

CONGRESSO INTERNAZIONALE “ROSMINI E L’ENCICLOPEDIA DELLE SCIENZE”

Napoli, 22-25 Ottobre 1997.

Relazione: ***Antropologia e Pedagogia in Rosmini: Per il ritorno all’uomo integrale nella Pedagogia.***

Autore: W. R. Daros.

Quale è la fonte della pedagogia?

1. L’uomo, in quanto si osserva, è spesso un problema per se stesso. Quello che succede nella realtà non va d’accordo con l’idea o l’immagine che ha di sé, ed entra in conflitto. Molte volte i suoi desideri e le sue fantasie superano quello che egli è, e si fa allora un’inadeguata grande immagine di se stesso. In altre occasioni, si sottovaluta fino al punto d’ignorare quello che è e quello che può arrivare ad essere. Alla fine, non sa a che cosa attenersi: se al suo reale farsi o a quello che idealmente dovrebbe essere.

L’uomo appare come un abitante di due mondi: del mondo della realtà, del farsi quotidiano o professionale, e del mondo dell’ideale, del dovere, del possibile, magari dell’immaginato, non realizzato ma forse realizzabile.

In questo contesto, la pedagogia non può ignorare nessuno dei due aspetti: quello che di fatto è l’uomo e quello che può arrivare ad essere. La pedagogia però si costituisce e si regge sul principio dell’*educabilità*, cioè, sulla possibilità di realizzare l’ideale al quale può arrivare l’essere dell’uomo. L’educazione appare allora come sviluppo, come “eduazione” (*e-ducere*) dell’attualizzazione della potenzialità o possibilità dell’essere umano.

2. Nella cultura occidentale, le teorie educative sono dovute primariamente ai filosofi greci (Platone, Aristotele, Epicuro, gli Stoici). Successivamente furono i pastori religiosi (in particolare i vescovi) coloro che esercitarono l’azione educativa guidati dalla Bibbia.

A questo riguardo, Rosmini ci ricorda: “Solo de’grandi uomini possono formare degli altri grandi uomini: e questo è appunto un altro pregio dell’educazione antica de’ sacerdoti”¹.

Nel Medioevo, furono i teologi che, sulle orme del *De Magistro* di Sant’Agostino, tracciarono la teoria della educazione.

Con l’avvento dell’epoca moderna, in particolare da Cartesio, la filosofia si scinde in speculativa e pratica: a parte la filosofia speculativa, si voleva “arrivare a conoscenze molte utili... per farci come padroni e possidenti”²). La teoria educativa rimane anch’essa frammentata, da un lato in filosofi come Locke, Rousseau e Kant; dall’altro in personalità religiose come Comenio, Sant’ Ignazio, La Salle, Don Bosco; ma anche in uomini pratici e romantici come Pestalozzi, Froebel, e in teorici vicini alla psicologia come Herbart.

¹ ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Roma, Città Nuova, 1981, n. 27. Cfr. ROSMINI, A. *Risposta ad Agostino Theiner contro il suo scritto intitolato Lettere-storico-critiche intorno alle Cinque Piaghe della Santa Chiesa*, ecc. Casale, Casuccio, 1850.

² Cfr. DESCARTES, R. *Discorso del metodo*. Sesta parte.

Nel nostro secolo, la teoria educativa è rimasta preponderantemente nelle mani dei psicologi. Come reazione al positivismo del secolo scorso, si è voluto, mediante la proposta della Scuola Nuova, tanto alligerire il peso della logica dell'investigazione scientifica, quanto riscattare la spontaneità psicologica e l'attività all'apprendere. In gran parte, le teorie educative di questo secolo che finisce, sono state teorie psicologiche dell'istruzione. Alla psicologia comportamentista, seguì quella freudiana, poi quella neocomportamentista, e quella rogeriana. Esaurito il psicologismo intimista, si è passato, in alcuni continenti, alla esigenza prammatista (per influsso di Dewey) e alla prassi sociale rivoluzionaria o coscientizzatrice (per influsso soprattutto di Makarenko e poi di Paolo Freire, nella sua *Pedagogia dell'opresso*).

3. ¿Chi può dire oggi cos'è sostanzialmente l'uomo? Il teologo, il filosofo, il sociologo, il politico, il docente?

La frammentazione del sapere, proposta dal Cartesio e svolta dal positivismo -le scienze vi lasciano alla filosofia soltanto lo spazio del riassunto delle scienze positive- frammentarono anche le concezioni educative. Allora presero importanza, nei piani per la formazione dei docenti, la biologia, la psicologia, la sociologia; però, si perse di vista la logica, la metafisica, lo studio della persona umana nella sua integralità originaria ed originante.

Come reazione, si è voluto sfuggire dall'*enciclopedismo*; ma non si è riusciti ad ottenere l'*integralità nella concezione educativa*, perchè si era perduta la concezione della *radice trascendente* dell'uomo.

4. L'uomo ha perduto la sua dimensione verticale. Di conseguenza, sia gli Accademici di ieri, sia i problematicisti contemporanei, sostengono il *semper quaerere et numquam invenire*, perchè non ammettono che si possa possedere una verità. Già Sant'Agostino propose un cercare perfetto che suppone il cercare la verità dove può essere trovata, cioè nell'oggettività; non dove è impossibile trovarla, cioè nel sensibile fuggevole³. Questa è stata anche la proposta di Rosmini, non dopo una discussione con gli accademici, come fece Agostino; ma dopo il ripensamento e il superamento dell'immanentismo moderno, come è ben documentato nella prima parte del *Nuovo Saggio sull'Origine delle Idee*⁴.

Originalità classica e perenne della proposta rosminiana.

5. Herbart riassume il disagio, dopo le problematiche questioni kantiane (che non accetta ma non sa neppure come superare), che sono proprie dei pensatori e pedagogisti moderni:

“È una follia voler abbandonare l'uomo alla natura, e ugualmente follia condurli ed educarli alla natura; poichè che cos'è la natura dell'uomo? Come per gli stoici e per gli epicurei era il punto di appoggio del loro sistema”⁵.

Herbart non ammette un realismo metafisico in modo che si possa pensare la natura umana come un'entità reale, benchè distinta degli accidenti in cui si manifesta in

³ SCIACCA, M. F. *San Agustín*. Barcelona, Miracle, 1955, p. 203.

⁴ Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 26-384. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883.

⁵ HERBART, J. F. *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Madrid, Edic. La Lectura, 1935, Libro II, Cap. IV, n. 1, p. 128.

ogni uomo. La *natura umana* fu ridotta, (nella concezione di Herbart che tanto influsso ha avuto nelle concezioni pedagogiche del Positivismo), al *sistema delle attività* che fenomenicamente si manifestano nell'uomo.

Nel nostro secolo, Piaget l'ha ridotto a due funzioni biologiche invarianti: l'*organizzazione e l'adattamento*, applicate kantianamente come funzione che controlla (mediante la totalità, l'ideale e i valori) e che implica (con l'aiuto della relazione) ed esplica (tramite lo spazio, il tempo e la causalità)⁶.

In poche parole, l'uomo è rimasto "spiegato" dalla pedagogia odierna, quando ha descritto la genesi del suo "funzionare" immanente a questo mondo.

6. Uno dei grandi valori della concezione rosminiana della pedagogia consiste nella sua *originalità classica perenne*, ossia, nel continuare ad apprezzare il concetto di natura umana in tutte le sue dimensioni: una visione non soltanto integrale dell'uomo, ma anche nella sua fonte metafisica.

Credo che i filosofi della pedagogia della modernità, prima di Rosmini, presentano, quasi nella loro totalità, due aspetti fondamentali comuni: Il riduttivismo e l'immanentismo.

Questi aspetti si trovano presenti anche oggi nella cosiddetta postmodernità, per cui la filosofia di Rosmini possiede attualità e vigore, non soltanto in sè stessa, ma anche come contropartita rispetto a questi pensatori.

Dal riduttivismo moderno e postmoderno alla visione rosminiana integrale dell'uomo.

7. "Dove non si consideri l'uomo nella sua *integrità*" è facile cadere nel riduttivismo⁷. Il *riduttivismo* infatti è un sistema che cade in un errore frequente: consiste nel prendere la parte per il tutto, assolutizzando la parte e convertendola nella totalità del problema o della soluzione⁸. È un errore ricorrente nei ragazzi ed in coloro che non vogliono applicare una sufficiente capacità di generalizzazione per collocare ogni elemento nella sua totalità corrispondente, per timore dell'astrazione. È un'errore tanto combattuto da Rosmini, e proprio del sensismo, per cui si confonde la sensazione o la percezione con la totalità del conoscere.

In questo contesto, possiamo considerare il riduttivismo dell'essere dell'uomo, in relazione alla problematica educativa attuale, in tre aspetti, senza pretendere di abbracciare con questo tutti gli aspetti del riduttivismo attuale:

A) L'*essere* dell'uomo è rimasto ridotto ogni qualvolta che si è negata una giusta capacità di autodeterminarsi, come persona individuale, sociale e morale, con diritti e doveri (come è successo nel comportamentismo di Watson e nel neocomportamentismo di Skinner); ed ogni qualvolta, al contrario, si riconosce questa capacità (autogestione) senza riferimento oggettivo al suo essere integrale.

B) L'*essere* dell'uomo è rimasto ridotto alla sua *dimensione sociale ed economica*: essere educato consiste dunque nel trovarsi inserito nel sistema, respingendolo rivoluzionariamente (Paolo Freire: coscientizzazione sociale) od accettandolo come necessità d'azione (John Dewey: prammatismo), o di consumo ("socializzare", "educare per il cambio"); o come soltanto consumatore di messaggi od eventi massivi (J. Baudrillard:

⁶ Cfr. PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Bs. As., Aguilar, 1982, p. 9. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, Irice, 1992.

⁷ ROSMINI, A. *Come si possono condurre gli studi della filosofia* in ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia, edizione critica a cura di P.P. Ottonello*. Roma, Città Nuova, 1979, n. 3.

⁸ Cfr. ROSMINI, A. *Del metodo filosofico en Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 181.

colla morte della interiorità ed intimità del soggetto), a cui si ridurrebbe il nostro essere umano oggi⁹.

C) L'essere dell'uomo contemporaneo è rimasto ridotto ad essere *autonomo nel senso di autosufficiente*; ad essere il creatore della regola di vita per se stesso, nell'individuale e nel dialogo sociale; senza considerare che la vita umana trascende la storia e la sua immanenza. In questo contesto, si vede come uno "sgarro" ideologico implicare il religioso nella spiegazione del processo educativo; però non si vede come ideologico lo spiegare tutto l'uomo come emergenza creatrice, come costruzione psichica a partire dalla sola base biologica (Piaget: psicogenesi) o con l'aiuto della dialettica (Vygotski: costruttivismo dialettico).

8. L'originalità del pensiero filosofico e pedagogico di Rosmini, consiste, invece, precisamente nel partire da una *visione integrale dell'uomo, con radice metafisica*. Alcuni fanno dell'uomo una bestia, altri un'angelo: "Noi vogliamo riunire quest'uomo così miseramente ammezzato"¹⁰, afferma Rosmini.

Rosmini, infatti, stabilì dall'inizio, due principi del suo filosofare:

1) Nella spiegazione dei fatti non si deve assumere *meno* di quanto c'è bisogno per spiegarli.

2) Come secondo principio, non si deve assumere *più* di quello che è necessario per dare ragione dei fatti¹¹.

I riduttivismi sono consistiti precisamente nel postulare di meno o di più del necessario ad esprimere quello che è l'essere umano. 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.

Una buona spiegazione filosofica dell'essere umano è quella che chiarisce, in termini aperti, le conseguenze a partire da un principio, e tutte le manifestazioni dell'uomo. Sono, invece, insufficienti le filosofie che, partendo da un principio ristretto (come può essere la sensazione, o la dimensione sociale), 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.

9. È noto che Rosmini parte dal principio e dal fatto che tutti *pensiamo l'essere in universale*, cioè, l'essere nella sua intelligibilità. *L'essere è, in se stesso e per se stesso, intelligibile: l'uomo non lo fa intelligibile*. Senza l'intuizione intellettuale dell'essere non c'è intelligenza umana¹².

Locke, Condillac, Reid, Stewart, presero di meno di quello che abbisognavano per spiegare l'essere dell'uomo nella sua dimensione intelligente; basicamente, fecero sorgere le conoscenze delle sensazioni. Platone, Leibniz, Kant, accettando una quantità di idee o categorie innate, assunsero troppo per spiegare l'essere dell'uomo che partecipa anche dell'infinito dell'essere, nell'oggetto della sua intelligenza¹³.

⁹ Cfr. COLOOM, A. - MÈLICH, J. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Bs. As., Paidós, 1994.

¹⁰ ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. I, n. 7.

¹¹ Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 26-27.

¹² Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 398. ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 219. BUGOSSI, T. *El Evidente velado. Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María, Convivio Filosófico Ediciones, 1996.

¹³ Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 47-384.

10. Con questa impostazione critica, Rosmini si oppose a tutti gli immanentismi. L'essere dell'uomo non è l'uomo; ma ciò che costituisce all'uomo: tale costitutivo gli viene dato. L'uomo è creato con la donazione della presenza intelligibile dell'essere: quest'essere, dato che è presenza intelligibile, è l'Idea dell'essere; non è però per questo meno essere, benché non sia neppure un ente né Dio¹⁴, “ma luce sincera che procede dal volto di Dio”¹⁵.

In tal modo Rosmini si oppose a tutti gli immanentismi che riducono l'uomo ad essere un creatore dell'intelligibile; che, in altre parole, riducono l'Idea dell'essere ad un concetto astratto, per opera dell'uomo, dagli enti, e poi generalizzato.

Rosmini, partendo dall'essere Ideale, oggettivo, trascendente, si oppose anche a tutti i sensismi, suggestivismi, biologicismi, materialismi, idealismi, prammatismi e costruttivismi assoluti, come bene può vedersi, in parte, nell'*Appendice alla prima parte* della sua *Psicologia*¹⁶.

Antropologia rosminiana, fondamento della pedagogia rosminiana.

11. Per Rosmini, l'educazione inerisce ad esseri umani che sono persone; ossia soggetti aperti, per un lato, all'esser ideale e trascendente; e, per l'altro, aperti al mondo sensibile e storico, tramite il proprio corpo, sentito col sentimento fondamentale.

Nella filosofia dell'educazione di Rosmini *esiste un'unico principio assolutamente oggettivo, divino, trascendente*: e questo principio è l'*Idea dell'essere*, innata immagine della presenza dell'Essere assoluto, senza essere né Dios né qualunque ente limitato¹⁷. Ed *esiste un'unico principio soggettivo*: il soggetto umano che sente con un sentimento fondamentale intrasferibile, corporeo ed intellettuale, e che è persona libera¹⁸.

12. La pedagogia rosminiana poggia indubbiamente sull'antropologia filosofica. Quest'antropologia, però, deriva a sua volta da una concezione gnoseologica aperta all'essere, per mezzo dell'essere Ideale; per cui, tanto l'antropologia come la gnoseologia, non si esauriscono nel tempo storico o culturale, ma si aprono al mondo metafisico.

13. L'uomo, soggetto della educazione, è, secondo la sua antropologia, una persona. L'uomo non è soltanto un soggetto umano, unico principio dell'animalità e dell'intelligenza. L'uomo non è soltanto un principio che sente il suo corpo (e, per mezzo di esso, sente e si relaziona col mondo che lo circonda), lo immagina, lo fantastica, lo necessita materialmente e biologicamente. Neppure è soltanto un principio che conosce e, si conseguenza, che può percepire, astrarre, generalizzare, riflettere, avere coscienza di sé, ipotizzare, pensare e vagliare criticamente, volere quello che conosce, e riconoscerlo.

L'uomo è anche, e principalmente, *persona*, cioè, “un soggetto intellettuale in quanto contiene un principio attivo supremo”¹⁹. Quindi, il principio attivo supremo non

¹⁴ Cfr. ROSMINI, A. *Del divino nella natura*. Roma, Città Nuova, 1987. ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. III, n. 732. DARÓS, W. “Ser” y “ente” en A. Rosmini en *Sapientia*. Bs. As., 1978, n° 127, p. 54-68.

¹⁵ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 237.

¹⁶ Cfr. ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. III, p. 309-433. MONGIARDINO, N. *L'aporia epistemologica dell'empirismo secondo Rosmini* in *Rivista Rosminiana*, 1992, n. 2, p. 139-144.

¹⁷ Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato, G. Pane, 1884, Vol. I, p. 22-26. ROSMINI, A. *Del divino nella natura*. Roma, Città Nuova, 1987. DARÓS, W. ¿Antonio Rosmini ontologista? en *Rivista Rosminiana*, 1981, F. III, p. 273-286. AA.VV. *Atti dei corsi della “Cattedra Rosmini”*: *Rosmini: Il divino nell'uomo*. Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1992.

¹⁸ ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. I n. 91-103.

¹⁹ Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 769.

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.

Struttura della persona.

14. Secondo il pensiero di Rosmini, la persona umana esiste, come possibilità ontologicamente tale, fin dalla nascita dell'uomo. Al contempo anche si fa, si realizza, si individualizza con sfumature proprie. Indubbiamente questa realizzazione può essere corretta od errata, se raggiunge la sua finalità naturale -che è morale- o non la raggiunge.

Forse questo è il principale compito dell'uomo: la sua realizzazione come persona, che in ultima istanza è una realizzazione morale. E questa realizzazione morale comincia logicamente dal riconoscimento della presenza dell'Idea dell'essere, "elemento divino", che da alla persona "un prezzo intrinseco ed assoluto"²⁰.

15. La persona umana è un principio attivo con diversi gradi d'attività gerarchizzata e integrata: 1) primariamente l'attività in lui suscitata dagli oggetti sensibili; 2) poi l'attività suscitata da ciò che percepisce; e 3) l'attività spirituale suscitata dalle idee.

La persona è un principio attivo irripetibile, gerarchizzato e integrato; il termine, però, della sua attività è molteplice: il sentito, l'intuito, il percepito; il percepito spontaneamente; il voluto spontaneamente con la volontà e il voluto liberamente.

Secondo i diversi termini dell'attività umana, si da, poi, anche un'ordine gerarchico nell'attività personale e di quest'ordine derivano diversi gradi d'attività e diversi valori nelle attività, proprie della natura umana.

La natura umana condiziona l'attività umana personale, benché non determini la libertà umana.

16. L'attività della persona umana implica ed integra (e quindi non sopprime) il sentire, il conoscere ed il volere. Il volere però suppone previamente, come condizione, il conoscere. E il conoscere percettivo implica un oggetto sentito. Per questo Rosmini dice 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: la persona dunque è un principio *razionale*, che sente il corpo (e attraverso di esso, gli altri oggetti sensibili) e intuisce l'Idea dell'essere (e attraverso essa i concetti).

Questo porta a stabilire il concetto di *natura umana*, la quale sarà la guida della condotta morale della persona. È nella cornice teorica (o contesto) della natura che si può comprendere la persona.

“Tutte le potenze adunque che entrano in un individuo costituiscono la *natura* dell'individuo; ma la più sublime delle potenze s'ella è razionale, il più elevato dei principj attivi, costituisce la personalità dell'individuo”²¹.

²⁰ ROSMINI, A. *Compendio di etica e breve storia di essa*. Roma, Desclée, 1907, p. 47, n.104.

²¹ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 851. CASANOVA, E. *Educación y persona*. Pamplona, Eudena, 1990. PULVIRENTI, R. *Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana* en *Rivista Rosminiana*, 1992, F. III, p. 235. DARÓS, W. *La persona humana en la filosofía de A. Rosmini y la cuestión de la autonomía personal*, en *Estudios Filosóficos*. Valladolid, 1996, n. 128, p. 75-126. Cfr. LERSCH, Ph. *La estructura de la personalidad*. Barcelona. Scientia, 1984, p. 312, 448-463.

17. Non pochi autori moderni e contemporanei *hanno respinto l'idea di una natura umana*, concepita come qualcosa di statico escludente sfumature ed aspetti storici nella sua realizzazione. Rosmini, al contrario, è stato lontano dal negare la molteplicità degli aspetti che assume storicamente 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 diversi stirpi, climi, gradi di sviluppo, in tanti accidenti, in tante vicissitudini”²².

18. 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.

Rosmini trova, oltre alle forze materiali che incidono nell'uomo, cinque principi d'azione nella natura umana: A) l'istinto vitale, B) l'istinto sensuale, C) l'istinto umano, D) la volontà, E) la libertà. I *principi d'azione* sono potenze; non ogni potenza però è principio d'azione, ma soltanto quelle che presiedono un genere d'attività.

Questi principi hanno una *subordinazione ed una gerarchia integrata* per mezzo di un *nesso dinamico*: 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.

19. L'uomo può essere cosciente di questa subordinazione; e la persona cosciente sa che può dominarsi solo dominando armonicamente (non sopprimendo) questi principi dell'attività. Sa anche però che la persona, con la sua libertà, può dominare la sua natura in un processo che conserva la congiunzione od *ordine di subordinazione* dei principi d'azione: la libertà domina la volontà; questa domina l'istinto umano; questo a sua volta subordina l'istinto sensitivo e quest'ultimo all'istinto vitale.

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 *marginale d'attività propria*.

Ma la libertà è, per natura sua, un principio superiore alla volontà, come la volontà è superiore all'istinto umano e questo è superiore all'istinto sensitivo. Per questo, l'istinto non può muovere la volontà con la violenza; ma seducendo la volontà. La volontà però può agire imperiosamente nei confronti degli atti dell'istinto e reprimerli.

20. Ci sono dunque nell'uomo *due modi d'operare*: uno in cui i *principi d'azione operano per se stessi* (l'uomo, per esempio, sente, indipendentemente del voler sentire). Un altro modo, consiste nell'operare mosso dall'intervento (o consenso) del *principio supremo* delle sue azioni: queste azioni sono dunque *personali*; laddove quelle sono *naturali*²³.

²² ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 839.

²³ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 842. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato, G. Pane, 1884, Vol. II, p. 111; Vol. III, p. 170-171. PULVIRENTI, R. *Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana* in *Rivista Rosminiana*, 1992, F. III, p. 235.

Grandi personalità sono quelle che hanno acquisito un forte dominio sui propri principi d'azione. Le personalità deboli finiscono per lasciare condurre la loro volontà dagli istinti.

L'educazione come formazione morale delle persone.

21. In questo tessuto antropologico può intendersi l'educazione come un farsi reale e la pedagogia rosminiana come teoresi dell'educazione.

In questo tessuto, dunque possiamo intendere l'*educazione* come il processo per cui ogni bambino e ogni uomo si fa e vive come persona, in forma accordata alla natura umana.

L'*educazione* è, infatti, una forma acquisita di essere. È forma in cui l'uomo libero, la persona, governa tutto il suo essere (i suoi principi inferiori d'azione) subordinandoli alle decisioni della libertà ed integrandoli con essa; e la libertà (liberamente, cioè, senza cessare d'esser libera) si *subordina ed integra* con la verità. È infatti la luce della ragione quella che, data da Dio, "ammaestra l'uomo e lo rende atto ad apprendere da sé più cose"²⁴.

22. L'educazione, in ultima istanza, implica il dominio morale, ossia un dominio delle azioni del soggetto per subordinarle e integrarle nell'ordine oggettivo, e per assumere da quest'ordine oggettivo, gli enti per quello che sono e valgono.

Rosmini ricorda, infatti, che i cinque principi che si trovano nell'uomo (vitale, sensuale, umano, volitivo e libero), si possono ridurre a due:

A) Il *principio dell'operare soggettivo* (che include l'istinto vitale, sensuale e umano), originato nel sentimento fondamentale; e

B) Il *principio dell'operare oggettivo*, originato nell'intuizione dell'essere. La volontà e la libertà, infatti, operano in rapporti ad un'oggetto conosciuto.

23. Allora, tra il principio dell'operare soggettivo e il principio dell'operare oggettivo si dà, secondo Rosmini, un *nesso* tale per cui l'istinto, pur possedendo una relativa indipendenza d'azione rispetto del suo oggetto, deve tuttavia ubbidire al principio oggettivo se questo gli comanda un'azione.

Ma oltre a tale nesso, esiste tra questi principi un *nesso morale*, dovuto alla loro dignità. La volontà appunto opera in virtù della cognizione, in quanto segue il lume della ragione. Questo lume, che è la verità dell'Essere, è anche la fonte di ogni morale e di ogni diritto²⁵.

24. La volontà dunque assume il grado della sua eccellenza dall'essere ordinata a seguire il lume della ragione, il che la attua come libertà²⁶. La persona non è dunque intesa soltanto come un ente con principi gerarchizzati, ma anche integrati.

La persona ha una naturale forma morale d'essere: questa forma consiste nella libera adesione al vero conosciuto.

²⁴ ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 152. Cfr. RASCHINI, M. A. *Prospettive rosminiane*. L'Aquila - Roma, Japadre, 1987.

²⁵ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 411. ROSMINI, A. *Filosofia del diritto*. Padova, Cedam, 1967. Vol. I, p. 50-51, 57, 65. ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. II, n. 1429. ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre* a cura di Umberto Muratore. Roma, Città Nuova, 1977, n. 384-415. ROSMINI, A. *Sull'essenza del conoscere* in ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia* a cura di Pier P. Ottonello. Roma, Città Nuova, 1979, p. 311.

²⁵ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 853. NEBULONI

²⁶ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 847-849. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 67.

Amnesso questo, si può dire che *l'educazione* è il processo per cui l'uomo acquista, imparando, il dominio dell'operare della persona in maniera acconcia alla sua natura morale. L'educazione è dunque una conquista che esige sforzo fisico ed intellettuale, ma anche morale: è una conquista integratrice, mai finita, di *ricerca del vero e del bene* il quale è riconoscimento del vero conosciuto.

L'educazione è dunque il perfezionamento della persona, attuato da parte della stessa persona, operando moralmente, ossia rispettando i principi d'azione della natura umana.

Il senso della pedagogia rosminiana.

25. La mancata distinzione tra perfezionamento della *natura* e quello della *persona* induce molti pregiudizi intorno all'educazione. Il perfezionamento della natura (degli istinti, della volontà e dell'intelligenza), senza il perfezionamento della persona (della libertà che opera moralmente), non è infatti vero perfezionamento: non è educazione²⁷.

Ne consegue che la vera educazione è un'educazione integrale: fisica, intellettuale e morale, che promuova tutte le facoltà dell'educando²⁸. La persona partecipa infatti dell'essere, nelle sue tre forme essenziali. Così lo sviluppo della persona è uno sviluppo *unitario nella pluralità, integrale* in tutte le forme dell'essere.

Ma purtroppo, la natura umana è *guasta* dal peccato che *ha corrotto la naturale subordinazione ed integrazione del mero morale tra i principi attivi*, così che ora, gli istinti non ubbidiscono facilmente a quello che l'intelligenza vede e presenta alla volontà per il riconoscimento: "La natura guasta, aggravando e torcendo la volontà personale, ne guasta pure la persona"²⁹. Questo non è solo un dato teologico, ma anche una constatazione giornaliera: *tutti gli uomini sono deboli*, cioè, ne totalmente cattivi, ne totalmente buoni; ma naturalmente inclinati al minore sforzo, all'egoismo, al non riconoscimento della verità.

26. Nella pratica, questo significa che l'educazione dovrebbe procurare:

A) Lo *sviluppo del soggetto* in quanto soggetto *reale*, cioè fisicamente sano, armonicamente capace di sentire con gli altri, sociale, libero, creativo; capace di lottare contro la fatica, di operare per il miglioramento dell'uomo.

B) Lo *sviluppo dell'intelligenza*: del dominio dei concetti, della logica, delle relazioni originali, della ricerca comune della verità; capace di lottare contro la stanchezza, l'incoerenza, l'errore, capace di operare per una ragione sufficiente.

C) Lo *sviluppo della vita morale*, cioè della capacità di operare integralmente senza essere determinato da una causa esterna; capacità del riconoscimento che la persona deve all'essere (verità) delle cose, delle altre persone ed eventi; capacità insomma di giustizia, di dominio di sé, di libertà rispetto agli istinti³⁰. Imparare ad essere persona morale con le altre persone, il che significa imparare ad essere giusto: a riconoscere quel tanto d'essere che ognuno ha. Significa essere intero in se stesso e con gli altri, armonizzato negli istinti e sentimenti, che non sono negati, ma che debbono essere armonizzati e ordinati sotto il dominio della libera volontà, illuminata dalla verità.

²⁷ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 853. NEBULONI, R. *L'oggettivismo etico rosminiano* in *Rivista di filosofia neoscolastica*, 1990, n. 4, p. 623.

²⁸ ROSMINI, A. *Epistolario Filosofico*. Trapani, Celebes, 1968, p. 620.

²⁹ ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato, G. Pane, 1884, Vol. II, p. 244; Vol. III, p. 175.

³⁰ ROSMINI, A. *Compendio di etica*. O. C., p. 16, nota 2; p. 27, n. 64. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941. ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. II, n. 1399, 1438. ROSMINI, A. *Teodicea*. O. C., n. 384-415.

“L’ente finito non è mai il proprio essere... essendo l’essere del reale un altro dal puro reale: Quest’altro è l’essere subiettivo ch’ei percepisce nell’essere obiettivo”³¹. Secondo natura, l’uomo, ente finito, ama l’essere, al quale è congiunto in tre forme: per via d’*intuizione* con l’essere ideale; per via di *percezione* con l’essere subiettivo; coll’essere morale per via d’*amore naturale*; e questo in duplice maniera: per *amore oggettivo* che si porta nell’essere oggettivamente intuito e per *amore subiettivo* dell’ente che intuisce l’essere oggettivo e in esso percepisce se stesso. In questo senso, anche la tendenza naturale al sentimento essenzialmente piacevole, ordinata in servizio dell’amore dell’essere nell’essere, si fa morale per partecipazione³². Non si educa l’uomo soltanto per operare attivamente (come vuole il prammatismo); neppure per operare intelligentemente (come vogliono le contemporanee teorie del capitale umano ridotto all’intelligenza efficientista); si deve operare anche moralmente: “Egli non s’arresta alla realtà, ma alla realtà aggiunge intelligenza d’amore con che l’essere si completa e l’atto divien morale”³³. Procurare lo sviluppo, a livello di società, della forma reale d’essere, senza l’ideale e la morale, è un’attività che cerca l’accidentale trascurando il sostanziale, ed è la ragione per la quale rovinano le umane società³⁴.

Ma per realizzare quest’opera, spesso non è sufficiente la volontà dell’uomo, che ormai non è interamente buona, ma indebolita ed egocentrica. Per questo motivo l’antropologia rosminiana si apre naturalmente all’antropologia soprannaturale. Come dirà Sciacca: l’uomo è naturalmente transnaturale³⁵. Perciò, il processo dell’educazione è una conquista, aiutata e mossa dalla grazia, che non finisce mai: è una conquista d’ogni uomo su tutto l’uomo; è una *conquista integrata ed integrale* perché non sopprime o sacrifica una parte ad un’altra, ma la armonizza in tutto l’uomo e a tutto l’uomo: altrimenti non sarebbe educazione³⁶. Conquistare soltanto l’intelligenza è istruzione, ma non educazione.

L’educazione è opera di tutto l’uomo (che partecipa delle tre forme dell’essere) per essere uomo intero, in armonia con sé stesso: “L’essere sotto le tre sue forme concorda seco meravigliosamente, e la triplice legge del suo operare produce quell’armonia primordiale perfettissima, onde s’inizia ogni altra armonia”³⁷. Purtroppo l’uomo non è realmente perfetto; il suo operare reale è limitato, capace della *facoltà dell’errore*³⁸.

27. Ma questi principi, che possono parere troppo filosofici e quasi metafisici, avevano in Rosmini una pronta applicazione pratica.

Già nella prima sua opera sull’educazione (pubblicata nel 1826), Rosmini insisteva nella necessità dell’*unità nella pluralità ed integralità* dinamica degli aspetti: 1) unità nella finalità (che doveva essere religiosa o morale); 2) unità nel sistema degli oggetti dell’istruzione, cioè nelle idee; 3) e unità nelle potenze reali della persona³⁹. Poi parlerà dell’unità del metodo nella pluralità dell’intelletto (o dell’idee), del cuore (o della vita morale) e della vita reale⁴⁰.

³¹ ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. III, n. 740.

³² ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. III, n. 740-741.

³³ ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. O. C., n. 427.

³⁴ Cfr. ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. Milano, Marzoratti, 1972, p. 67.

³⁵ SCIACCA, M. F. *L’uomo, questo “squilibrato”*. Saggio sulla condizione umana. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 125.

³⁶ ROSMINI, A. *Come si possono condurre gli studi della filosofia* in ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 321, n. 4.

³⁷ ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. O. C., n. 397. ROSMINI, A. *Sistema filosofico* in ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., n. 24. ROSMINI, A. *Logica*. Roma, Città Nuova, 1984, n. 129-300.

³⁸ ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1969, p. 252. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*.

Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 26-29. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994.

³⁹ “Io credo che convenga cominciare dallo stabilire nella educazione l’unità”. ROSMINI, A. *Sull’unità dell’educazione* in *Dell’educazione Cristiana*. Roma, Città Nuova, 1994, p. 225.

⁴⁰ ROSMINI, A. *Sull’unità dell’educazione*. O. C., p. 65-70. Cfr. PRENNA, L. *L’unità dell’educazione. Indicazioni per una lettura rosminiana in Pedagogia e Vita*, 1992, n.2, p. 90-100.

E già in quell'opera Rosmini stabiliva *il supremo principio dell'umana educazione* che consisteva nell'imparare ad ordinare la libertà della persona alla oggettività dell'essere delle cose: "Si conduca l'uomo *ad assimigliare il suo spirito all'ordine delle cose fuori di lui*, e non si vogliano conformare le cose fuori di lui alle causali affezioni dello spirito suo"⁴¹.

Più in concreto ancora, Rosmini stabiliva una dialettica tra teoria e pratica, tra il mondo degli oggetti (col loro ordine, come regolatore e formativo, nella pratica) e il mondo soggettivo. L'ordine degli oggetti ordina la fatica; e quest'ultima ordina lo stile della vita.

"L'ordine della vita laborioso e pieno, fedelmente custodito per lungo tratto di tempo, ordina altresì tutto l'uomo, l'abituata alla fatica e, quello che è più, non a fatica capricciosa, ma tutta regolata dalla ragione, e questa stessa ordinata fatica reca la sì utile calma e tranquillità dello spirito"⁴².

Valore strumentale dello sviluppo del dominio della ragione nella pedagogia rosminiana.

28. Il pensiero di James Baldwin, poi assunto da Piaget⁴³, ha fatto prendere coscienza dell'importanza dello studio della genesi epistemologica dei concetti e dello sviluppo della intelligenza senso-motrice, logico-concreta e logico-astratta. In ultima istanza questo è piagetianamente importante per lo sviluppo della persona intesa come capacità di decisione autonoma. Questa capacità ha bisogno della visione oggettiva delle cose, tramite la discussione critica e sociale tra gruppi: questo darà, come frutto, persone padrone di sé e capaci di rispetto reciproco⁴⁴.

Anche per Rosmini il pensare non è educativo per se stesso; ma il dominio del pensiero oggettivo è una *condizione strumentale necessaria per la vita morale*. Senza una "intelligenza sviluppata fino ad apprezzare l'oggettivo valor delle cose"⁴⁵ non è possibile la vita morale e personale.

29. Dall'altro, c'è una corrispondenza necessaria (benche non sufficiente) tra lo sviluppo dell'intendimento e lo sviluppo della volontà personale.

"L'intendimento ascende da un ordine di riflessioni inferiori ad un ordine di riflessioni superiori. Ora ad ogni ordine di riflessioni più elevato risponde certo una specie di attività più elevata da parte della volontà, perocchè la volontà è 'il principio che opera dietro la cognizione'; ed anco qui vi ha la legge, che l'uomo opera sempre colla attività corrispondente alla suprema delle riflessioni fra quelle che gli stanno attualmente presenti"⁴⁶.

⁴¹ ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione*. O. C., p. 17. ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. O. C., n. 405.

⁴² ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione*. O. C., p. 70. Cfr. ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. Roma, Forzani, 1898, p. XII.

⁴³ Cfr. BALDWIN, James. *The development of the child and the race*. New York, Mac Millan, 1894. CASE, R. *El desarrollo intelectual, Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona, Paidós, 1989, p. 41. GARDNER, H. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 1988.

⁴⁴ Cfr. PIAGET, J. *¿A dónde va la educación?*. Barcelona, Teide, 1974, p. 41-68.

⁴⁵ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 855.

⁴⁶ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 863.

Ma lo sviluppo intellettuale non è senz'altro uno sviluppo morale: questo dipende dalla libera scelta della persona che segue la luce della ragione. Il bene morale consiste infatti nel volere il bene (l'essere) secondo l'ordine oggettivo degli esseri. La volontà che aderisce agli esseri secondo il loro ordine (o valore) oggettivo partecipa dell'entità a cui aderisce così pienamente come l'ordine oggettivo esige, e però mirabilmente si nobilita, si valorizza⁴⁷.

L'educazione è dunque una preparazione non soltanto per conoscere con oggettività, ma anche per acquistare il dominio integrale ed integrato di sé e dei suoi atti al fine di poter apprezzare e scegliere gli enti per quello che sono.

30. In questo contesto, dove l'oggettività è guida al giusto operare della persona, Rosmini ha scritto il suo (purtroppo incompiuto) libro *Del supremo principio della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*⁴⁸.

Anche quest'opera (scritta sul finire del 1839) è in accordo con il suo pensiero antropologico, ormai ben formato. Tutta l'opera tende a capire il modo di pensare ed operare del bambino, per aiutarlo a diventare un giovane -come dice il suo segretario Francesco Paoli, nel presentazione del libro- che "avendo conseguito sufficiente forza di riflessione, e conquistate con chiarezza le nozioni della legge, del dovere e del bene, è fatto *signore delle proprie potenze*"⁴⁹.

31. Secondo l'antropologia di Rosmini, tutta l'opera dell'educazione si riduce ad una doppia finalità dialetticamente implicata:

A) Dal punto di vista del *soggetto*, ad essere *signore ed integratore dell'attività delle proprie potenze*, cioè ad essere persona col dominio della propria libertà, responsabile delle proprie azioni.

B) Dal punto di vista dell'*oggetto*, l'educazione (cioè l'acquistato dominio di sé) si propone di rendere possibile: 1) una vera educazione, cioè un dominio de sé *nella conoscenza oggettiva (vera) dell'essere delle cose*, delle persone, degli avvenimenti; 2) e una *libera adesione al vero*, in modo da operare giustamente e moralmente.

Così tutta l'educazione è un processo di formazione della persona nei valori della verità e del bene, nella verità e nella bontà morale, perché la moralità potrebbe venire espressa così: "Fa ciò, che ti mostra dover fare la nozione o idea (oggettiva, vera) delle cose, colla quale si misura e pesa il valore delle cose stesse"⁵⁰.

32. Due sono dunque anche *i maggiori difetti del processo educativo*: 1) mancanza d'oggettività nelle conoscenze e d'incatenamento nelle medesime, e mancanza di superiori livelli di relazioni e riflessioni. Questo produce intelletti deboli⁵¹. 2) Mancanza di padronanza di sé, di dominio del volontà libera sopra la forza degli istinti. 3) Mancanza d'integrazione della propria attività. Non poche malattie psicologiche hanno la loro causa in queste mancanze⁵².

Due sono anche gli aspetti importanti da tener presenti *da parte dell'educatore* per aiutare chi si educa: 1) L'azione di chi pensa e vuole (e cioè tutti gli aspetti psicologici, personali di chi impara); 2) gli oggetti a cui lo spirito pensa e vuole (e cioè tutti gli

⁴⁷ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 865.

⁴⁸ ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857.

⁴⁹ ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., p. 42.

⁵⁰ ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., p. 329, n. 403. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941. ROSMINI, A. *Opuscoli morali, editi ed inediti*. Padova, Cedam, 1965. Vol. I-II.

⁵¹ ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., p. 30.

⁵² ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. III, n. 2049, 2156-2157.

aspetti logici ed epistemologici degli enti da conoscere); 3) l'integrazione delle azioni (nella persona) e degli oggetti (nel sistema culturale).

33. Così assumono importanza, da una parte, tutti gli ordini del pensiero che Rosmini analizza minutamente nell'opera *Del supremo principio della metodica* e che costituiscono le diverse età intellettive nel fanciullo e, dall'altra parte, i diversi ordini di stima e di apprezzamenti che da quei livelli di riflessioni derivano.

Non possiamo qui soffermarci a considerare molteplici e ricchissimi aspetti logici e psicologici osservati e descritti da Rosmini, delle diverse età intellettive del fanciullo che fanno *Del supremo principio della metodica* un'opera pedagogica quasi unica nel suo tempo. Ma possiamo anche perderci, in questi aspetti, se non abbiamo presente l'intenzione e finalità di questa ricerca pedagogica, che consiste nell'aiutare i docenti ad aiutare chi impara ad arrivare ad essere "signore di sé stesso", maneggiando con oggettività e sistematicità le conoscenze, per attuare giustamente, cioè riconoscendo quello che le cose sono.

34. Questo ci conduce a rilevare due aspetti che crediamo importanti:

1°) È compito proprio dell'educatore il lavoro didattico, ossia il *facilitare* l'acquisto delle conoscenze per arrivare, in verità, a padroneggiarsi di se stesso e ad amare tutto ciò che è.

Ma lo spirito di superficialità, diceva Rosmini, col pretesto della facilità, fu introdotto purtroppo nelle scuole: che furono ridotte ad occuparsi quasi interamente di oggetti materiali ed a sorvolare sulle cose morali con leggerezza⁵³.

La *facilità* -che Carlo Rogers ci ha tanto abituato nel nostro secolo a porre come segno del buon insegnamento⁵⁴ - è, per Rosmini, un pregio desiderabilissimo ove consista nella espressione e nella chiarezza assoluta dei pensieri. Ma questa facilitazione non può essere tale da nascondere quello che è insolito o misterioso, agli occhi materiali, perché equivarrebbe a farsi condurre da un principio materialista, positivista, e a negare parti rilevanti della verità che inducono alla meditazione, "a cui la mente umana sia costretta di umiliarsi e di diporre la presunzione o pure di affaticare, e di vincere la rilassatezza, e con ciò conoscere che v'hanno al mondo delle cose delle quali non si può giudicare se non dopo uno studio lento e faticoso"⁵⁵.

Il *pensiero dei fanciulli*, afferma Rosmini, non è il pensiero degli adulti: in quelli le prime notizie risultano dal particolarissimo e dall'universalissimo insieme congiunti: dall'articolare sensibile e dalla massima astrazione, mancando l'anello di mezzo tra questi due estremi⁵⁶. Ora, tutto il lavoro successivo dello sviluppo umano si trova qui, nella *costruzione dei concetti adeguati*: nella costruzione che dalla percezione degli enti particolari s'eleva, pian piano, ai sistemi astratti (di segni, linguaggi e concetti), e nella applicazione verificatrice ai reali dei concetti e vocaboli astratti.

Rosmini vede lo sviluppo intellettuale come una "*fabbrica delle idee*", dove le sensazioni non sono che l'occasione e la materia; ma la forma del pensare è nell'uso dell'Idea dell'essere, applicata ai reali in tutte le sue relazioni, e coscientemente ricostituita, dove la *ricerca dell'uguale e del disuguale* è particolarmente importante. E questi "sono elementi venienti dall'intelletto", cioè dall'Idea dell'essere⁵⁷. Le sensazioni non sono i concetti: *né empirismo dunque, né idealismo nella educazione intellettuale*; ma

⁵³ ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione*. O. C., p. 39.

⁵⁴ ROGERS, C. *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986, p. 40, 149, 224, 271.

⁵⁵ ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione*. O. C., p. 38.

⁵⁶ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 193. Cfr. ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. III, n. 1684-1690.

⁵⁷ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 196, 205, 211.

capire è una *costruzione* umana personale nella verità dell'essere, fatta da ogni allievo, aiutata dal docente. Si può capire quando si può paragonare ed intendere il particolare (sensibile) nell'universale (intelligibile). “Noi, dice Rosmini, dentro il nostro spirito raccogliamo le diverse sensazioni esteriori, e ne formiamo il paragone”, per mezzo della comune Idea dell'essere⁵⁸. Si tratta d'una *costruzione inseparabilmente logica e psicologica*. È costruzione *logica* perché implica relazioni dialettiche (perché l'essere e gli enti sono dialettici); suppone graduazioni delle operazioni mentali che dipendono dalla graduazione degli oggetti; implica il tutto e le parti e, se è vera, non può essere contraddittoria e infondata. Ed è costruzione *psicologica* perché queste graduazioni vengono rifatte personalmente dalla dinamica psichica d'ogni allievo, secondo le sue possibilità, in mille maniere, e alle volte con ragionamenti occulti o sintetici “che non si ricevono per l'atrua autorità e debbono cavarsi dall'esperienza”⁵⁹.

Questa costruzione può e deve essere aiutata dai maestri. In primo luogo, le materie di studio “dovrebbero esse perfettamente concatenate fra loro (oggi parliamo d'interdisciplinarietà), sicché il piano degli studi presentasse una perfetta unità”. In secondo luogo, non si può formare fanciulli e persone istruite quando si presentano le materie distribuite “in quel modo, che le ricapitola a se stesso un uomo dotto, e non in quel modo nel quale si sviluppa naturalmente l'intelligenza del fanciullo... Onde avviene che la memoria rimane aggravata di un peso indigesto”⁶⁰. In questo caso, l'istruzione non è in funzione dell'educazione.

2°) Più che insegnare cose, il docente dovrebbe far sorgere *il desiderio della ricerca in libertà per trovare la verità amata*. Rosmini s'opponeva tanto alla “istruzione *enciclopedica* quanto alla *frammentaria*, atta a formare dei saccenti, ma non degli uomini bene istruiti”⁶¹. È la visione intera della verità, e il suo amore, quello che deve muovere l'uomo: “L'uomo non ha alcuna autorità d'imporre una dottrina all'altro uomo per sé”⁶². Tanto il maestro quanto lo Stato non devono essere dispotici⁶³; ma avere, in questo, la sufficiente umiltà da non imporre la verità, sopprimendo la libertà, il che costituirebbe un immorale attentato al diritto di ricerca che inerisce alla persona che apprende. Siamo qui di fronte all'autentico principio del costruttivismo didattico, rispettoso dell'essere umano fatto per la libertà e la verità.

“Il concetto di maestro involge certamente quello d'un sapere maggiore, e però d'un ammaestramento autorevole. Ma qui facciamo astrazione dall'autorità, come pure dalla testimonianza e dal consenso, e consideriamo nell'insegnamento la sola comunicazione di dottrina che un uomo fa ad un altro...”

L'uomo non conosce appieno una dottrina se non l'ha *ritrovata egli stesso*, o non ne ha egli stesso *rifatta* la dimostrazione: l'essere una dottrina soltanto comunicata da altri, non ammaestra veramente colui che la ri-

⁵⁸ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 213, 263.

⁵⁹ ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., III, n. 1690, 1714. ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., p. 31. Cfr. RASCHINI, M. A. *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*. Venezia, Marsilio, 1996, p. 54.

⁶⁰ ROSMINI, A. *Risposte a tre gravi quesiti riguardanti l'istruzione e l'educazione del popolo in uno stato*, in ROSMINI *Sulla libertà dell'insegnamento* a cura e con introduzione di Maria Adelaide Raschini. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 183. ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., p. 50-51. ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. Roma, Forzani, 1898, p. XI.

⁶¹ ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*. O. C., p. 166.

⁶² ROSMINI, A. *Del metodo filosofico* in ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 180.

⁶³ ROSMINI, A. *Scritti politici. L a costituzione del Regno dell'Alta Italia*. Stresa, Edizioni Rosminiane, p. 314, 316, 320.

ceve, fino a tanto che questi col suo proprio raziocinio non *la ricostituisc*e e *la rifà da sé medesimo*”⁶⁴.

L’amore per la verità fa sí che chi apprende si immedesima nell’oggetto, si inoggettivi nell’essere e nella struttura di quello che vuol conoscere⁶⁵. Nell’inogettivarsi il soggetto in-esiste nell’oggetto, senza perdere la sua soggettività e senza che la conoscenza perda la sua oggettività⁶⁶. Insegnare tutto ciò che è erroneo è una “libertà bastarda”: ma non è un diritto; e lo stesso può dirsi dell’insegnamento senza onestà, da parte dello Stato o del docente, che imponga per forza, con dispotismo, una maniera di pensare. La verità non va imposta ma proposta⁶⁷. I docenti possono insegnare con il metodo che essi credono piú opportuno; ma non può essere un metodo che non permetta l’accesso alla verità delle cose. Sopprimere l’onestà libertà di pensare non è certo quello che fa al vero uomo; anzi così operando, non c’è piú l’“uomo”.

35. Una pedagogia fondata sull’antropologia, quale è la rosminiana, non fa dimenticare che il pensiero del bambino e del fanciullo non è il pensiero dell’adulto. Per questo si deve partire inevitabilmente da chi impara, dalla sua visione delle cose e dalla sua situazione psicologica. Per questo, davanti ad un fanciullo, non si può, per esempio, voler insegnare tutta la religione a forza di raziocini e di dimostrazioni, preparate dal docente adulto o dal filosofo.

“Questo falso metodo nasce dall’ignoranza della natura dell’intelligenza umana e del suo modo di procedere. Si vuole che il fanciullo operi per intelligenza: fin qui siamo d’accordo; ma noi soggiungiamo che è piú difficile fare che il fanciullo operi senza intelligenza di quel che sia fare ch’egli operi con intelligenza, perocché essendo egli una natura intelligente, non può a meno di operare secondo la sua natura. Ma invece di lasciare che l’intelligenza del fanciullo s’incammini per le sue strade naturali, si pretende aprirle artatamente delle vie non sue, e si dichiara che essa non è intelligenza”⁶⁸.

L’antropologia e il fine dell’educazione.

36. È ormai una moda piagetiana, sorta sull’eredità kantiana, dire che l’*autonomia* è il fine della educazione. Quasi direi che tutto è discutibile in pedagogia meno l’idea che l’*autonomia* è la finalità generale e fondamentale di ogni proceso educativo.

L’*errore di Kant*, facendo dell’uomo un’assoluto, indipendente dall’essere delle cose nel conoscerle e nell’operare moralmente, si trova nella sua gnoseologia e metafisica⁶⁹.

Kant ha posto una *pluralità* di categorie dell’intelletto e di idee della ragione che, da un lato, non sono necessarie (poiché l’intelligenza si spiega colla *sola idea innata dell’essere*, e non colle idee innate degli enti che contengono una determinazione che

⁶⁴ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 890. Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Revista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48. DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini*, Rosario, Ediciones Cerider, 1997, p. 216.

⁶⁵ ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. III, n. 893, 738.

⁶⁶ Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 243. JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación. Una lectura de la antropología de A. Rosmini*. Barcelona, PPU, 1995, p. 89.

⁶⁷ ROSMINI, A. *Sulla libertà dell’insegnamento*. O. C. p. 77, 89. ROSMINI, A. *Scritti Politici. La costituzione del Regno dell’Alta Italia*. O. C., p. 314, 276.

⁶⁸ ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., p. 297, nota 2.

⁶⁹ Cfr. DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones Cerider, 1997, p. 102-104.

non è l'essere; che contengono una materialità generica, come la causalità, la sostanza, il mondo, etc.⁷⁰); e, per altro lato, ha concepito la ragione umana come un *fatto assoluto, indipendente, autonomo*, che ha potuto descrivere; ma che non ha potuto però dimostrare che sia stata *creata* da un Dio (dato che, secondo Kant, Dio non è dimostrabile con l'intelletto e con la ragione umana, benché Kant creda e voglia che ci sia un Dio⁷¹).

37. Dal punto di vista della metafisica, Kant non ha visto che *l'essere* è uno e identico nella sua essenza, quantunque possieda *tre forme* essenziali: l'essere-ideale, essere-reale, l'essere-morale⁷². L'uomo *partecipa* di queste tre forme: in quanto è un'intelligenza che attua è reale; in quanto intende, intende l'essere ideale (o gli enti percepiti con i sensi nell'essere ideale che gli dà l'intelligibilità dell'essere). *L'intelligenza non è dunque autonoma*, bensì dipendente dall'essere⁷³ che la illumina: senza l'essere, che fa "intelligente" l'intelligenza non esiste l'intelligenza né il discorrere della ragione. La luce della ragione è l'essere nella sua intelligibilità che, in quanto è intelligibilità, non esaurisce tutto quello che l'essere è. In quanto l'essere però è sempre l'essere, anche nella sua sola intelligibilità, l'essere ideale è "oggettivo, increato, assoluto, divino", senza essere Dio. L'intelligenza umana, e per per suo tramite l'uomo, *partecipa dell'essere che riceve, che non crea*. Neppure la realtà della *volontà è autonoma*: questa esiste per la sua relazione con l'essere-ideale, conosciuto e voluto, che la costituisce; e quest'oggetto della volontà è *una legge che gli fu data*, non è creata da essa. Kant ha grandemente sbagliato nel dare alla volontà umana il potere legislativo, in quanto essa riceve, ma non fa la legge naturale⁷⁴. E quando, in caso di dubbio, la volontà umana stabilisce una legge positiva, questa vale in quanto si accorda con la legge naturale e la determina. La volontà libera, nonostante ciò, *può autodeterminarsi* nella elezione di due o più oggetti voluti, senza che per questo la libertà sia un assoluto che stabilisce le condizioni del suo operare. In questo contesto, l'autodeterminazione della libertà non può confondersi coll'autonomia. È proprio degli idealismi non conoscere la realtà, bensì ridurla a idee o categorie dell'intelletto; e non riconoscere colla volontà quello che l'intelligenza conosce. Gli idealismi liberano l'uomo da ogni relazione costitutiva, l'idolatrano e lo fanno un'assoluto nella sua soggettività. "Kant pone nello stesso uomo il fine assoluto ed ultimo, che pure non può torversi che nell'unico essere infinito, a cui tutte le cose sono ordinate: indi *la idolatria dell'uomo*"⁷⁵.

38. Al contrario, secondo Rosmini, la *volontà libera* dell'uomo si distingue della *verità* (ossia dall'*intelligibilità*) *dell'essere e degli enti*. Questa verità costituisce la suprema legge dell'intelligenza e della volontà. In questo contesto, l'uomo possiede il potere d'*autodeterminarsi* eleggendo; però non è *autonomo*, cioè, *non si dà l'essere che lo fa essere*, il quale è per lui la norma *oggettiva* del suo conoscere, del suo volere agli enti e del suo attuare morale. Allora bene, l'essere intelligibile è "una appartenenza della divinità", un soffio di vita, come un raggio di luce del Verbo Divino⁷⁶.

⁷⁰ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine delle Idee*, o. c., n. 364. Cfr. ROSMINI, A. *Saggio storico critico sulle categorie*. Edizione critica a cura di P. P. Ottonello. Roma, Città Nuova, 1997.

⁷¹ KANT, E. *Critica de la razón práctica*, Bs. As., Losada, 1968, p. 152.

⁷² ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine dell' Idee*, o. c., n. 331. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. III, n. 732.

⁷³ ROSMINI, A. *Il Rinascimento della Filosofia in Italia*. Lodi, Marinoni, 1910, p. 496.

⁷⁴ ROSMINI, A. *Filosofia della Politica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 358.

⁷⁵ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 221. PIGNOLONI, E. *Rosmini e il gnoseologismo moderno* in *Rivista Rosminiana* 1956, n. 3, p. 205-211. PIEMONTESE, F. *Il problema critico in Rosmini e Kant* in *Studium*, 1955, n. 5, p. 332-344. OTTONE-LLO, P. P. *Il mito de Rosmini "Kant italiano"* in *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 3, p. 229-240.

⁷⁶ Cfr. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954. ROSMINI, A. *Del divino nella natura*. Roma, Città Nuova, 1987, Vol. II, p. 217. ROSMINI, A. *L' Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata. Libri tre*. Padova, Cedam, 1966.

L' *educazione* deve tenere presente questa concezione della persona, libera ma non autonoma, e deve cercar di discendere ad una didattica che renda possibile imparare in una forma coerente con questa concezione⁷⁷.

39. L'intero processo educativo infatti (che parte riconoscendo l'egocentrismo del bambino) tende a rendere possibile la *conoscenza della realtà nella sua oggettività*, ossia, nell'essere e nella qualità degli oggetti stessi; e la *ri-conoscenza libera* di quello che *sono* le cose, gli avvenimenti e le persone, per quel tanto che *sono oggettivamente*.

Per questo, afferma Rosmini: "Il principio e la meta ultima della *educazione* viene ad essere il seguente: si conduca l'uomo (e il bambino) ad assomigliare il suo spirito all'ordine delle cose fuori di lui; e non si vogliono conformare le cose fuori di lui alle causali affezioni dello spirito suo"⁷⁸.

In questo contesto rosminiano, la *libertà* come potere d'autodeterminazione è un mezzo per cercare e riconoscere la verità, con la quale la libertà stessa si nobilita. Essa però non è in se stessa una finalità dell'educazione, bensì un mezzo tramite il quale l'uomo assuma una *forma di vita* in accordo all' *essere della verità*, fondamento oggettivo della condotta morale⁷⁹.

40. In ultimo -punto non meno importante ma non oggetto di questo lavoro- bisogna tener presente che l'antropologia rosminiana come non è separata dalla metafisica e dall'ontologia, neppure è separata dal senso sociale. L'uomo ha una dimensione verticale, ma anche orizzontale e sociale. Dalla nascita, l'uomo ha una relazione con la società familiare e civile, guidata dalla giustizia, dalla libertà ed eguaglianza (di democrazia insomma)⁸⁰; non però di un liberalismo biasimevole, di una uguaglianza aritmetica⁸¹. Il vincolo sociale cerca il bene e il fine comune (giustizia) di tutte le persone che compongono la società (altrimenti non sarebbero socie)⁸².

Questo portava, secondo Rosmini, a volere il bene soprattutto dei più deboli. Per questo Rosmini pensava all'educazione dei contadini e degli operai. Spettava alla "sapienza governativa il trovar i mezzi atti ad un'opera così importante e non meno difficile del miglioramento economico, fisico, intellettuale e morale di questi due classi, non solo mediante l'educazione loro adatta, ma ancora con de' più lontani provvedimenti"⁸³.

41. In conclusione, possiamo ritenere che l'insensibile negazione della debolezza umana generi i romanticismi e gli idealismi di tutti i tempi. Al contrario, l'eccessiva fiducia nell'irrimediabilità della debolezza umana rende impossibile l'educazione.

In questo senso, la concezione antropologica è fondamentale per definire l'educazione. Soltanto una concezione, come quella rosminiana, integrale dell'essere e

⁷⁷ MORANDO, D. *Principio teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana* en AUTORI VARI. *Congreso nazionale di pedagogia. Atti*. Rovereto, Mercurio, 1957, p. 77-94. REDANÒ, U. *Il problema del conoscere in Kant e in Rosmini*. Idem, p. 1011-1022. PERETTI, M. *I due "supremi principi" della pedagogia rosminiana*. Idem, p. 975-993. PASSERIPIGNONI, V. *Attualità del pensiero pedagogico di A. Rosmini*. Idem, p. 967-974.

⁷⁸ ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione* en *Dell'Educazione Cristiana*. Roma, Città Nuova, 1994, p. 236. PIEMONTESE F. *Di alcune obiezioni rosminiane al criticismo kantiano* en AUTORI VARI. *Atti del congresso internazionale*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 995-1003.

⁷⁹ ROSMINI, A. *Epistolario Filosofico*. Trapani, Celebes, 1968, p. 620. Cfr. DARÓS, W. *Prioridades de las finalidades educativas. Confrontación de la filosofía rosminiana de la educación con la de dos psicólogos*, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1995, n. 161, p. 7-34. Può meglio comprendersi l'attualità delle idee rosminiane se si confrontano con quelle formulate da ROJAS, E. *El hombre light. Una vida sin valores*. Bs. As., Planeta, 1994. ROJAS, E. *La conquista de la voluntad*. Bs. As., Planeta, 1994.

⁸⁰ ROSMINI, A. *La costituzione del Regno dell'Alta Italia in Scritti Politici*. Stresa Edizione Rosminiana, 1997, p. 282.

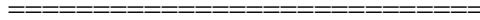
⁸¹ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. C., p. 134-5.

⁸² Cfr. ROSMINI, A. *Filosofia del diritto*. Padova, Cedam, 1967. Vol. III, p. 725, n.34.

⁸³ ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento* a cura e con introduzione di Maria Adelaide Raschini. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 185. Cfr. AMBROSETTI, G. *L'ispirazione di Rosmini nella soluzione oggi del problema della giustizia sociale en Iustitia*, 1983, n. 3, p. 153-191. DARÓS, W. *Formar al hombre social y políticamente. (Confrontación Rosmini-Marcuse)* en *Revista Paraguaya de Sociología*. 1995, n. 90, Mayo-Agosto, p. 21-56.

dell'uomo, fa coerente un processo educativo equilibrato, armonico, intero. Rosmini parla infatti d'armonia animale (unità degli atti sensitivi nel principio sensitivo), armonia animale-intellettiva (signoreggiata dal principio intellettivo), "armonia umana: signoreggiata, informata e compiuta dal principio morale, che è veramente l'armonia intera dell'uomo"⁸⁴.

Purtroppo, in im tempo, come il nostro nelquale si parla tanto di globalizzazione, si è per lo piú "allergici" alle visioni integrali e sistematiche dell'educazione. Di conseguenza, le pratiche sono anch' esse poco sistematiche ed efficienti: galleggiano alla deriva, alla mercé dei piú leggeri venti della moda postmoderna. In questo senso, l'antropologia e la pedagogia di Rosmini sono una opportunità per rifondare il pensiero sulla pedagogia filosofica.



⁸⁴ ROSMINI, A. *Psicologia*, o. C., Vol. III, n. 1775.