamico e incessante atto re-interpretativo, ri-orientano le direzioni esistenziali sulla base delle esperienze vissute dalla persona. Vivente e vita si intersecano e si richiamano reciprocamente, facendo sì che l'atto interpretativo e la conseguente accensione del desiderio non si ipostatizzi mai in una fissità trascendente, ma fornisca un orizzonte dinamico di significati e di sensi. L'interpretazione 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 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 dà.¹⁵⁷

Se in Rosmini queste analisi del concetto d'interpretazione non sono rinvenibili – in quanto la decifrazione dell'esperienza viene a coincidere con l'applicazione dell'idea dell'essere sulle sensazio-

¹⁵⁶ Ivi, p. 46.

¹⁵⁷ F. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa*, «Etica & Politica / Ethics & Politics», 11 (2009), fasc. II, p. 366, consultabile all'indirizzo https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/5175/1/Menga_E%26P_XI_2009_2.pdf (20/9/19).

ni¹⁵⁸ – è pur vero che le riflessioni sull'errore¹⁵⁹ e sulla possibile deviazione dal percorso ottimale dell'essere umano rivelano un'implicita importanza dell'attività interpretativa umana, da Rosmini concettualizzata sulla base della categoria moderna della ragione. Ad ogni modo, questo rimane il punto di maggiore distanza delle riflessioni del Roveretano rispetto alla contemporaneità.

In conclusione, nel compiere la traduzione del concetto di persona recuperando quello che di Rosmini risulta ancora oggi significativo per l'orizzonte della filosofia dell'educazione, è emersa una rappresentazione di uomo come 'essere vivente, interpretante e desiderante', che sono traduzioni odierne delle caratteristiche sensitive, intellettive e volitive rosminiane. La persona quindi 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 e all'appagamento¹⁶⁰. In questa ricerca di felicità s'inscrive in ultima istanza la possibilità della trascendenza; una possibilità che resta liberante e non costringente, che emerge internamente dal dinamismo degli atti caratterizzanti l'umano. Una possibilità che va educata, perché «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».¹⁶¹ In questo modo, ricollocando l'essere umano nella concretezza dell'esistenza, come organismo vivente, attività interpretativa e afflato del desiderio, si può forse evitare il rischio dell'ipostatizzazione filosofica.

¹⁵⁸ Dalla percezione intellettuale, oggettivamente fondata, s'avvia il percorso di conoscenza della realtà.

¹⁵⁹ Cfr. A. Rosmini, *Logica*.

¹⁶⁰ Cfr. A. Rosmini, *Filosofia della politica*, pp. 244-263.

¹⁶¹ G. Tognon, *La pedagogia è una? Riflessioni sul pluralismo e universalismo pedagogici*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 46 (2018), fasc. I-II, pp. 65-95.

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».¹⁶² 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».¹⁶³

5.4 La questione aperta dell'unità

La ricerca dell'unità è questione talmente antica da potersi considerare sorta insieme al pensiero stesso. Soprattutto nella tradizione occidentale si è cercato di individuare un qualche principio, un *archè*, che potesse armonizzare il molteplice, per 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 senso.¹⁶⁴ «Dal *caos* al *cosmo*: fin dall'età del mito. E cosmo significa ordine, e dunque regola, norma, legge. L'uno che armonizza il molteplice».¹⁶⁵ Così la molteplicità non scompare, ma si offre, nella realtà dell'esistere, 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,

¹⁶² S. Weil, *Una costituente per l'Europa. Scritti londinesi*, a cura di D. Canciani e M.A. Vito, Castelvecchi, Roma, 2013, p. 16.

¹⁶³ G. Tognon, *La pedagogia è una?*, p. 95.

¹⁶⁴ «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 G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'Unità della educazione*, p. 9).

¹⁶⁵ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 15.

anche se non sempre riscontrabile, di fatto, nell'esperienza umana, si rende principio regolativo di quel vivere umano».¹⁶⁶

Principio regolativo, motore del pensiero, criterio di riflessività: la storia della filosofia ci ha insegnato diverse e sempre più sofisticate forme di unità.¹⁶⁷ È il corso della filosofia, che dall'antichità fino all'epoca moderna ha tentato di offrirsi come sintesi di tutti i saperi, unità o unificazione.¹⁶⁸ 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 sociale, culturale e politica successiva alla Rivoluzione francese.¹⁶⁹

Tale esigenza di unità emerge con altrettanta chiarezza all'interno del discorso pedagogico: ognuna delle tante formulazioni del processo educativo presentate nel corso della storia 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*, e diventa trascendente – col principio primo ed ultimo della Divinità e il modello della *charitas* – nei secoli di mezzo. Nella prima modernità il modello dell'*humanitas* antropocentrica torna in auge e segue dialetticamente lo schema di derivazione

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ Così il cosmo diventa «Fato, Destino, e poi Principio, Idea, Atto Puro, Dio Sostanza» (*ibidem*).

¹⁶⁸ «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» (*ibidem*).

¹⁶⁹ Cfr. G. Campanini, *Antonio Rosmini e le ideologie dell'89*, in M. A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, pp. 117-128; M. Puppo, *Rosmini e Manzoni di fronte alla Rivoluzione francese*, in M. A. Raschini, *Rosmini pensatore europeo*, pp. 129-141; G. Campanini e F. Traniello (eds.), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia 1993.

cristiana. Di seguito, a partire dalle leggi della nuova scienza newtoniana-galileiana, si produce un canone d'educazione sempre più oggettivistico-razionale, votato alla scientificità assunta alla stregua di valore assoluto, a cui si contrappone il modello della *bildung* mitteleuropea.¹⁷⁰ «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 abbia assunto nel corso della storia, l'educazione si caratterizza per il suo mostrarsi, anche quando non pienamente intenzionale, come atto presente votato a un ordine unitario, che è anche *telos* futuro. L'educazione si manifesta nella dimensione dell'«agire», attualità rivestita d'intenzionalità per il domani.¹⁷² Un domani mai pienamente posseduto, mai del tutto raggiungibile, quindi utopico, ideale orizzonte etico e tratto strutturale del processo educativo. Aspetti etici e teleologici si fondono nel *proprium* della pedagogia, richiamando una Ragione, un'Idea o un Ente Superiore che si fa motivazione ultima delle istanze morali e finalistiche, ordinatori di quel progetto da 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».¹⁷³ L'unità a cui l'uomo tende è quindi dall'altra parte intuita come parte di un'unità della natura e degli esseri in cui la vita umana s'inserisce: *e pluribus unum*, in un rispecchiamento tra *physis* e *anthropos*. Questi presupposti stanno alla base di quello che prende il nome

¹⁷⁰ Cfr. G. Sola, *La formazione originaria*, Bompiani, Milano 2016; M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1997.

¹⁷¹ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 16.

¹⁷² Quindi scelta etica, intesa come complesso di differenti azioni e processi direzionati verso il futuro.

¹⁷³ D. Hume, *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Einaudi, Torino 1997, p. 45.

di ‘argomento teleologico’,¹⁷⁴ fondamentale non solo a livello teologico per giustificare il fondamento divino, ma anche nelle sue implicazioni pedagogiche per il rimando all’orizzonte unitario da cui far dipendere azioni e scelte educative.¹⁷⁵ Rosmini fa dipendere il suo orizzonte unitario dal Dio cristiano, che resta sorgente e prospettiva della formazione umana, in tutti i suoi aspetti. Come visto specialmente nelle opere giovanili, educazione e religione si compenetrano implicando una forte priorità della dimensione teologica rispetto alla pedagogia.

Eppure una simile conformazione del discorso sull’unità, di matrice metafisica, confina il discorso pedagogico in una posizione subordinata che ad oggi è difficile sostenere.¹⁷⁶ La separazione tra essere e dover essere nel dibattito contemporaneo¹⁷⁷ ha messo

¹⁷⁴ «Gli argomenti teleologici tendono a dimostrare l’esistenza di Dio sulla base di una apparente struttura finalistica del mondo naturale, [...] che 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» (M. Di Stasio, *Plantinga e l’argomento teleologico: dalla critica a Hume al ruolo del concetto di Proper Function*, «Annali del Dipartimento di Filosofia», 11 (2005), pp. 275-302).

¹⁷⁵ «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» (M. Wynn, *Design Arguments*, in B. Davies (ed.) *Philosophy of Religion. A Guide to the Subject*, Cassell, London 1999, pp. 59-64, traduzione da M. Di Stasio, in *Plantinga e l’argomento teleologico*, p. 275).

¹⁷⁶ Per quanto lo stretto rapporto tra *telos* unitario, *actio* etica ed educazione sia stato tra gli elementi centrali della storia dell’educazione, la divisione tra il campo della descrittività e quello della normatività, teorizzata da Hume, ha generato un problema di rapporti tra ontologia ed etica. È possibile 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.

¹⁷⁷ Sottoposta a svariate critiche; cfr. J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987; J.R. Searle, *Atti linguistici*, Bollati Boringhieri, Torino 1976; J. Kalinowski, *Initiation à la philosophie morale. À l’usage de l’homme d’action*, Société d’Editions Internationales, Paris 1966. W.K. Frankena, *The Naturalistic Fallacy*, in P. Foot (ed.), *Theories of Ethics*, Oxford University Press, Oxford 1967, pp. 50-63. Anche Hilary Putnam ha contestato

in crisi la concezione finalistica della realtà, che facendo della natura e della vita uno sviluppo orientato rende la prospettiva etica dipendente dalla caratterizzazione teleologica. Se il dover essere è iscritto nell'essere, allora l'axiologia, anche a livello pedagogico, è inscritta nell'ontologia. Come detto più volte, non si cerca qui un pensiero dei fondamenti, che la post-modernità ha messo in crisi.¹⁷⁸ Alla messa in discussione del paradigma finalistico del reale, e dei suoi intenti unitari e ordinatori che hanno avuto notevole influsso anche sul fronte educativo, si è accompagnata una concezione disorganica e complessa della cultura e della realtà, sia nel campo gnoseologico che antropologico. Già nel XVIII° secolo l'*Emile* di Rousseau denunciava quel processo di trasformazione economica e produttiva come foriero di frammentazione.¹⁷⁹ La crisi di una soggettività forte è stata per certi versi effetto della parcellizzazione

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.

¹⁷⁸ Crisi della dimensione metafisica, quindi anche di valori, avviata con i «maestri del sospetto», Marx, Nietzsche e Freud, capaci di smascherare dietro l'apparente linearità le contraddizioni all'interno dell'economia, del divino e dell'umano. «Crisi che si riscontra anche nell'ambito del sapere scientifico, dove l'imporsi delle teorizzazioni conduce al "tutto va bene" di Feyerabend e ai criteri della falsificazione di Popper, mentre nell'ambito delle scienze umane, la distinzione diltheyana tra *l'intelligere* e il *comprendere* apre la via 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 sostituiscono i giudizi di fatto: anche se si denominano *nausea* (Sartre) o *malinteso* (Camus)» (G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 19).

¹⁷⁹ Nella seconda metà del Settecento il processo di industrializzazione conduce verso un nuovo tipo di impostazione economico-produttiva. Rousseau avverte, in un certo senso profetizza, che il ruolo socioeconomico che l'uomo assumerà 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. 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).

del sapere, sempre più diviso in campi autoreferenziali e poco propensi a delineare un quadro di fondo comune. Così l'uomo frammentato, *l'homme brisé*, si è generato sulla base di un sapere diviso e 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 metafisico-religiosa, né tantomeno gnoseologica; in questo senso l'uomo, nella sua identità, si sbriciola in tanti atti che rischiano di non trovare prospettive comuni. L'estremo tentativo di salvare l'unità richiamandosi alla famiglia e alla solidarietà del nucleo domestico, effettuato ancora in pieno Ottocento da Pestalozzi¹⁸⁰ e Fröbel,¹⁸¹ 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 in una molteplicità di atteggiamenti antitetici, ciascuno propenso anzi a presentarsi come il tutto».¹⁸²

Anche Rosmini, difensore di una teoresi sistematica e unificante,¹⁸³ 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 quarto capitolo, la problematica interna al testo pedagogico *Del principio supremo della metodica* mette in discussione quel 'sistema uomo' teorizzato da un punto di vista logico. La mancata prosecuzione del testo è legata al problema irrisolto della nascita e dello sviluppo della coscienza nell'infanzia, vero e

¹⁸⁰ Cfr. 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.

¹⁸¹ Cfr. F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

¹⁸² G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (eds.), *L'unità della educazione*, p. 18.

¹⁸³ 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.

proprio *punctum dolens* nella disamina rosminiana dell'infanzia, di cui si è detto nel capitolo precedente.¹⁸⁴ 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 organicamente teorizzato da Rosmini; gli elementi attraverso i quali descrivere la genesi e il processo di sviluppo identitario latitano. Si avverte la mancanza strumentale e concettuale di una teoria della psicologia dello sviluppo a cui potersi richiamare. Da questo punto di vista le riflessioni antropologiche che abbiamo presentato nei paragrafi precedenti, traducendo quanto c'è di 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 i tratti dell'animalità avevano mostrato nel soggetto i prodromi di una complessità dell'umano, il versante pedagogico fa emergere uno scarto, una problematicità interna tra adulto e bambino difficilmente risolvibile. 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

¹⁸⁴ Nel quarto ordine d'intellezioni Rosmini traccia 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 intelligente, distinguendo il suo agire da quello di altri esseri. Col paragone 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 desideri. 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 coscienza, 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). Corsivo mio.

che Rosmini compie dello sviluppo infantile, si schiude un'aporia dell'umano,¹⁸⁵ mettendo a nudo quei tratti di complessità e dinamicità problematica. Da qui 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 incombono sull'uomo contemporaneo.¹⁸⁶

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»,¹⁸⁷ perché su di esso non è possibile trovare accordo, data la molteplicità delle proposte educative, che differiscono sulla base dei riferimenti antropologici, tali da renderci sempre più incerti sulle direzioni da prendere. In questo senso la ricerca d'unità in qualsiasi campo del sapere, inclusa la pedagogia, appare nella sua paradossalità: la contraddizione si osserva nel fatto che quel pensiero che ha

¹⁸⁵ Aporia che riguarda il modo e i metodi con cui si guarda all'oggetto di ricerca, l'essere umano. In questo senso si è messo in luce come la riflessione del Roveretano sia 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*, dall'altro emerge l'esigenza di compiere una ricerca libera, capace d'investigare l'uomo *hic et nunc*, nei suoi tratti costitutivi e complessi.

¹⁸⁶ 'Costruttività e problematicità' sono tra gli elementi distintivi della persona contemporanea anche per teorici dell'educazione come Cambi. L'antropologia e la pedagogia rosmينiana, in queste pieghe incoerenti, assumono tali dimensioni, radicalizzandosi in aporie che tuttavia forniscono un legame tra la riflessione del Roveretano e le prospettive contemporanee.

¹⁸⁷ Cfr. A. Hartnett, M. Naish, *Theory and Practice of Education*, Heinemann Educational, Londra 1976.

permeato la storia occidentale, votato da sempre ad assegnare al mondo un senso unitario, e conseguentemente alla persona umana un destino coerente, 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 privato di qualsivoglia certezza, risultando incapace di effettuare quella scoperta o riconoscimento di 'verità unificatrici'.¹⁸⁸

Proprio in una situazione di crisi come questa il discorso pedagogico, abbandonato dal pensiero al dubbio e ad una razionalità disorientata, ha l'obbligo di rinvenire una propria identità teoretica, radicata sia nella vita individuale che in quella collettiva dell'uomo. Vi è l'esigenza di una forma di riflessione che, pur assumendo la complessità dell'esistenza e dei comportamenti umani e riconoscendo la pluralità di approcci disciplinari, mantenga aperta quell'esigenza di unità che contraddistingue come carattere ineludibile la prospettiva teoretica filosofico-educativa. In questo senso la riflessione antropologica svolta a partire dalla teoresi di Rosmini 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 a direzione estrinseca, meta prefissata esternamente, ma si fa presenza immanente. Piuttosto che di orizzonte teleologico, si dovrebbe quindi cominciare a parlare di 'presenza teleologica', indicando così l'immersione del fine, o meglio, dei possibili fini, nel reale. Ciò significa che l'unità, l'archetipo e la meta del discorso teleologico si possono ritrovare in educazione all'interno dell'orizzonte unificante della vita: in quel mondo fatto di sensazioni, esperienze e desideri nel quale è immerso l'essere umano. Tutto ciò che viene vissuto si mantiene ineluttabilmente all'interno dell'orizzonte della vita. Questa forma di unità ritengo sia, ad oggi, l'unica percorribile:

¹⁸⁸ 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.

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 vivere.¹⁸⁹

L'unità si fa presenza teleologica e compito da adempiere. 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 la vita si fa orizzonte di senso unificante, il compito dell'educazione è quello di rinvenire nella vita la possibilità stessa dell'unità.

Come anche Rosmini ricorda, il rischio della frammentazione va declinato ed affrontato secondo due direttrici sul tema dell'unità: in primo luogo appare il compito dell'unificazione delle esperienze, o per usare un termine rosminiano, delle dottrine o conoscenze. Un tipo di unità 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».¹⁹⁰

Rosmini fornisce la sua considerazione sull'unità della conoscenza sotto forma di un particolare 'enciclopedismo', che fin

¹⁸⁹ Ivi, p. 23. Corsivo mio. Cfr. 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).

¹⁹⁰ G. Tognon, *La pedagogia è una?*, p. 68.

dalla giovinezza¹⁹¹ accompagna la riflessione del Roveretano.¹⁹² Rosmini è scrittore enciclopedico, capace di affermare la propria visione del sapere in un sistema integrato, specchio delle caratteristiche antropologiche¹⁹³ e basato sul fondamento metafisico dell'idea dell'essere. Rosmini ha intenzionalmente voluto essere scrittore enciclopedico, per contrapporre nella modernità sempre più secolarizzata una enciclopedia cristiana capace di confrontarsi con quella nozionistica e frammentaria di Diderot e D'Alembert che l'Illuminismo francese aveva prodotto nel diciottesimo secolo. Seppure il disegno dell'enciclopedia cristiana del sapere non si realizzi, gli scritti rosminiani tentano sul versante filosofico di unire moltissimi aspetti dello scibile umano all'interno di una prospettiva integrata. La speculazione rosminiana va intesa come organismo di conoscenze: un organismo vivo, in cui riecheggia l'immagine del corpo elaborata da Paolo di Tarso per descrivere il corpo ecclesiale. Invece che raffigurare la Chiesa, Rosmini se ne serve per indicare il ruolo assunto dalle diverse tipologie di scienze:

¹⁹¹ Rosmini avviò «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 [...]. 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*; «Filosofia italiana», 11 (2016), fasc. I).

¹⁹² Non è un caso che nel saggio *Sull'unità dell'educazione* la critica dei volumi scolastici sia accompagnata dalla denuncia della frammentazione del sapere. Contro questo rischio Rosmini combatte tutta l'esistenza, come dimostra l'intera sua speculazione.

¹⁹³ 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.

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»,¹⁹⁴ che mostra come lo scopo del ragionamento si trovi nel raggiungimento della certezza, la quale è una «persuasione ferma, conforme alla verità conosciuta».¹⁹⁵ *Ideologia* e *Logica* sono chiamate scienze d'intuizione perché si riferiscono allo strumento che consente la conoscenza umana, vale a dire l'idea dell'essere, naturalmente intuito dalla mente umana. L'Autore riconosce che fermarsi a questo livello dello scibile 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 [...]. 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.¹⁹⁶

La percezione, ineludibile unità d'idea e sentimento, permette di conoscere gli enti, che a loro volta 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 la *Psicologia*, dottrina dell'anima umana, e la *Cosmologia*, dottrina del mondo, studiato nel suo complesso, nelle sue parti (in quanto si riferiscono al tutto) e nel suo ordine. Rientrano in tale ambito anche le «scienze naturali», come la biologia, la fisica e la medicina, considerate dall'Autore scienze fondamentali per la spiegazione di parti della realtà. Infine si trovano le «scienze di ragionamento», anch'esse suddivisibili in

¹⁹⁴ A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 244.

¹⁹⁵ 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).

¹⁹⁶ Ivi, p. 269.

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’, quindi le *Scienze deontologiche*. Esse si possono distinguere 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. L’*Etica*, cioè la scienza che tratta del bene, che si suddivide a sua volta in *Etica generale*¹⁹⁷ e *speciale*, a cui si aggiunge l’*Eudemonologia dell’Etica*. Oltre ad esse troviamo il *Diritto razionale*, che nella società s’interroga sulle modalità di attuazione della legge morale, in modo da offrire il bene utile. Infine, con la *Dottrina dei mezzi*, Rosmini inserisce altre cinque scienze fondamentali, legate da uno strettissimo rapporto con l’*Etica*. L’*Ascetica*, cioè la scienza per fuggire il vizio e acquisire la virtù; la *Pedagogia*, che è l’arte dell’educazione umana; l’*Iconomia*, che è la scienza del governo della famiglia; la *Politica*, ossia la scienza dell’arte del governo civile; 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».¹⁹⁸

Un sistema gerarchico e verticista, vista anche la dimensione ontologica ineludibile, ma che si basa su reciprocità e integrazione, con continui rimandi tra le sue opere e gli ambiti d’indagine che mostrano come le riflessioni del Rosmini vadano lette nella direzione di una dimensione sapienziale che, nella sua globalità, è e deve restare unitaria.¹⁹⁹

Del resto l’Autore individua, tra i principi fondamentali per una strutturazione coerente del sistema enciclopedico, la conciliazione

¹⁹⁷ Che tratta del bene indagando volontà, libertà e legge, e verificando la conformità della volontà e della libertà con la legge.

¹⁹⁸ Ivi, p. 301.

¹⁹⁹ M.A. Raschini A. Tripodi, M.L. Facco, *Proposte per l’unità del sapere. L’enciclopedia di Antonio Rosmini*, Edizioni Romane di Cultura, Roma 1997.

delle sentenze, definendola «possibile e desiderabilissima»,²⁰⁰ a condizione che la ricerca della conoscenza abbia come fine il vero, unico e onorabile orizzonte gnoseologico dell'umano.²⁰¹ Infatti l'enciclopedia di Rosmini non consiste in un accostamento disorganizzato di nozioni, ma rappresenta 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.²⁰²

Su questa direttrice d'unificazione la posizione rosminiana resta fragilmente esposta sul versante onto-teologico. Rimandare il vero e il sapere all'unica fonte Divina, per quanto legittimo in una posizione religiosa, rischia di compromettere o quantomeno limitare la libertà delle scienze. L'unità va dunque assunta all'interno del paradigma della complessità, del molteplice, perché anche relativizzando e problematizzando il riferimento al trascendentale, essa resta richiamo ineludibile del nostro modo di pensare, e in quanto tale, nell'immanenza della realtà va giustificata: «rimane che ci sia qualche molteplicità coeterna all'essere. Ma questa non deve togliere la perfetta unità e semplicità dell'essere».²⁰³

L'organismo teoretico del Rosmini così tenta di coniugare la complessità del reale secondo i paradigmi dell'unità e della totalità. L'Autore li fa capisaldi della conoscenza umana, poiché:

²⁰⁰ A. Rosmini, *Degli studi dell'Autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, p. 103.

²⁰¹ «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» (ivi, p. 97).

²⁰² «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» (Ivi, pp. 94-95).

²⁰³ A. Rosmini *Teosofia*, vol. 12, p. 173.

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.²⁰⁴

Così a livello gnoseologico ed epistemologico la ricerca scientifica segue 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».²⁰⁵

Un richiamo che vale non solo in campo gnoseologico, ma anche in politica, se è vero che nel saggio *Sull'unità d'Italia* – parlando della situazione politica italiana – definisce la bellezza come «unità nella varietà»,²⁰⁶ e nella *Filosofia del diritto* sostiene l'unità del genere umano nella diversità dei popoli che lo compongono.²⁰⁷ 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 rosminiana questo significhi mantenere un legame forte con la dimensione teologica, prospettando un'educazione che risale al «modello che Iddio ci presentava nella sua Provvidenza, la quale non era altro finalmente che una educazione data all'intera umanità»,²⁰⁸ ciò non

²⁰⁴ A. Rosmini, *Caratteri della filosofia*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, pp. 201-202.

²⁰⁵ Ivi, pp. 209-210.

²⁰⁶ A. Rosmini, *Sull'unità d'Italia*, in Id., *Scritti politici*, a cura di U. Muratore, Edizioni Rosminiane, Stresa 1997, p. 256.

²⁰⁷ 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).

²⁰⁸ A. Rosmini, *Caratteri della filosofia*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, pp. 209-212.

esclude l'invito a ripensare la frammentarietà dei saperi in vista di una sempre maggiore integrazione della conoscenza. In campo educativo significa effettuare con continuità quel lavoro di verifica e valutazione degli apprendimenti proposti ai giovani, al fine di presentare un orizzonte comune del sapere che, destituito di fini e valori predefiniti, permetta ai discenti di caricare di significati propri e sempre nuovi le conoscenze acquisite.²⁰⁹ Significa inoltre approfondire la ricerca di strumenti e metodologie con cui progettare percorsi integrati, che mostrino come le singole conoscenze assumono significato solo nell'orizzonte interconnesso del sapere.²¹⁰

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 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.²¹¹

²⁰⁹ Il 6 novembre del 1994 venne firmata ad Arràbida (Portogallo) la "Carta della Transdisciplinarietà", redatta da Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima De Freitas. La Carta vuole essere espressione dell'attitudine degli scienziati del nostro tempo a 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 dei saperi accresce la disuguaglianza fra quelli che posseggono tali conoscenze e coloro che ne sono sprovvisti. Cfr. B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, University of New York Press, Albany 2002, pp. 147-152.

²¹⁰ Il richiamo sempre più frequente alle competenze come orizzonte della didattica va letto e compreso in questa direzione.

²¹¹ In questo libro Edgar Morin propone una riforma del pensiero e dell'insegnamento attraverso una nuova organizzazione dei saperi 'paradigmatica',

L'enciclopedismo di Rosmini è quindi anzitutto una critica al nozionismo disfunzionale²¹² e fa da sfondo all'esigenza di un'armonizzazione delle facoltà dell'essere umano. Compito dell'educazione allora diventa quello di potenziare le capacità delle nuove generazioni affinché, nell'orizzonte della vita, costruiscano interpretazioni unificanti di senso, capaci di mantenersi aperte, dialogiche, mutevoli:

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 sintesi.²¹³

Sulla base del percorso svolto, ritengo sia evidente quanto di Rosmini si ritrova in questa riflessione di Morin.

L'esigenza teleologica, che conduce l'essere umano alla ricerca dell'unità, rappresenta l'invito filosofico a ripensare l'educazione

concernente la nostra attitudine generale a organizzare la conoscenza. L'uomo è 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 pluridisciplinari 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*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

²¹² «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 e legittimi vincoli» (A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in Id., *Dell'educazione cristiana*, pp. 257-258).

²¹³ E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 18.

alla stregua di un processo unitario, in cui l'unitotalità delle conoscenze conduce l'uomo all'integrazione dei saperi e a un armonica ricomposizione della frammentata identità soggettiva. In quest'ultimo aspetto si trova la seconda direttrice su cui il discorso pedagogico è chiamato ad interrogarsi. 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. Oltre alla testa ben fatta, c'è bisogno che l'educazione si occupi della coscienza dell'essere umano, sfilacciata e fragile, alla ricerca di prospettive di senso. Qui la dimensione axiologica, anche nel richiamo alla Trascendenza, si fa necessariamente possibile. È l'educazione del desiderio – Rosmini direbbe del 'cuore'²¹⁴ – che sconfinava dalla dimensione educativa a quella formativa. L'uomo come essere vivente, interpretante e desiderante ha bisogno di venir condotto nella disamina delle proprie inclinazioni, nell'analisi delle proprie esperienze affinché diventi autonomamente capace d'interpretare il mondo della vita di cui fa parte e traduca in desideri e valori ciò che di più significativo intuisce esserci nell'esistenza.²¹⁵ Come scrive Vincenzo Costa, riferendosi al concetto di 'regione ontologica dell'educazione'²¹⁶ proposto da Bertolini, l'educazione acquisisce il senso ontologico se si fa «processo attraverso il quale

²¹⁴ L. Prena, *L'educazione del cuore nel pensiero pedagogico di Rosmini*, in G. Beschin (ed.), *Antonio Rosmini, filosofo del cuore? Philosophia e theologia cordis nella cultura occidentale*, pp. 427-435; F. De Giorgi, *La scienza del cuore. Spiritualità e cultura religiosa in Antonio Rosmini*, Il Mulino, Bologna 1996.

²¹⁵ 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' (Cfr. 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.

²¹⁶ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano 2001.

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». ²¹⁷ In questo senso l'educazione si fa esperienza del 'fare vedere', «per cui non si tratta di alterare il soggetto, ma di condurlo davanti alle proprie possibilità». ²¹⁸

In conclusione, la presenza immanente dell'unità va letta alla stregua di attitudini, nell'ottica di mantenere unita la 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, in tempi e luoghi diversi, nelle diversi stirpi, climi, gradi di sviluppo, in tanti accidenti, in tante vicissitudini ²¹⁹.

L'unità assume il ruolo, all'interno del discorso educativo, di un impegno epistemologico e assiologico rispetto all'odierna frammentazione della cultura post-moderna; in questo senso la riflessione rosminiana è ancora oggi – non solo a livello storico ma anche come opzione percorribile – estremamente significativa per la pedagogia.

²¹⁷ V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 67-68.

²¹⁸ Ivi, p. 69.

²¹⁹ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, p. 463.

CONCLUSIONE

Il volume ha offerto uno sguardo sulla pedagogia rosminiana, focalizzando l'attenzione su aspetti prima mai pienamente evidenziati della riflessione educativa proposta dal Rosmini. Con l'introduzione si è effettuata la ricostruzione delle interpretazioni offerte dai principali studiosi del Rosmini teorico dell'educazione, fornendo un inquadramento delle differenti letture operate nel corso di oltre centocinquant'anni sulla tematica educativa rosminiana. L'emergere di approcci differenti, quindi d'interpretazioni divergenti sulla pedagogia rosminiana, ha fatto affiorare la necessità di ridefinire il metodo d'indagine e l'approccio da utilizzare per offrire un confronto rinnovato con il Rosmini pedagogista.

La prima sezione ha per oggetto le riflessioni antropologiche rosminiane, ed è funzionale alla riflessione filosofico-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 introduzione e prima sezione offrono, in maniera differente,¹ le condizioni di possibilità per una riconsiderazione della pedagogia rosminiana.

¹ La prima dal punto di vista ermeneutico-metodologico, consegnandoci criteri di lettura filosofico-educativi capaci di dialogare con la teoresi rosminiana, la seconda dalla prospettiva dei contenuti eminentemente rosminiani, offrendoci già nella dimensione antropologica scorci di un 'altro Rosmini', meno classico e frequentato e per questo da riscoprire.

La seconda sezione delinea quindi i tratti di ‘un’altra pedagogia rosminiana’. Se nella giovinezza il discorso pedagogico rimanda all’orizzonte teologico, nell’opera *Del principio supremo della metodica* fornisce spunti differenti sulla base dell’impostazione metodologica utilizzata nelle ricerche antropologiche. In particolare si è soffermata l’attenzione su tre punti: il ruolo della forza unitiva alla base dello sviluppo infantile, il cambiamento di prospettiva nella questione dell’origine del linguaggio,² il problema irrisolto dell’origine della coscienza umana.³ La questione della coscienza si fa criterio esemplificativo 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 in conclusione al ‘silenzio di Rosmini’. *Del principio supremo della metodica* non è solo un’opera non pubblicata dall’Autore, ma occultata 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. In ogni caso, mantenendo un sano equilibrio tra pensiero e vicenda biografica, tra la rilevanza e la centralità del sistema filosofico rosminiano – fondato sull’idea dell’essere – e le affermazioni non concluse nel volume pedagogico, il testo non consegna un ‘Rosmini nascosto’ e decostruzionista, che a partire dalle pagine di *Del principio supremo della metodica* scredita i capisaldi del suo sistema.⁴ Il volume non mette in discussione i capisaldi del

² Effettuata sulla base dell’osservazione infantile e delle conseguenti riflessioni inerenti l’attività educativa.

³ Su cui si infrange il disegno complessivo della descrizione e prescrizione di sviluppo e educazione che Rosmini intendeva compiere sull’intero arco dell’esistenza umana, secondo il progetto iniziale della *Metodica*.

⁴ L’individuazione di alcune dissonanze e di problemi irrisolti all’interno della disamina pedagogica non conduce alla revisione della pedagogia ro-

pensiero rosminiano, né intende farlo⁵. Credo tuttavia che *Del principio supremo della metodica* mostri – per l'appunto – un 'altro Rosmini': senza destituire la verità di quello già conosciuto, si arricchisce il profilo teoretico dell'Autore, mostrando l'ampiezza e l'acume della sua attività riflessiva.

Da questa pluralità di risorse, di analisi e di considerazioni dissonanti, ritengo si possa individuare un possibile dialogo tra l'Autore e le questioni della contemporaneità. Come si osserva nella terza sezione, le analisi sulla pedagogia rosminiana forniscono gli spunti per poter parlare di Rosmini non solo all'interno di una cornice storico-filosofica. L'opera di traduzione 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 Lëv Semenovič Vygotskji. Si sono inoltre messi in luce quegli aspetti della teoresi rosminiana sul concetto di persona che possono dialogare nella contemporaneità. È utile in questo senso riprendere le osservazioni di Robert Spaemann:

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.⁶

A partire dal confronto con la teoria del personalismo neotomista di Maritain, la prospettiva di 'persona' in Rosmini mostra un paradigma interpretativo differente, che senza prescindere dal discorso teologico, assume coordinate differenti se si approfondi-

sminiana, 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.

⁵ Una tale interpretazione è illegittima alla luce della ricerca svolta.

⁶ R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, a cura di L. Allodi, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 20.

sce e si sostiene il taglio pedagogico presente in questo volume. Jacques Maritain concepisce un nuovo umanesimo, teocentrico: un umanesimo integrale nel senso di un umanesimo dell'incarnazione capace di unire l'ordine della natura e quello della grazia.⁷ Questo nuovo umanesimo considera sia il limite della natura dell'uomo che le sue esigenze di sviluppo e perfezionamento, indicando nella tensione verso il fine ultimo sovratemporale la riscoperta del nucleo più intimo della persona, dove risiede la verità del suo essere.⁸ Tuttavia si è evidenziato come la struttura teocentrica dell'umano non permetta un reale spazio di libertà ed autodeterminazione, rifacendosi ad un orizzonte valoriale e di verità già preconstituito. La persona così risulta costretta, oppressa da un destino al contempo irraggiungibile e predeterminato.

La prospettiva contemporanea 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 diceva che c'è una «ripugnanza delle generazioni più giovani della 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 semplici fantasmi concettuali.⁹ Sulla scorta di queste riflessioni Giuseppe Flores d'Arcais, dieci anni più

⁷ «La creatura [...] è riabilitata in Dio. [...] Umanesimo, ma umanesimo teocentrico, radicato là dove l'uomo ha le sue radici, umanesimo integrale, umanesimo dell'incarnazione» (J. Maritain, *Umanesimo integrale*, trad. it., Borla, Torino 1969, p. 107).

⁸ 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» (ivi, p. 106).

⁹ Cfr. P. Ricœur, *Meurt le personnalisme, revient la personne*, «Esprit», 51 (1983), fasc. I, pp. 113-114.

tardi, organizzava un colloquio interuniversitario presso l'Accademia Patavina dal titolo «Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona». Il problema di fondo nell'analisi 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».¹⁰

La morte del personalismo costringe la riflessione contemporanea a 'ritornare alla persona' e la riflessione rosminiana può offrire spunti sull'argomento. Ripartire da un metodo osservativo e interdisciplinare, dall'animalità e dalla complessità irrisolta dell'identità, da una 'fenomenologia del sentire'¹¹ 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 secondo categorie problematicamente aperte: la dimensione della vita, dell'interpretazione, del desiderio. 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

¹⁰ 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'aver» (G. Flores D'Arcais *Personalismo pedagogico o pedagogia della persona*, in Id. (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, 1993, p. 127).

¹¹ 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*, «Rosmini Studies», 3 (2016), pp. 201-214).

in fieri che rappresentano i tratti essenziali di una ricerca ‘viva’ sul concetto di persona.

Oltre al riepilogo dei contenuti, si possono tracciare ulteriori risultati. In primo luogo, un elemento di novità si scorge nell’approccio ermeneutico utilizzato. Rispetto alle letture interpretative del Rosmini pedagogista, ho ritenuto essenziale distanziarmi da criteri già utilizzati. Non ho quindi proposto una lettura apologetica, né tantomeno innestata su tradizioni filosofiche passate,¹² proprio per tentare di dar nuova luce alle parole del Rosmini. D’altra parte l’uso di criteri interpretativi differenti è stato effettuato in virtù dell’orizzonte culturale odierno, del mutato paradigma della filosofia dell’educazione, della necessità di ri-esaminare la riflessione rosminiana alla luce di un contesto differente da quello degli studiosi che hanno esaminato il discorso pedagogico.

In secondo luogo, questa ricerca ha per la prima volta indagato i rapporti tra la dimensione animale dell’essere umano e l’ambito pedagogico. Nella letteratura critica il decisivo legame messo in luce da Rosmini tra pedagogia e animalità, tra vita infantile, sensibilità e istintualità, non era mai stato oggetto d’indagine. Se questa mancanza per certi versi può avere un senso nell’impostazione generale della riflessione rosminiana, considerandone la direzione ascensionale e intenzionalmente diretta verso l’ambito della moralità, ciò si presenta meno giustificato quando oggetto d’indagine dell’ambito animale umano è il mondo infantile, punto di partenza del cammino di perfettibilità dell’essere umano. La prima fase dello sviluppo infantile tracciata nella *Metodica* è infatti intimamente collegata all’animalità, al punto che l’infanzia

¹² 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 del Morando, e alle interpretazioni basate sul paradigma teo-ontologico che si sono sviluppate anche in stretta osservanza rispetto alla linea dello spiritualismo sciacchiano.

risulta interpretabile solo alla luce di categorie prese a prestito dalla dimensione animale.¹³

Questo aspetto si collega al terzo elemento di novità: in *Del principio supremo della metodica* si è esplicitato il duplice livello di struttura argomentativa fino ad oggi solamente intuito da qualche studioso. Come ricordato nell'introduzione, Billia e Fornelli sul finire del XIX° secolo, Gentile e Bonafede nel XX°, avevano captato e intravisto una doppia anima nel volume pedagogico: alle pagine schematiche e rigidamente prestabilite sulla base di argomentazioni di opere precedenti, si alternano analisi che sono frutto di un'osservazione empirica e declinate secondo un intento di lettura psico-evolutiva dell'esperienza infantile. Il quarto capitolo, con la disamina sull'origine del linguaggio e sui problemi della coscienza, conduce a evidenziare questa discrasia strutturale all'interno del volume rosminiano. Non a caso l'inquadramento del vizio organico a fondamento del testo del Roveretano ha condotto in seguito a sostenere l'ipotesi di mancata prosecuzione del saggio.

Infine un elemento di novità si trova anche nell'opera di traduzione che viene compiuta nella terza sezione. Confrontare il Rosmini teorico dell'educazione e le implicazioni del suo pensiero all'interno del panorama contemporaneo – sulla base di un paradigma interpretativo differente da quello onto-teologico, alla luce della quale classicamente è stato letto il Roveretano¹⁴ – è un'operazione

¹³ Il ruolo della forza unitiva, troppe volte taciuto, è centrale nell'offrire un'interpretazione coerente delle prime fasi dello sviluppo umano, divenendo perno esplicativo per comprendere imitazione e immaginazione all'interno della crescita infantile. Non è un risultato 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.

¹⁴ «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 P.P. Ottonello (ed.), *Scritti di Maria Adelaide Raschini*, 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

sicuramente innovativa per gli studi rosminiani,¹⁵ maturata sulla base di un doppio registro. Da una parte, si è tentato di effettuare una lettura del Rosmini pedagogista utilizzando gli strumenti più adeguati a decodificare l'intenzionalità interna dei testi indagati.¹⁶ Dall'altra parte, sulla base di quest'impostazione, si è 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 effettua una mediazione tra il messaggio contenuto nelle opere analizzate e il contesto odierno, individuando conseguenze valide per l'oggi. Sulla base di questo duplice livello interpretativo si sono precisati quegli elementi del pensiero rosminiano in ambito educativo che riescono non solo a fare i conti con la contemporaneità, ma costituiscono un arricchimento per il dibattito odierno in ambito filosofico-educativo.

Le riflessioni di questo lavoro possono essere ulteriormente declinate in chiave pedagogica. Innanzitutto, Rosmini ci ricorda che ogni bambino è in primo luogo un essere vivente, riconoscendo quindi la priorità della dimensione biologica rispetto a ogni forma di teoria.¹⁷ Prima di ogni definizione emerge la vitalità infantile, il

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*, p. 173).

¹⁵ Ad ispirarmi in questo tentativo di confronto tra Rosmini e la contemporaneità post-moderna: 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 è dedicata al raffronto sul tema della coscienza nel pensiero rosminiano, verificando cosa di esso sia fecondo nel panorama odierno (cfr. *ivi*, pp. 155-318). Anche Soliani sta lavorando in questa direzione, come evidenziato nel confronto tra Rosmini e Levinas nel suo ultimo volume *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, pp. 185-222.

¹⁶ Questo primo livello si ritrova nel paragrafo di confronto tra Rosmini, Piaget e Vygotskij.

¹⁷ «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.

suo essere nel mondo della vita, che va difeso, così come Rosmini scrive, anche in campo giuridico.¹⁸ In secondo luogo, lo sviluppo del bambino è strutturalmente legato al rapporto con l'altro: senza madre e padre prima, famiglia poi, contesto sociale, ecc.,¹⁹ non ci può essere sviluppo fisico, affettivo e cognitivo. Lo dimostra l'opzione accordata da Rosmini per l'origine sociale del linguaggio. È il rapporto con l'altro che fa diventare persone e struttura fin dall'inizio l'identità genetica, animale e sociale.

In terzo luogo il bambino è animalità evoluta, caratteristica che lo accomuna – nella sua specificità umana – a tutti gli organismi viventi:²⁰ l'importanza di questa dimensione dell'essere umano va riconosciuta anche oggi, creando in pedagogia connessioni

Cozzoli, *La legge naturale e la difesa della vita. Le ragioni e i limiti della difesa della vita fisica*, in J. De Dio Vial Correa, E Sgreccia (eds.), *La cultura della vita: fondamenti e dimensioni, Atti della VII assemblea plenaria della Pontificia Accademia pro Vita*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2002, pp. 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.

¹⁸ «Ha il neonato de' diritti? Vi hanno de' diritti originarj uscenti? – *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). Corsivo mio

¹⁹ Si veda la definizione di società teocratica. Cfr. A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, vol. 28, p. 278.

²⁰ «*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» (A. Rosmini, *Teosofia*, vol. 16, pp. 384-385).

interdisciplinari con la biologia e la fisiologia, l'etologia, la paleoantropologia e le neuroscienze.

Inoltre, Rosmini 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 sperimentazioni, sulla base degli interessi specifici dei singoli bambini.

Se il *medium* relazionale con il mondo sta nella corporeità e nella sensibilità dell'essere umano, il salto di qualità nella relazione tra bambino e adulto si trova nel linguaggio: nelle riflessioni contenute nella *Metodica* si insiste sul problema ancora attuale dell'origine del linguaggio umano e sulla sua essenziale funzione educativa. Infine la riflessione rosminiana conduce all'indagine sull'identità: la questione della coscienza superiore, cioè dell'Io, si fa compito educativo fondamentale. In mancanza di risposte e preferendo evitare soluzioni affrettate o riduzionistiche, Rosmini umilmente lascia aperto il campo della ricerca a tempi e riflessioni più mature.²¹

Sulla base di questi indirizzi di ricerca il pensiero educativo di Rosmini si mantiene ancora oggi attuale, impreziosendo il dibattito pedagogico con la sua originale fecondità.

²¹ Come questa coscienza abbia origine e si sviluppi è anche oggi problema aperto, che interessa non poco la riflessione filosofico-educativa, nell'interazione con le neuroscienze e le altre discipline scientifiche.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia primaria

Rosmini

- Antologia pedagogica*, a cura di D. Morando, La Scuola, Brescia 1955.
- Antropologia in servizio della scienza morale*, a cura di F. Evain, vol. 24, ECN, Città Nuova, Roma 1981.
- Antropologia soprannaturale*, a cura di U. Muratore, voll. 39-40, ECN, Città Nuova, Roma 1983.
- Carteggio edito e inedito Rosmini-Tommaseo*, a cura di V. Missori, Marzorati, Milano 1967.
- Carteggio Lambruschini-Rosmini*, a cura di A. Gambaro, Vallecchi, Firenze 1924.
- Catechetica. Opere varie*, Tipografia Pogliani, Milano 1838.
- Compendio di Etica*, a cura di M. Manganelli, vol. 29, ECN, Città Nuova, Roma 1998.
- Dell'educazione cristiana*, a cura di L. Prenna, vol. 31, ECN, Città Nuova, Roma 1994.
- Del divino nella natura*, a cura di P. P. Ottonello, vol. 20, ECN, Città Nuova, Roma 1991.
- Epistolario Completo*, voll. 1-13, Tipi di Giovanni Pane, Casale 1887-1894.
- Filosofia del diritto*, a cura di F. Ghia e M. Nicoletti, voll. 27-28, ECN, Città Nuova, Roma 2014-2016.
- Filosofia della Politica*, a cura di M. D'Addio, vol. 33, ECN, Città Nuova, Roma 1997.
- Il catechismo secondo l'ordine delle idee*, Boniardi-Pogliani, Milano 1844.

- Il linguaggio teologico*, a cura di A. Quacquarelli, vol. 38, ECN, Città Nuova, Roma 1975.
- Il Rinnovamento della filosofia in Italia*, a cura di G. Messina, voll. 6-7, ECN, Città Nuova, Roma 2007-2008.
- Introduzione alla filosofia*, a cura di P. P. Ottonello, vol. 2, ECN, Città Nuova, Roma 1979.
- Introduzione al Vangelo secondo Giovanni commentata*, a cura di S. F. Tadini, vol. 41, ECN, Città Nuova, Roma 2009.
- Logica*, a cura di V. Sala, vol. 8, ECN, Città Nuova, Roma 1984.
- Nuovo saggio sull'origine delle idee*, a cura di G. Messina, voll. 3-5, ECN, Città Nuova, Roma 2003-2004.
- Opuscoli filosofici*, 2 voll., Tipografia Pogliani, Milano 1827-1828.
- Principi della scienza morale*, a cura di U. Muratore, vol. 23, ECN, Città Nuova, Roma 1990.
- Psicologia*, a cura di V. Sala, voll. 9-10, ECN, Città Nuova, Roma 1988- 1989.
- Saggi inediti giovanili*, a cura di V. Sala, vol. 11/1-11/2, ECN, Città Nuova, Roma 1987.
- Saggio sulla moda e Galateo dei Letterati*, Guerini e Associati, Milano 1997.
- Scritti Pedagogici*, 2.voll., a cura di G. Picenardi, Sodalitas, Stresa 2009.
- Scritti Politici*, a cura di U. Muratore, Sodalitas, Stresa 1997.
- Teodicea*, a cura di U. Muratore, vol. 22, ECN, Città Nuova, Roma 1977.
- Teosofia*, a cura di M.A. Raschini, P.P. Ottonello, voll. 12-17, ECN, Città Nuova, Roma 1998-2002.
- Trattato della coscienza morale*, a cura di S.F. Tadini, vol. 25 ECN, Città Nuova, Roma 2012.

Alti

- Agostino d'Ipbona, *Commento al vangelo di Giovanni*, Città Nuova, Roma 2012.
- Agostino d'Ipbona, *Il maestro e la parola*, a cura di M. Bettetini, Bompiani, Milano 2004.

- Agostino d'Ipbona, *De Trinitate*, in *La Trinità*, a cura di G. Catapano e B. Cillerai, Bompiani, Milano 2012.
- Banfi A., *Prospettiva filosofica*, in Id., *La mia prospettiva filosofica*, Editoria Liviana, Padova 1950, pp. 1-23.
- Berti D., *Metodo applicato all'insegnamento elementare*, Paravia, Torino 1849.
- Bertin G.M., *Introduzione al problematismo pedagogico*, Marzorati, Milano 1951.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968.
- Bertin G.M., *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza, il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983.
- Bertolini P., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Ozzano dell'Emilia 1958.
- Bertolini P., *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna 1983.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- Bertolini P., *I principali motivi della mia riflessione pedagogica*, «Pedagogia e vita», 63 (2005), fasc. 1, pp. 13-22.
- Decroly O., *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Dewey J., *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1955.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Eschilo, *Prometeo incatenato*, trad. it. di M. Centanni, Mondadori, Milano 2007.
- Fink E., *Introduzione alla pedagogia sistematica*, trad. it. di C. Crivellari, Morcelliana, Brescia 2019.
- Fink E., *Fenomeni fondamentali dell'esistenza umana*, trad. it. di A. Lossi, ETS, Pisa 2006.

- Florenskij P.A., *Avtoreferat (Autobiografia)*, in: *Sočinenija v četyrech tomach [SCT]*, 4 voll., a cura di A. Trubacëv, M.S. Trubaceva, P.V. Florenskij, ed. Mysl', Moskva vol. 1, 1994; vol. 2, 1996; vol. 4, 1998; vol. 3/1, 1999.
- Fornelli N., *Educazione moderna seguita dall'opuscolo «L'Adattamento all'Educazione»*, Soc. Ed. Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli 1914.
- Froëbel F., *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983.
- Gentile G., *Del concetto scientifico della pedagogia*, «Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei, Classe di scienze morali, storiche e filologiche», Serie V, vol. 9 (1900), pp 637-671.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Laterza, Bari, voll. 2, 1913-14.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1970.
- Herder J.G., *Saggio sull'origine del linguaggio*, Ses, Mazara-Roma 1954.
- Humboldt W. von, *La diversità delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1961.
- Husserl E., *Logica formale e trascendentale*, trad. it. di G. D. Neri, Laterza, Roma-Bari 1966.
- Husserl E., *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.
- Locke J., *Trattato sul governo*, a cura di L. Formigari, Editori Riuniti, Roma 1992.
- Lyotard J.F., *La condizione postmoderna*, trad. it. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 1985.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1949.
- Maritain J., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1962.
- Maritain J., *La persona e il bene comune*, trad. it. di M. Mazzolani, Morcelliana, Brescia 1963.
- Maritain J., *Umanesimo integrale*, Borla, Torino 1969.

- Maritain J., *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia 1974.
- Maritain J., *Il Dottore Angelico. San Tommaso d'Aquino*, trad. it. di M. Sani, Cantagalli, Siena 2006.
- Micheli E., *Di Antonio Rosmini, scrittore sull'educazione*, Tip. G.B. Bandi, Padova 1880.
- Necker de Saussure A., *L'educazione progressiva ossia Studio del corso della vita. Studio sulla vita delle donne*, La Scuola, Brescia, 1953.
- Paci E., *Il senso delle parole 1963-1974*, a cura di P.A. Rovatti, Bompiani, Milano 1987.
- Paci E., *Il nulla e il problema dell'uomo*, Bompiani, Milano 1988.
- Parato A., *La scuola pedagogica nazionale. Scritti educativi teorici e pratici, parte teorica*, Tip. Eredi Botta, Torino 1885.
- Pestalozzi J. H., *Madre e figlio: l'educazione dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino 1966.
- Piaget J., *Saggezza e illusioni della filosofia*, trad. it. di A. Munari, Einaudi, Torino 1975.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it. di A. Mennillo, La nuova Italia, Firenze 1977.
- Piaget J., *Dove va l'educazione?*, trad. it. di I. Brusa, Armando, Roma 2000.
- Saint-Simon C.H., *Introduzione ai lavori scientifici del XIX secolo*, trad. it. di C. D'Amato, Olschki, Firenze 2005.
- Rayneri G.A., *Della pedagogica. Libri cinque*, Tip. Scolastica di S. Franco e Figli e Comp., Torino 1859.
- Ricœur P., *Della interpretazione. Saggio su Freud*, trad. it. di E. Renzi, Il Saggiatore, Milano 1979.
- Ricœur P., *Meurt le personnalisme, revient la personne*, «Esprit», 51 (1983), fasc. I, pp. 113-119.
- Ricœur P., *Dal testo all'azione, Saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989.
- Ricœur P., *Il simbolo dà a pensare*, trad. it. di V. Reverso, Morcelliana, Brescia 2002.

- Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it. di R. Balzarotti, F. Botturi, G. Colombo, Jaka Book, Milano 2007.
- Vygotskij L.S., *The genesis of higher mental functions*, in J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY, Sharpe 1981.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, trad. it. di C. Ranchetti, Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- Vygotskij L.S., *Psicologia Pedagogica*, Erickson, Trento 2006.
- Vygotskij L.S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, trad. it. di A. Villa, Editori Riuniti, Roma 2010.
- Weil S., *Una costituente per l'Europa. Scritti londinesi*, a cura di D. Canciani, 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 (1997), fasc. VI.
- AA.VV., *Rosmini e Stefanini. Persona, Etica, Politica, Atti del II Convegno della Fondazione Luigi Stefanini*, Prometheus, Milano 1998.
- Addante P., *La centralità della persona in Antonio Rosmini. Filosofia, Etica, Politica, Diritto*, Edizioni Spes, Milazzo 2000.
- Ales Bello A., *Complessità e stratificazione dell'essere umano: a proposito di antropologia e psicologia. Un confronto tra Antonio Rosmini ed Edith Stein*, in F. Bellelli, E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Rigenerativo*, Città Nuova, Roma 2016, pp. 189-204.
- Azzaro Pulvirenti R., *Sofia e Teosofia*, in AA.VV., *Ern e Rosmini. Una sorprendente familiarità interiore. Con due inediti di*

- Vladimir F. Ern e un inedito di Pavel A. Florenskij*, Trauben, Torino 2006.
- Baggio A., *Antonio Rosmini, per una filosofia umile e coraggiosa*, «Rosmini studies», 1 (2014), pp. 49-59.
- Baggio A., *Incivilimento e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, Università degli studi di Trento, Trento 2016.
- Baggio A., Gabbi G., *Antropologia e cultura; questioni introduttive*, in F. Bellelli e E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma 2016.
- Baroni A., *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Studium», 44 (1948), pp. 525-530.
- Bellelli F., Pili E. (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma 2016.
- Bellelli F., *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- Bennardo M., *Uno e Trino: il fondamento dell'antropologia nel pensiero teologico-filosofico di Rosmini*, Sodalitas, Stresa 2007.
- Bergamaschi C., *Grande Dizionario Antologico Del Pensiero Di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 2001.
- Bergamaschi C., *Bibliografia Rosminiana*, 13 voll.
- Bertin G. M., *Intervento*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, pp. 54-58.
- Beschin G., *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1964.
- Beschin G. (ed.), *Antonio Rosmini, filosofo del cuore? Philosophia e theologia cordis nella cultura occidentale*, Morcelliana, Brescia 1995.
- Bessero-Belti R., *La questione rosminiana*, Sodalitas, Stresa 1988.
- Billia L.M., *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione*, Clausen, Torino 1891.
- Bonafede G., *La pedagogia di Antonio Rosmini*, Edizioni C.E.L.U.P., Palermo 1972.
- Bonafede G., *Dizionario filosofico*, Herbita Editrice, Palermo 1974.
- Bonafede P., *Tra pedagogia e linguaggio. Caratteri dello sviluppo umano secondo Rosmini*, «Rosmini studies», 3 (2016), pp. 61-89.

- Bonafede P., *Antonio Rosmini and Paul Ricoeur on will. Similarities, differences, pedagogical implications*, «Rosmini studies», 5 (2018), pp. 277-294.
- Bonvegna G., *Rosmini naturalista? Note sul ruolo delle scienze naturali nell'antropologia filosofica rosminiana*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», 105 (2013), fasc. I, pp. 131-150.
- Bozzetti G., *Natura umana e persona nell'educazione rosminiana*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, pp. 42-51.
- Bozzetti G., *Lezione XXIII: l'istinto vitale e l'istinto sensuale*, in Id., *Opere complete. Saggi, scritti inediti, opere minori, recensioni*, a cura di M.F. Sciacca, Marzorati, Milano 1966.
- Brentari C., *Between instinct and imagination: Antonio Rosmini's discussion of animal behaviour in the Anthropology in Aid of the Moral Science*, «Rosmini Studies», 4, (2017), pp. 187-200.
- Brugiatelli V., *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, Edizione Dehoniane, Bologna 2000.
- Brugiatelli V., *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini*, «Rivista Rosminiana», 94 (2000), fasc. I, p. 31-45.
- Bulferetti L., *Concezione e utilizzazione rosminiana della scienza*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano 1989, pp. 227-242.
- Calò G., *Attualità della pedagogia di Antonio Rosmini*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, pp. 31-40.
- Capograssi G., *Il diritto secondo Rosmini*, in Id., *Opere*, Giuffrè, Milano 1959, pp. 321-353.
- Campanini G., *Antonio Rosmini e le ideologie dell'89*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano 1989, pp. 117-128.
- Campanini G., Traniello F. (eds.), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia 1993.
- Cantillo A., *La filosofia dell'educazione in Rosmini*, «Rivista Rosminiana», 98 (2004), pp. 13-53, 359-384; 99 (2005), pp. 95-111.
- Carabellese P., *La teoria della percezione intellettuale di A. Rosmini*, C.E. Alighieri, Bari 1907.

- Casotti M., *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, Vita e Pensiero, Milano 1937.
- Cavallera H.A., *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, in *La pedagogia di Antonio Rosmini*, «Pedagogia e Vita», anno 55 (1997), fasc. VI, pp. 103-120.
- Chiosso G., *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*, Sodalitas, Stresa 1994.
- Chiosso G., *Rosmini, i preti liberaleggianti e la scuola nel Piemonte di metà Ottocento*, «Archivio teologico-torinese», 1 (1998) pp. 58-83.
- Cleary D., Watson T., *Rosmini's Life*, Rosmini House Durham, Leicester 1999.
- Colonna S., *L'educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, Milella, Lecce 1963.
- Contri S., *Possibilità di un accordo tra la dottrina rosminiana del sentimento fondamentale e le concezioni moderne sull'inconscio*, «Rivista rosminiana», 62 (1968), pp. 218-223.
- Cristaldi G., *Antonio Rosmini e il pensare cristiano*, Vita e Pensiero, Milano 1977.
- Cristaldi G., *Temi rosminiani*, Sodalitas, Stresa 1996.
- Daròs W., "Ser" y "ente" en A. Rosmini, «Sapientia», 127 (1978), p. 54-68.
- Daros W. R., *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*, Olschki, Firenze 1998, pp. 321-346.
- Daros W., *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, pp. 721-745.
- Darós W. R., *Importancia del cuerpo y del sentimiento en A. Rosmini*, «Pensamiento», 63 (2007), fasc. II, pp. 145-163.
- De Dominicis F.S., *Rosminianesimo e positivismo*, «Rivista di Filosofia scientifica», 8 (1889), pp. 414-430.

- De Giorgi F., *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, pp. 329-358.
- De Giorgi F., *La scienza del cuore. Spiritualità e cultura religiosa in Antonio Rosmini*, Il Mulino, Bologna 1996.
- De Giorgi F., *Rosmini e il suo tempo*, Morcelliana, Brescia 2002.
- De Giorgi F., *La scuola italiana di spiritualità, il rosminianesimo e la Riforma cattolica*, «Rosmini studies», 4 (2017), pp. 335-390.
- De Lucia P., *Essere e soggetto. Rosmini e la fondazione dell'antropologia ontologica*, Bonomi, Pavia 1998.
- De Nardi P., *La gnoseologia del positivismo confutata colle dottrine di Antonio Rosmini-Serbati, Prete Roveretano*, in AA.VV. *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, Cogliati, Milano 1897, vol. I, pp. 295-336.
- De Sarlo F., *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.
- Del Noce A., *Significato presente dell'etica rosminiana*, in Id. (ed.), *L'epoca della secolarizzazione*, Giuffrè, Milano 1970, pp. 216-217.
- Di Nubila R., *Rosmini costruttore di pensiero educativo e maestro di metodo*, «Studia Patavina», 56 (2009), fasc. III, pp. 505-531.
- Dossi M., *Il santo proibito*, Il Margine, Trento 2007.
- Dossi M., Nicoletti M. (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007.
- Esposito F., Muratore U. (eds.), *Antonio Rosmini e il Piemonte: studi e testimonianze*, Sodalitas, Stresa 1994.
- Evain F., *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.
- Evain F., *Genèse et structure métaphysique de la personne chez Antonio Rosmini*, Université de Lille, Lille 1980.

- Evain F., *Etre et personne chez Antonio Rosmini*, Beauchesne-Università Gregoriana, Paris-Roma 1981.
- Franck J. F., *I quattro fini della filosofia rosminiana*, «Acta philosophica», 10 (2001), fasc. II, pp. 295 – 314.
- Gambaro A., *Educazione e politica nelle relazioni di R. Lambruschini con Aporti, Gioberti, Rosmini*, La grafica piemontese, Torino, 1939.
- Gemelli A., *La genesi psicologica della filosofia di A. Rosmini*, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», 47 (1955), fasc. IV, V, pp. 310-329.
- Giacon C., *L'oggettività in Antonio Rosmini*, Silva, Milano 1960.
- Gentile G., *Introduzione*, in A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia*, a cura di G. Gentile, Paravia, Torino-Milano-Firenze-Roma-Napoli-Palermo 1916.
- Goisis G., *Il pensiero politico di Antonio Rosmini e altri saggi fra critica ed Evangelo*, Il segno dei Gabrielli editore, S. Pietro in Cariano 2009.
- Krienke M., *Rosmini e la filosofia tedesca. Stato della ricerca e prospettive*, in Id. (ed.), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Il Rubbettino, Catanzaro 2008.
- Krienke M., *Soggetto ed esistenza. Alcune riflessioni sulla modernità del pensiero di Antonio Rosmini*, «Studia Patavina», 53 (2006), pp. 141-157.
- Krienke M., *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.
- Krienke M., *Essere, conoscere, agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, «Studia Patavina», 56 (2009), pp. 577-596.
- Krienke M., *Metafisica dell'uomo interiore. Analisi del concetto di unità tra anima e corpo nella "Psicologia" di Rosmini*, «Rivista rosminiana», 103 (2009), fasc. IV, pp. 273-301.
- Lanfranchi R., *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 1983.

- Lorenzi V., *Profilo, doti, doveri di un vero maestro secondo Antonio Rosmini*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, pp. 111-121.
- Lorizio G., *Un manoscritto giovanile rosminiano: Il giorno della solitudine. Trascrizione e interpretazione*, «Lateranum», 59 (1993), fasc. II, pp. XV-XVIII.
- Lorizio G., *Antonio Rosmini Serbati. Cristologia, ontologia trinitaria e metafisica della Carità*, in S. Zucal (ed.), *Cristo nella filosofia contemporanea*, vol. 1, San Paolo, Cinisello Balsamo 2000, pp. 509-552.
- Malusa L., *L'ultima fase della questione rosminiana e il decreto «Post obitum»*, Sodalitas, Stresa 1989.
- Malusa L., *Antonio Rosmini e il pensiero moderno*, in S. Biolo (ed.), *Filosofi cattolici a confronto con il pensiero moderno. Rosmini, Newman, Blondel, Rosenberg & Sellier*, Torino 1996, pp. 93-113.
- Malusa L., De Lucia P., Guglielmi E. (eds.), *Antonio Rosmini e la Congregazione del Santo Uffizio. Atti e documenti inediti della condanna del 1887*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Manganelli M., *Persona e personalità nell'antropologia di Antonio Rosmini. Linee di una apologetica del Cristianesimo*, Marzorati, Milano 1967.
- Marangon P., *Il risorgimento della Chiesa. Genesi e ricezione delle Cinque Piaghe di A. Rosmini*, Herder Editrice, Roma 2000.
- Marangon P., *Rosmini, l'educazione civile e il sistema scolastico asburgico*, «Archivio Trentino», 2 (2006), pp. 101-124.
- Marangon P., *L'educazione civile in Rosmini*, in M. Dossi, M. Nicoletti (eds.), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007.
- Marangon P., *Rosmini: scritti sull'educazione*, La Scuola, Brescia 2011.
- Marangon P., *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.
- Marcolungo C. F., *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, pp. 139-170.
- Medea E., *Antonio Rosmini e la medicina*, Istituto lombardo di scienze e lettere, Milano 1963.
- Menke K. H., *Ragione e rivelazione in Rosmini. Il progetto apologetico di un'enciclopedia cristiana*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Menke K. H., A. Staglianò (eds.), *Credere pensando: domande della teologia contemporanea nell'orizzonte di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Morando D., *Di una nuova teoria psico-pedagogica*, «Rivista Rosminiana», 22 (1928), pp. 259-273.
- Morando D., *Sul De Magistro di san Tommaso*, «Rivista Rosminiana», 25 (1931), pp. 81-97.
- Morando D., *Antonio Rosmini educatore e pedagogista*, «Rivista Pedagogica», 27 (1934), pp. 1-32.
- Morando D., *Teoria e pratica nel pensiero educativo di A. Rosmini*, «Rivista Pedagogica», 28-29 (1935-36), pp. 53-118.
- Morando D., *Le basi filosofiche della pedagogia rosminiana*, in «Rivista Pedagogica», 31 (1938), pp. 121-174.
- Morando D., *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia 1948.
- Morando D., *Principi teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, pp. 77-94.
- Morando G., *Esame critico delle XL proposizioni rosminiane condannate dalla S.R.U. Inquisizione*, Tip. Editrice L.F. Cogliati, Milano 1905.
- Morando G., *Il rosminianismo e l'Enciclica Pascendi*, «Rivista rosminiana», 5 (1908), pp. 328-60.
- Morra G., *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, pp. 251-269.
- Muratore U., *Antonio Rosmini e il discorso sull'uomo*, Città Nuova, Roma 1989.

- Muratore U., *Conoscere Rosmini. Vita, pensiero, spiritualità*, Sodalitas, Stresa 1999.
- Muratore U., *Antonio Rosmini. La società della carità*, Sodalitas, Stresa 2005.
- Muratore U., *La vocazione rosminiana*, Sodalitas, Stresa 2009.
- Muratore U. (ed.), *Antonio Rosmini: Verità, Ragione, Fede. Attualità di un pensatore*, Sodalitas, Stresa 2009.
- Muscolino S. (ed.), *Persona e mercato*, Rubbettino, Catanzaro 2010.
- Muscherà B.G., *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio*, in F. Bonicalzi, S. Facioni (eds.), *L'intrico dell'io*, Jaca Book, Milano 2014, pp. 211-226.
- Nebuloni R., *L'oggettivismo etico rosminiano*, «Rivista di Filosofia neo-scolastica», 82 (1990) fasc. IV, pp. 623-635.
- Ottonello P.P., *Gli interessi scientifici di Rosmini*, «Rivista rosminiana», 79 (1985), pp. 32-47.
- Ottonello P.P. (ed.), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*, Olschki, Firenze 1998.
- Pagani P., *Metafisica e antropologia in Sciacca e Rosmini*, in AA.VV. *Sciacca, la necessità della metafisica*, Olschki, Firenze 2004, pp. 41-81.
- Pagani P., *Sciacca interprete di Rosmini*, «Filosofia oggi», 34 (2011), pp. 287-308.
- Pagani P., *Rosmini e l'organismo delle scienze*, in F. Bellelli, G. Gabbi (eds.), *Profezia e attualità di Antonio Rosmini*, Sodalitas, Stresa 2016, pp. 123-177.
- Pagani P., *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.
- Paoli F., *Dei meriti pedagogici di Antonio Rosmini*, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Figli e Compagnia, Torino 1856.
- Paoli F., *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini, preceduta da una dissertazione sui Meriti Pedagogici del medesimo*, Stamperia de' fratelli De Angelis, Napoli 1860.
- Paoli F., *Della Scuola di Antonio Rosmini*, Sodalitas, Stresa 2006.

- Pellegrino U., *L'antropologia teologica in A. Rosmini*, «Rivista rosminiana», 63 (1969), fasc. IV, pp 247-267.
- Perini E., *Antonio Rosmini e la medicina*, Sodalitas, Stresa, 1955.
- Pestalozza A., *La mente di Antonio Rosmini*, G. Redaelli, Milano 1855.
- Picenardi G., *Gli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, in *Simposi Rosminiani, Decimo Corso Dei "Simposi Rosminiani"*, Sodalitas, Stresa 2009.
- Picenardi G. (ed.), *Rosmini e la Teosofia. Dialogo tra i classici del pensiero sulle radici dell'essere*, Sodalitas, Stresa 2013.
- Pignoloni E., *Basi teoretiche dell'educazione*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia. Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957, pp. 95-109.
- Pignoloni E., *Genesi e sviluppo del rosminianesimo nel pensiero di Michele F. Sciacca*, voll. 2, Milano, Marzorati 1964, 1967.
- Prenna L., *Dall'essere all'uomo*, Città Nuova, Roma, 1979.
- Prenna L., *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.
- Prenna L., *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*, vol. II, Morcelliana, Brescia 1999, pp. 651 – 680.
- Prenna L., *Le «verità educative» di Rosmini e il nostro tempo*, in E. Butturini, G. Canteri (eds), *Le ali del pensiero: Rosmini e oltre*, Mazziana, Verona 2009, pp. 135-147.
- Prini P., *Rosmini postumo: la conclusione della filosofia dell'essere*, Armando, Roma 1960.
- Prini P., *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, pp. 29-45.
- Prini P., *L'interiorità oggettiva nel neorosminianesimo di Michele Federico Sciacca*, in Id., *La filosofia cattolica italiana del Novecento*, Bari-Roma 1996, pp. 150-159.

- Prini P., *Introduzione a Rosmini*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Pryszlak Grzegorz G., *Rosmini e la medicina*, Città Nuova, Roma 1979.
- Puppo M., *Rosmini e Manzoni di fronte alla Rivoluzione francese*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano, 1989, pp. 129-141.
- Radice G., *Annali di A. Rosmini Serbati*, vol. I (1797-1816), Marzorati, Milano 1967.
- Raschini M.A., *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*», 58 (1964), fasc. III-IV, pp. 270-283.
- Raschini M.A., *Il principio dialettico nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano, 1961.
- Raschini M.A., *Sull'anima in Rosmini*, «*Rivista rosminiana*», 73 (1979), fasc. II, pp. 141-154.
- Raschini M.A., *Nota sul problema dell'anima in Rosmini*, in AA.VV., *L'anima*, Dehoniane, Napoli 1979, pp. 281-298.
- Raschini M.A., *Prospettive Rosminiane*, Japadre, L'Aquila-Roma 1987.
- Raschini M.A. (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano 1989.
- Raschini M.A., Tripodi A., Facco M.L., *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Edizioni Romane di Cultura, Roma 1997.
- Raschini M.A., *Studi sulla Teosofia*, Marsilio, Venezia 2000.
- Ricciuti S., *Prospettive della filosofia politico-giuridica rosminiana*, in «*Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*», Vol. 91 (1999) fasc. III, pp. 343- 371.
- Sancipriano M., *Il Collegio medico di San Raffaele nel progetto di A. Rosmini*, «*Humanitas*», 10 (1955), pp. 67-79.
- Sancipriano M., *Psicologia e vita umana nel pensiero di Rosmini*, in M.A. Raschini (ed.), *Rosmini pensatore europeo*, Jaka Book, Milano 1989, pp. 199-216.
- Sanna G.L., *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*, Sodalitas, Stresa 2013, pp. 63-78.
- Sanna G.L., *Il problema della percezione tra Husserl, Merleau-Ponty e Rosmini*, «Rosmini Studies», 3 (2016), pp. 201-214.
- Sanna G.L., *Physiopathology and therapeutic ethics for Antonio Rosmini*, «Rosmini Studies», 4 (2017), pp. 217 – 228.
- Sciaccia M.F., *Interpretazioni rosminiane*, Marzorati, Milano 1958.
- Sciaccia M.F., *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, Marzorati, Milano 1968.
- Severino E., *L'innatismo rosminiano*, «Rivista di Filosofia neoscolastica», 47 (1955), fasc. IV-V, pp. 441-463.
- Solari G., *Studi Rosminiani*, Giuffrè, Milano 1957.
- Soliani G.P., *Rosmini e Duns Scoto*, il Poligrafo, Padova 2012.
- Soliani G.P., *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthotes, Napoli 2018.
- Spiri S., *Essere e Sentimento. La persona nella filosofia di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 2004.
- Spiri S., *Rosmini, Gioberti e Gustavo di Cavour. Cristianesimo, filosofia e politica nel Risorgimento*, Limina Mentis, Milano 2012.
- Tadini S.F., *Il recupero rosminiano dell'argomento ontologico*, in U. Muratore (ed.), *Antonio Rosmini: Verità, Ragione, Fede. Attualità di un pensatore*, Sodalitas, Stresa 2009, pp. 97-122.
- Tadini S.F., *Rosmini e la nuova metafisica ontoprismatica: un dialogo possibile con l'ontologia analitica*, in F. Bellelli, E. Pili (eds.), *Ontologia, Fenomenologia e Nuovo Umanesimo. Rosmini Ri-generativo*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 59 – 76.
- Taljedal I.-B., Reid, *Rosmini, Mills and Kripke on proper names*, «Rosminianesimo filosofico», 1 (2017), pp. 273-281.
- Taverna Patron G., *Antropologia e religione in Rosmini*, Sodalitas, Stresa 1987.
- Uttini C., *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali Femminili*, Tip. Grazioli, Parma 1866.
- Valle A., *La vera sapienza è in Dio. Antonio Rosmini. Biografia spirituale*, Città Nuova, Roma 1997.
- Vecchio S., *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.
- Vidari G., *Rosmini e Spencer. Studio espositivo-critico di filosofia morale*, Hoepli, Milano 1899.
- Zama R., *La questione antropologica in Antonio Rosmini*, «Acta Philosophica», 15 (2006), fasc. II, pp. 319-328.
- Zanardi S., *La filosofia di Antonio Rosmini di fronte alla Congregazione dell'Indice*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Zanchi G., *L'uomo nella natura secondo la filosofia di A. Rosmini di fronte alle dottrine de' moderni positivisti*, in AA.VV., *Per Antonio Rosmini nel primo centenario della sua nascita*, vol. II, Cogliati Milano 1897, pp. 75-130.
- Zovatto P., *Cultura cattolica rosminiana tra '800 e '900*, Parnaso, Trieste 1999.

Filosofia e storia dell'educazione

- Acerbi A., Fernandez Labastida F., Luise G. (eds.), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016.
- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.
- Acone G., *Dell'autocomprensione in pedagogia*, «Scuola e città», 2 (1987), pp. 87-99.
- Acone G., *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in G. Dalle Fratte (ed.), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma 1996, pp. 53-68.
- Acone G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997.
- Acone G., *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma 2000.
- Acone G., *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea, fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno 2005.
- Acone G., *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud, Salerno 2006.
- Acone G., *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

- Agazzi A., «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.
- Baldacci M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2011.
- Banks J.A., C.A McGee, *Multicultural education. Issues and perspectives*, J. Wiley Inc., Hoboken (NJ) 2010.
- Benetton M., *Una pedagogia per il corso della vita*. Cleup, Padova 2008.
- Benetton M., *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.
- Benetton M., *La visione pedagogica del corso di vita: attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*, «Studium Educationis», 12 (2011), fasc. II, pp. 7-22.
- Bertin G.M. (ed.), *La filosofia dell'educazione, oggi*, «Scuola e Città», 27 (1976), fasc. I-II.
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Armando, Roma 1958.
- Bertoldi F., *Critica della certezza pedagogica*, Armando, Roma 1981.
- Bertolini P., Canevaro A., Frabboni F., Gattullo M., Telmon V. (eds.), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, voll. 2, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Biagini M.P., *Morando Dante*, in G. Impedovo, M. Laeng (eds.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. 4, La Scuola, Brescia 1990, pp. 7921-7923.
- Blanck G., *Vygotskij: the man and his cause*, in C.L. Moll (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, Cambridge 1990, pp. 31-58.
- Bobbio N. (ed.), *La cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980 nelle sue relazioni con altri campi del sapere*, Guida, Napoli 1982.
- Bontadini G., *Pedagogia e metafisica*, in AA. VV., *Il problema pedagogico. Atti del X Convegno del Centro di Studi Filosofici di Gallarate (1954)*, Morcelliana, Brescia 1955, pp. 101-106.

- Bornstein M.H., Lamb M.E., *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*, trad. it. di G. Axia, A.E. Berti, G. Di Stefano, L. D'Odorico, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- Bornstein M.H., Sigman M.D., *Continuity in mental development form infancy*, «Child development», 57 (1986), pp. 251 – 274.
- Brezinka W., *Metateoria dell'educazione. Introduzione ai fondamenti della Scienza dell'educazione della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, Armando, Roma 1980.
- Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata; i valori nella pratica pedagogica*, trad. it. di L. Pusci, Armando, Roma 1989.
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Britton J., *Linguaggio e Apprendimento*, Armando, Roma 1974.
- Caimi L., *Modelli antropologici e modelli educativi*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2013, pp. 28-60.
- Cambi F., *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell'educazione*, Le Monnier, Firenze 1976.
- Cambi F., *La «Scuola di Firenze». Da Codignola a Laporta. 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982.
- Cambi F., *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.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G. (eds), *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari 2005.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna 2006.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.
- Cambi F. (ed.), *Soggetto come persona*, Carocci, Roma 2007.
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, «Studi sulla Formazione», 11 (2008), fasc. 1, pp. 157-163.

- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Cambi F., *Attualità della filosofia. Nota*, «Studi sulla Formazione», 13 (2010), fasc. I, pp. 277-280.
- Cambi F., *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, pp. 278-294.
- Caprin C., Zudini V., *Lev S. Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione*, «Quaderni CIRD», 11 (2015), pp. 32-55.
- Casotti M., *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1930.
- Casotti M., *Pedagogia generale*, La Scuola, Brescia 1948.
- Catafamo G., *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma 1967.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *Profilo storico della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015
- Cives G., *La filosofia dell'educazione in Italia, oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Costa V., *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015.
- Da Cortà Fumei M. (ed.) *Formare alle differenze nella complessità*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- De Bartolomeis F., *Cos'è la scuola attiva?*, Loescher, Torino 1962.
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
- De Finis L., *Dai maestri di grammatica al ginnasio liceo di via S. Trinità in Trento*, «Studi trentini di scienze storiche», 62 (1983), fasc. I, pp. 3-76.
- De Finis L., *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.
- De Giacinto S., *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977.

- De Giorgi F., *Cattolici ed educazione, tra Restaurazione e Risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, ISU-Univ. Cattolica, Milano 1987.
- De Giorgi F., *La controriforma come totalitarismo. Nota su Croce storico*, Morcelliana, Brescia 2013.
- De Giorgi F., *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016.
- De Hovre F., *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1973.
- Fedeli C., *La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi*, «Vita e Pensiero», 87 (1995), fasc. IV, pp. 623-642.
- Ferrari M., Betri M.L., Sideri C. (eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Filoramo G., *Le religioni come sistemi educativi*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 46 (2018), fasc. I-II, pp. 21-36.
- Flores d'Arcais G., *La pedagogia scientifica di P. Siciliani e di N. Fornelli*, «Rassegna di pedagogia», 9 (1951), fasc. I-II, pp. 501-568.
- Flores d'Arcais G. (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1993.
- Flores D'Arcais G., Zago G. (eds.), *L'unità della educazione*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma 1998.
- Fornaca R., *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze 1982.
- Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (eds.), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013.
- Garelli F., *L'odierna crisi dell'educazione*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2013, pp. 17-28.
- Gaudio A., *La storiografia su Lambruschini: un educatore o un classico della pedagogia nazionale*, in L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 145-158.

- Gennari M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1997.
- Gennari M., *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia 1998.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- Giaconi C., *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma 2008.
- Giroux H., *Educazione e crisi dei valori: sfidando l'assalto a insegnanti, studenti e istruzione pubblica*, trad. it. di M. Giraldo, La Scuola, Brescia 2014.
- Goussot A., *La scuola nella vita: il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Erickson, Bolzano 2005.
- Goussot A., Zucchi R., *La pedagogia di Lev Vygotskij*, Le Monnier, Firenze 2015.
- Granese A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975;
- Granese A., *Istituzioni di pedagogia*, CEDAM, Padova 2003.
- Grimm G., *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.
- Hartnett A., Naish M., *Theory and Practice of Education*, Heinemann Educational, Londra 1976.
- Hedegard M., *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, Cambridge 1990, pp. 349-371.
- Indellicato M., *Etica della persona e diritti umani. La prospettiva del personalismo polacco*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Iori V., *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2000.
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006.
- Iori V. (ed.) *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, «Encyclopaideia», 45 (2016), pp. 19-26.

- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1963-64.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova 2013.
- Laberthonnière L., *Teoria dell'educazione con tre saggi minori*, trad. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Laeng M., *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.
- Laeng M., *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.
- Laneve C. (ed.), *Nuovi orizzonti dell'educazione*, Carocci, Roma 2008.
- Laporta R., *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma 1980.
- Levrero P., *Menschenbildung: l'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2014.
- Mancini R., *Per una fenomenologia dell'esperienza educativa*, in M. Signore (ed.), *Ripensare l'educazione*, Pensa Multimedia Lecce, 2013, pp. 61-78.
- Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 1998.
- Mantegazza R., *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Elèuthera, Milano 2006.
- Mari G., *Filosofia dell'educazione. L'agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 2010.
- Marrone A., *La pedagogia cattolica del secondo Ottocento*, Studium, Roma 2016.
- Martino P., *La persona: per una resistenza ontologica. Linee prevalenti del neo-personalismo aconiano*, in AA.VV., *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Pensa Multimedia Lecce, 2014, pp. 173-186.
- McCool G., *Nineteenth-Century Scholasticism: The Search for a Unitary Method*, Fordham University Press, New York 1989.
- Mirolli M., Parisi D., *La società nella mente (attraverso il linguaggio)*, «Sistemi Intelligenti», 2 (2011), pp. 309-317.
- Moll L.C. (ed.), *Vygotskij and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

- Morando D., *Pedagogia*, Morcelliana, Brescia 1951.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Moscato M.T., *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», 6 (2012), fasc. III, pp. 29-54.
- Moscato M.T., *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 18 (2015), fasc. I, pp. 81-116.
- Nanni C., *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma 1986.
- Nanni C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma 1992.
- Nicolescu B., *Manifesto of Transdisciplinarity*, trad. ing. di K. Claire Voss, State University of New York Press, Albany 2002.
- Pagano R., *L'implicito pedagogico in Gadamer*, La Scuola, Brescia 1999.
- Pagano R., *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Pagano R., *La scientificità della pedagogia ermeneutica*, «Studi sulla formazione», 12 (2009), fasc. I, pp. 79-88.
- Pazzaglia L., *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia 1994.
- Pendola T., *Commemorazione del padre Everardo Luigi Micheli delle Scuole Pie*, Tip. Sordo-Muti, Siena 1881.
- Pepe C., *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiana*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Petter G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Giunti, Firenze 1961.
- Piseri M., *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda e europea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Polenghi S., *Le principali teorie dell'infanzia*, «Pedagogia e Vita», 63 (2005), fasc. VI, pp. 7-21.
- Polenghi S. (ed.), *La scuola degli Asburgo*, SEI, Torino 2012.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia*, trad. it. di E. Coccia, Armando, Roma 1984.

- Prellezo J.M., *Il pensiero pedagogico e la politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1 (1994), pp. 149-167.
- Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, Puf, Paris 1989.
- Scarangelo A., *Major Catholic-liberal educational philosophers of the Italian Risorgimento*, «History of Education Quarterly», 4 (1964), fasc. IV, pp. 232-250.
- Scuderi Sanfilippo G., *Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini Editore, Cosenza 2005.
- Siegel H. (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, Oxford University Press, New York 2009.
- Signore M. (ed.), *Ripensare l'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Sofri G., *Ricerche sulla formazione religiosa e culturale di Raffaello Lambruschini*, «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Lettere, storia e filosofia», 29 (1960), fasc. III-IV, pp. 148-189.
- Sola G., *L'epistemologia pedagogica e il documento Granese-Bertin*, Il Melangolo, Genova 2015.
- Sola G., *La formazione originaria*, Bompiani, Milano 2016.
- Stara F., *Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, «Education Sciences & Society», 6 (2012), fasc. III, pp. 193-200.
- Stefanini L., *Personalismo sociale*, Studium, Roma 1952.
- Stefanini L., *Personalismo e ontologia*, «Giornale di metafisica», 4 (1952), pp. 389-396.
- Tognon G., *La pedagogia è una? Riflessioni sul pluralismo e universalismo pedagogici*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 46 (2018), fasc. I-II, pp. 65-95.
- Trebisacce G., *Dal razionalismo critico al problematismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, «Studi sulla formazione», Firenze University Press, 2012, n. 2, pag. 93-101.
- Tryphon A., Voneche J., *Piaget-Vyogotskii. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze 1998.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1990.

- Volpicelli L., *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Armando, Roma 1959.
- Wertsch J.V., *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY Sharpe, 1981.

Alii

- Alici L., *Il linguaggio come segno e testimonianza, Una rilettura di Agostino*, Studium, Roma 1976.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, trad. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Benvenuto S., *Confini dell'interpretazione*, IPOC Press, Milano 2013.
- Bettini M., *Vertere. Un'antropologia della traduzione nella cultura antica*, Einaudi, Torino 2012.
- Bonichini S., Axia G., *L'osservazione dello sviluppo umano*, Carocci, Roma 2001.
- Bracco M., *Empatia e neuroni specchio; una riflessione fenomenologica ed etica*, «Comprendere», 15 (2005), pp. 33-53.
- Calza G., *Saggio di callologia ed estetica*, Milano 1889.
- Canullo C., *Il chiasmo della traduzione. Metafora e verità*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Capelle-Dumont P., *Filosofia e teologia nel pensiero di Martin Heidegger*, Queriniana, Brescia 1991.
- Chiurazzi G., *Il postmoderno*, Mondadori, Milano 2002.
- Copenhaver B.P., Copenhaver R., *From Kant to Croce: modern philosophy in Italy, 1800-1950*, University of Toronto Press, Canada 2012.
- Cozzoli M., *La legge naturale e la difesa della vita. Le ragioni e i limiti della difesa della vita fisica*, in Pontificia Accademia Pro Vita (ed.), *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, pp. 177-189.
- Crespi F., *Imparare ad esistere. Nuovi fondamenti della solidarietà sociale*, Donzelli Editore, Roma 1994.

- D'Agostini A., *Disavventure della verità*, Einaudi, Torino 2002.
- D'Agostino F., *Analitici e continentali*, Cortina, Milano 1997.
- Di Giovanni P., *Filosofia e psicologia in Italia tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Di Stasio M., *Plantinga e l'argomento teleologico: dalla critica a Hume al ruolo del concetto di Proper Function*, «Annali del Dipartimento di Filosofia», 11 (2005), pp. 275-302.
- Dominici P., *La modernità complessa tra istanze di emancipazione e derive dell'individualismo*, «Studi di Sociologia», 52 (2014), fasc. III, pp. 281-304.
- Eccles J., Popper K., *L'Io e il suo cervello*, Roma 1981.
- Eco U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano 2003.
- Eco U., *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano 1984.
- Fabietti U., *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Fabietti U., *La costruzione dei confini in antropologia. Pratiche e rappresentazioni*, in S. Salvatici (ed.), *Confini. Costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni*, Rubbettino, Catanzaro 2005, pp. 177-186.
- Farisco M., *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Feyerabend P., *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, NBL, London 1975.
- Ferracuti G., *L'invenzione del Tradizionalismo*, «Studi Interculturali», 3 (2015), pp. 224-239.
- Ferraris M., *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 2008.
- Ferraris M., *Aspetti dell'ermeneutica del Novecento*, in M. Ravera (ed.), *Il pensiero ermeneutico. Testi e materiali*, Marietti, Genova 1986, pp. 207-77.
- Ferraris M., *Estetica e teleologia*, «Rivista di estetica», 66 (2017), pp. 184-194.
- Ferrarotti F., *Teologia per atei*, Laterza, Roma-Bari 1983.
- Gander H.-H. *Fenomenologia del mondo della vita*, in P. Palumbo, A. Le Moli (eds.), *Soggettività e autocoscienza. Prospettive storiche e critiche*, Mimesis, Milano-Udine 2011, pp. 203-222.

- Galeazzi U., *L'etica filosofica in Tommaso d'Aquino*, Città Nuova, Roma 1989.
- Garulli E., *Heidegger e la storia dell'ontologia*, Argalia, Urbino 1978.
- Giuntini C., *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.
- Jervolino D., *Il cogito e l'ermeneutica*, Marietti, Bologna 2000.
- Jahoda M., Deutsch M., Cook S.W., *Research methods in social relations*, Dryden, New York 1951.
- Joas H., *Persona e diritti umani. Principi, istituzioni e pratiche di vita*, Edizioni Meudon, Portogruaro 2011.
- Law S., *The war for children's minds*, Routledge, New York, 2006.
- Maldonado T., *Il futuro della modernità*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Malusa L., *Storia delle storie generali di filosofia. Il secondo Ottocento*, vol. 5, Antenore, Roma-Padova 2004, pp. 589-592.
- Marchesini R., *Post-human: verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.
- Marone P., *Il silenzio e la parola in Agostino: dalla conoscenza di sé alla conoscenza di Dio*, «Sapienza. Rivista di Filosofia e Teologia», 63 (2010), pp. 354 -361.
- Mattick P., Deutschmann C., Brandes V., *Crisi e teorie della crisi*, trad. it. di G. Mininni, Dedalo libri, Bari 1979.
- Menga F., *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa: sulla fenomenologia ermeneutica di Paul Ricœur*, «Etica & Political/Ethics & Politics», 11 (2009,) fasc. II, pp. 330-370.
- Negri A., *Michele Federico Sciacca: dall'attualismo alla filosofia dell'integralità*, Edizioni di Ethica, Forlì 1963.
- Nuzzo E., Sanna M., Simonutti L. (eds.), *Anomalie dell'ordine. L'altro, lo straordinario, l'eccezionale nella modernità*, Aracne, Roma 2013.
- Pavan A., *Enciclopedia della persona del XX secolo*, ESI, Napoli 2009.
- Piccolo G., *I processi d'apprendimento in Agostino d'Ippona*, Aracne, Roma 2009.

- Piovani P., *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, Liguori, Napoli 2006.
- Pititto R., *Herder o la ragione umana come linguaggio*, in «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Basilicata», 8 (1998), pp. 183-220.
- Pititto R. *La ragione linguistica. Origine del linguaggio e pluralità delle lingue*, Aracne, Roma 2008.
- Ravera M. (ed.), *Il pensiero ermeneutico. Testi e materiali*, Marietti, Genova 1986.
- Rigobello A., *Il personalismo*, in AA.VV., *Studio ed insegnamento della filosofia*, vol. 2, AVE, Roma 1966.
- Rorty R., *La filosofia e lo specchio della Natura*, Bompiani, Milano 1998.
- Ruggenini M. (ed.), *Heidegger e la metafisica*, Marietti, Genova 1991.
- Sanna I., (ed.) *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* Studium, Roma 2005.
- Spaemann R., *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, trad. it. di L. Allodi, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Tagliaferro D., *Conosci te stesso: elementi di psicologia*. Armando, Roma 2017.
- Tarquini A., *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Trombini M., *Dizionario della filosofia moderna*, Diogene multimedia, Bologna 2018.
- Viotto P., *Introduzione a Maritain*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Waldenfels B., *In den Netzen der Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt 1985.
- Wynn M., *Design Arguments*, in B. Davies (ed.) *Philosophy of Religion. A Guide to the Subject*, Cassell, London 1999, pp. 59-64.

Sitografia

- D. Arecco, G. Rezza, *Il network del newtonianesimo scozzese da David Gregory a Thomas Reid*, «Rivista Montesquieu».
http://www.montesquieu.it/biblioteca/Testi/Newton_scozia.pdf

- Aspi: Archivio storico della psicologia italiana.
<https://www.aspi.unimib.it>
- 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
- Il Contributo italiano alla storia del Pensiero – Filosofia, Treccani.
http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Il_Contributo_italiano_alla_storia_del_Pensiero:_Filosofia
- International Bureau of education
<http://www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education>
- Oxford Research Encyclopedia.
<https://oxfordre.com>
- Rosmini Institute, Video Cattedra Rosmini.
<https://www.cattedrarosmini.org/site/view/view.php?menu1=m2>
- «Rosmini studies», Rivista del Centro studi e ricerche “Antonio Rosmini” dell’Università di Trento.
<http://rosministudies.centrostudirosmiini.it/index.php/rosministudies>
- Storia dell’educazione svizzera
<https://www.bildungsgeschichte.ch/it/>
- H. Siegel, Philosophy of education, Encyclopaedia Britannica.
<https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>
- C. Sparaco, *Postmoderno tra frammentarietà e urgenza etica*, «Dialeghestai», 5 (2003),
<https://mondodomani.org/dialeghesthai/cs01.htm>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<https://plato.stanford.edu>
- S. Zanardi, *La società degli amici di Antonio Rosmini*; «Filosofia italiana»,
<http://www.filosofiaitaliana.net/wp-content/uploads/2018/04/Zanardi.pdf>

INDICE DEI NOMI

- Acone, G. 48, 56, 62, 202, 310-311, 316-318, 323, 325, 337
Agostino 36, 42, 78, 82, 171, 180, 182, 184, 187, 217, 237-241, 243, 278
Ales Bello, A. 69
Alici, L. 237, 239-240
Allievo, G. 26, 30
Antoniano, S. 179, 182
Antonio Abate 184
Aporti, F. 24, 110, 179, 200, 203, 318
Araldi, M. 119, 126
Aristotele 78-79, 111, 148, 210, 341
Axia, G. 108, 320
Baggio, A. 69, 170, 297
Baldini, U. 112
Banfi, A. 41, 55
Barington, D. 220
Baroni, A. 39
Bataille, G. 52
Bauman, Z. 308-309
Becchi, E. 200
Bellelli, F. 11, 69, 368, 384
Benedetto da Norcia 184
Benetton, M. 272
Benvenuto, S. 52
Bergamaschi, C. 265
Berkeley, G. 119
Bernardo di Chiaravalle 184
Berti, D. 24, 292-293, 300, 320
Bertin, G.M. 33, 41-42, 48, 55
Bertolini, P. 56, 60-61, 375
Bertoni Jovine, D. 26
Beschin, G. 48
Bessero-Belti, R. 23
Biagini, M.P. 35, 50
Bianchini, P. 24
Bichat, F.X. 127, 156
Billia, L.M. 27-28, 30, 38, 48, 94, 382-383
Biran, M. de 223, 246
Birti, S. 277
Bologaro Borgnis, A.M. 201
Bonafede, G. 42-44, 56, 94, 228, 334, 383
Bonaventura 42, 184
Bonichini, S. 108
Bonnot de Condillac, E. 78, 224, 229, 297
Bontadini, G. 335
Bonvegna, G. 109, 111, 113, 119, 126-127
Bornstein, M.H. 320-321
Borromeo, C. 187
Bozzetti, G. 30, 40, 134, 145
Brentari, C. 63, 113, 153, 156, 159, 161, 164-165
Brezinka, W. 55, 311
Brown, J. 126, 148-149
Brugiatelli, V. 121, 229, 232, 236, 247-248, 252, 261, 264
Buffon, G.L.L. 126, 156
Bulferetti, L. 30, 112, 113
Butturini, E. 196
Cabanis, P.G. 126
Caimi, L. 33, 110, 337
Calò, G. 40

- Cambi, F. 26, 33, 56-58, 177, 310, 339, 343, 345, 365
 Campanini, G. 359
 Cantillo, A. 48, 94
 Canullo, C. 48, 94
 Capograssi, G. 36, 90
 Capponi, G. 38, 42, 271, 318
 Carabellese, P. 125
 Casotti, M. 32-34, 39, 51, 56, 94, 382
 Cassirer, E. 367
 Castelli, E. 30
 Castiglioni, F.S.M.F. (Pio VIII) 72
 Cavallera, H.A. 14, 22, 25-26, 30, 48
 Cavalli, G. 50
 Celesia, E. 30
 Chiosso, G. 24, 33, 48, 50, 187
 Chiurazzi, G. 13
 Cicerone 111
 Claparède, E. 325
 Clemente d'Alessandria 182, 184
 Colonna, S. 172, 175
 Comte, A. 308, 342
 Contini, M. 55
 Cook, S.W. 108
 Cornoldi, G.M. 23
 Corte, P.A. 14
 Costa, V. 375-376
 Cozzoli, M. 385
 Credaro, L. 26, 36
 Cristaldi, G. 69
 Croce, P.A. 32
 Cuvier, G. 115
 D'Alembert, J.F. 368
 Dalle Fratte, G. 62
 Dal Pra, M. 80
 Daros, W.R. 71, 76, 85-87
 De Apollonia, S. 368
 Decroly, O. 205, 325
 De Dominicus, F.S. 112
 De Giorgi, F. 50, 61, 63, 175, 179-189, 192-194, 200-201, 339-340, 375
 Del Noce, A. 92-93
 De Lucia, P. 23, 69
 De Nardi, P. 112
 Derrida, J. 92-93
 De Sarlo, F. 112
 Descartes, R. 122
 Deutsch, M. 108
 Dewey, J. 342, 344
 Diderot, D. 368
 Dilthey, W. 55
 Di Nubila, R. 177, 187-188
 Dossi, M. 16, 19, 51, 306
 Eccles, J. 263
 Eco, U. 307, 309
 Eschilo 67
 Evain, F. 69, 75-76
 Farotti, F. 24
 Ferraris, M. 313
 Ferrè, P.M. 23
 Ferriere, A. 325
 Ferrini, R. 14
 Filoramo, G. 171, 178
 Fink, E. 355
 Florenskij, P. 24
 Flores d'Arcais, G. 26, 380
 Flores D'Arcais, G. 312, 334, 339, 343, 345, 358, 360, 362-363, 366-367
 Fontana, F. 38, 127, 291, 318
 Fornelli, N. 26-27, 30, 48, 382-383
 Foucault, M. 52
 Franck, J.P. 111
 Freud, S. 42, 52, 142, 334, 342, 362
 Fröbel, F. 38, 318, 363
 Gabbi, G. 69
 Gadamer, H.G. 53, 55, 58
 Galeazzi, U. 89
 Galilei, G. 347
 Galli, N. 16, 48
 Gallini, S. 156
 Galluppi, P. 42, 72
 Gambaro, A. 110, 293
 Garelli, F. 311
 Garin, E. 28, 38, 318, 363
 Gaudio, A. 33, 63, 110
 Gemelli, A. 171
 Gennari, M. 56-57, 59, 360
 Gentile, G. 26, 31-32, 36, 43, 48, 69, 382-383
 Gerdil, J-F. 38, 179, 318
 Germinale, T. 112
 Giacon, C. 68, 79-80

- Gioberti, V. 38, 42, 69, 80-81, 110, 318
 Girard, J-B. 24, 38, 179, 318
 Goisis, G. 335
 Grasser, G. 188
 Guarini, G. 179
 Guglielmi, E. 23
 Guizot, E.C.P. 216
 Habermas, J. 52, 57, 309
 Haller, A. 126, 156
 Hartnett, A. 365
 Hegel, G.W.F. 19, 46, 82, 90, 306, 359
 Heidegger, M. 52, 55-56, 336
 Heister, L. 111
 Herbart, J-F. 26, 38, 318
 Herder, J.G. 229-230, 300
 Humboldt, W. 229-230
 Hume, D. 148-149, 360-361
 Husserl, E. 55, 128, 308, 349, 352,
 353-355, 375, 381
 Ignazio di Loyola 171
 Iori, V. 60
 Jahoda, M. 108
 Kant, I. 19, 36, 77-79, 90, 138, 306
 Krienke, M. 19, 50-51, 61, 63, 69,
 78-79, 82, 85-86, 90-91, 125, 306
 Laberthonnière, L. 314
 Labriola, A. 26
 Lacan, J. 52
 Laeng, M. 26, 35
 Lamb, M.E. 320-321
 Lambruschini, R. 24, 32-35, 38, 42,
 109-110, 179, 203, 271, 293, 318
 Lanfranchi, R. 48, 51, 181
 Laporta, R. 366
 Le-Cat, C.N. 127
 Leibniz, G.W. 78-79
 Lèvinas, E. 310
 Lévi-Strauss, C. 52
 Linnaeus, C.N. 156
 Locke, J. 38, 78, 119, 179, 318
 Lorenzi, V. 41
 Lorizio, G. 182
 Lyotard, J-f. 57, 309
 Maldonado, T. 13
 Malusa, L. 23, 292
 Mancini, I. 339
 Manganelli, M. 69, 95-96
 Manno, M. 48
 Manzoni, A. 23, 182, 259-261, 359
 Marangon, P. 30-31, 35, 39, 51, 63,
 193, 197, 300
 Marchesini, R. 334
 Marcolungo, C.F. 112
 Marion, J.L. 310
 Maritain, J. 34, 334, 338, 340-344,
 346, 379-380
 Marrone, A. 18
 Martini, L. 126
 Marx, K. 42, 52, 334, 362
 Mastai Ferretti, G.M. (Pio IX) 300
 Medea, E. 112
 Menke, K.H. 73-75, 169
 Micheli, E. 14, 25-26, 382
 Milde, V. 24, 200
 Mill, J.S. 222
 Moll, C.L. 328, 331
 Monticone, A. 48
 Morando, D. 28, 30, 32-33, 35-39, 41,
 51, 56, 77, 94, 108-109, 172, 176-
 179, 184, 189, 192, 195, 200-207,
 210, 316, 318, 320, 327, 382
 Morin, E. 335, 373, 374
 Morra, G. 69
 Mounier, E. 337-338, 380
 Muratore, U. 69, 94, 113, 200, 336, 372
 Muscolino, S. 69
 Nabert, J. 55
 Nacci, M. 13
 Naish, M. 365
 Nebuloni, R. 69
 Necker de Saussure, A. 179, 202, 216,
 271-273
 Negri, A. 36
 Neri, F. 51, 181-182, 188, 354
 Newton, I. 347
 Nicoletti, M. 19, 51, 306
 Niemeyer, A.H. 24
 Nietzsche, F. 42, 52, 334, 362
 Nobile, M. 61, 63
 Ottonello, P.P. 71, 112, 383
 Paganini, P. 23
 Pagani, P. 63, 187

- Paoli, F. 11, 17-18, 20-23, 31, 38, 47, 63, 179, 201-203, 213-214, 292-293, 295, 300, 382
- Paolo di Tarso 368
- Parato, A. 26, 30, 382
- Parravicini, L.A. 38
- Pazzaglia, L. 48
- Pecci, V. (papa Leone XIII), 23
- Pederzoli, G. 23
- Peitl, J. 24
- Pellegrino, U. 69
- Pendola, T. 14, 25
- Perini, E. 112
- Pestalozza, A. 14, 23, 119, 265
- Pestalozzi, J.H. 24, 38, 179, 318, 363
- Petter, G. 319
- Piaget, J. 6, 60, 291, 315-325, 333, 379, 384
- Piaia, G. 292
- Picenardi, G. 11, 112, 292-293
- Piemontese, F. 73-74, 124-125
- Pignoloni, E. 39, 41, 338
- Pili, E. 69, 368
- Pinel, P. 142, 149
- Piovani, P. 80
- Platone 36, 45, 78, 79, 111, 204
- Polenghi, S. 191, 200
- Postman, N. 311
- Prellezo, J.M. 24
- Prenna, L. 11, 45-48, 56, 94, 181-182, 189, 190, 192-193, 196, 346, 375
- Prini, P. 36, 46, 61, 69, 337-338, 349
- Pryszlak Grzegorz, G. 112-113, 127
- Pusineri, G. 30, 43
- Quine, W.v.O. 308
- Radice, G. 191
- Raschini, M.A. 48, 69, 82, 97-98, 112, 114, 169, 202, 317, 359, 370, 383
- Rayneri, G.A. 14, 24-25, 27-28, 293, 382
- Reid, T. 36, 78, 149, 222
- Ricœur, P. 42, 53-55, 57, 337, 355, 380
- Romagnosi, G.D. 119, 297-299
- Rorty, R. 57, 308
- Rosi, V. 38, 203, 318
- Rossi, P. 13, 181
- Rousseau, J-J. 25, 31, 35, 38, 110, 179, 202, 229, 271, 318, 342, 362
- Ruffini, P. 126
- Sancipriano, M. 112-113
- Sanna, G.L. 112
- Santiello, G. 292
- Scarangelo, A. 176
- Scarcella, E. 77
- Scarpa, A. 156
- Sciacca, M.F. 28, 30, 36-37, 68, 76, 78, 92, 122, 134, 337-338
- Sciolla, G.A. 293
- Scuderi Sanfilippo, G. 55
- Severino, E. 68
- Smith, A. 222
- Sofri, G. 110
- Solari, G. 30, 70
- Soliani, G.P. 61, 121, 336, 383-384
- Solimani, A. 112
- Sonn, L. 191-192
- Spaemann, R. 379
- Spallanzani, L. 156
- Spencer, H. 26, 112, 342
- Spiri, S. 80, 123, 131, 138, 148
- Stahl, G.E. 111, 126, 156
- Stefani, G. 180, 188-189
- Stefanini, L. 335-338
- Stewart, D. 78, 222
- Stoppani, A. 14, 27
- Suchodolski, B. 45
- Tadini, S.F. 336, 368
- Tarditi, M. 14, 24, 292-293, 300
- Taverna, G. 38, 69, 179, 203, 318
- Tognon, G. 357-358, 367
- Tommaseo, N. 24, 38, 264-265
- Tommaso 2, 35, 78, 89, 184, 196, 237, 340-341, 346
- Traniello, F. 28, 359
- Uttini, C. 14
- Vattimo, G. 308
- Venturi, G.B. 119, 126
- Vico, G. 38, 229, 318, 359
- Vidari, G. 112
- Visalberghi, A. 344
- Vittorino da Feltre 179

- Vygotskij, L.S. 6, 60, 315-317, 326-328, 330-333, 384
- Waldenfels, B. 352-353
- Weil, S. 358
- Wheastone, C. 126
- Wilderspin, S. 200
- Wojtyła, K. (Giovanni Paolo II) 92
- Wundt, W. 149, 302, 342
- Zago, G. 312, 358, 360, 362-363, 366-367
- Zama, R. 72, 85, 89, 92
- Zanardi, S. 301, 368
- Zanchi, G. 112
- Zucal, S. 48, 50-51, 63

