

I principi della *paideia* secondo Rosmini

PAOLO PAGANI^{1*}

1. Educare all'essere

1.1. Il saggio "Sull'unità dell'educazione"

Prendiamo avvio, per introdurre il nostro tema, dal saggio rosmينiano *Sull'unità dell'educazione*, di cui consideriamo la seconda versione (quella del 1827, contenuta negli *Opuscoli filosofici*), che articola in modo specifico il tema dell'unità². Questo testo appartiene agli anni di gestazione del *Nuovo Saggio sull'origine delle idee* (ha infatti sullo sfondo il tema dell'essere, pur non mettendo ancora in evidenza la relativa parola); non a caso, nella sua prefazione leggiamo: «la prima verità, forma della ragione, essendo unica e semplicissima in se medesima, dà necessariamente la più perfetta unità a tutto quel sapere che da lei si deriva»³.

Assecondare la forma della ragione – più precisamente l'orizzonte su cui essa, in quanto intellettuale, si affaccia e che le conferisce forma – è

¹ *Università "Ca' Foscari" di Venezia. Dipartimento di "Filosofia e Beni Culturali"; Palazzo Malcanton-Marcorà, Dorsoduro 3484/D – 30123, Venezia.

² Ripubblicato da Francesco Paoli nel secondo volume della sua raccolta di scritti rosmينiani (cfr. A. ROSMINI, *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, a cura di F. PAOLI, Unione Tipografico-Editrice, Torino 1883), il saggio fu poi riproposto da Giovanni Gentile in una antologia degli scritti pedagogici rosmينiani (cfr. ROSMINI, *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia, con altri scritti pedagogici*, a cura di G. GENTILE, Torino, Paravia, 1916), con due precisazioni: è un testo che contiene molti elementi caduchi; ciò non di meno, nella sua sostanza ha un valore permanente (anche al di là degli intendimenti strettamente apologetici).

³ Cfr. ROSMINI, *Sull'unità dell'educazione*, in ID., *Dell'educazione cristiana*, a cura di L. PRENNA, vol. 31 della "Edizione Nazionale e Critica degli scritti di Antonio Rosmini", Roma, Città Nuova, 1994, p. 183.

proprio il filo unitario che guida il lavoro educativo. 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".

Rosmini, in una nota del *Saggio sull'unità dell'educazione*, rinvia a uno degli altri suoi *Opuscoli filosofici* (quello intorno alla *Provvidenza*), nel quale si dice che la «forma della verità» è ciò che «costituisce l'intelligenza» (e in tal preciso senso, essa è detta lì «innata»)⁴. Non è difficile capire che tale forma della verità corrisponde a ciò che nel *Nuovo Saggio*, e nelle opere successive, sarà chiamato «essere ideale».

1.2. Nota sull'essere ideale

Si ricorderà che, secondo Rosmini, l'essere «è per sé manifesto». Infatti, il suo manifestarsi non «può credersi una modificazione dell'anima umana», in quanto «tutte le modificazioni di un ente particolare sono particolari», mentre l'essere ha una portata semantica sterminata. Dunque, l'esser evidente o manifesto dell'essere, non è una nota relativa al soggetto umano che lo conosce, bensì una nota che appartiene in proprio all'essere stesso. Si chiama «psicologismo» l'errore di chi «riduce l'oggetto della mente, l'idea, ad essere il soggetto stesso, od una sua modificazione» – come fanno empiristi e sensisti, quando riducono l'idea a sensazione, e perciò a «modificazione dell'anima»⁵.

L'essere che è implicato nella conoscenza dell'ente reale si manifesta come «ideale», vale a dire come fondamento dell'esser noto del reale, ma non del sussistere di questo⁶. L'essere ideale è dunque condizione di esistenza, ma non di sussistenza dell'ente – che pure sussiste.

⁴ Cfr. *ibi*, p. 235, nota 6.

⁵ Cfr. ROSMINI, *Teosofia*, a cura di M.A. RASCHINI – P.P. OTTONELLO, voll. 12-17 della "Edizione Nazionale e Critica delle Opere di Antonio Rosmini", Roma, Città Nuova, 1998-2002, L. IV, P. I, capp. I-IV; VIII.

⁶ Cfr. ROSMINI, *Sistema filosofico*, nn. 32-33; in *Id.*, *Introduzione alla filosofia*, a cura di P.P. OTTONELLO, vol. 2 della "Edizione Nazionale e Critica delle Opere di Antonio Rosmini", Roma, Città Nuova, 1979.

Ciò significa – tra l’altro – che l’intelligenza umana è aperta su un orizzonte formale, cui ogni contenuto esperibile è inadeguato, e che, d’altra parte, non appare come condizione sufficiente del sussistere di alcun contenuto (empirico o meno che esso sia). Ciò – come meglio vedremo – ha un’importanza decisiva per una adeguata impostazione del problema educativo.

1.3. *L’unità del fine*

L’unità dell’educazione – cui il testo rosminiano fa riferimento – si declina, anzitutto, come «unità del fine». Il fine dell’educazione è l’introduzione alla realtà, e eminentemente a quella realtà che involge in sé tutte le perfezioni che dispiegatamente si danno nel mondo e a cui le intelligenze sono aperte⁷.

Rosmini qui non esplicita una distinzione aristotelico-tomista che è invece opportuno tenere in vista: quella tra *finis cuius* e *finis quo*, dove il primo è il fine in senso oggettivo, il secondo lo è in senso soggettivo⁸. È chiaro che la realtà sopra indicata è il fine ultimo oggettivo (ciò che tutti chiamano Dio), mentre la competente fruizione di quello è la felicità: fine ultimo soggettivo, cui il lavoro educativo è orientato come a suo termine sintetico.

Infatti, nel breve testo *Risposte a tre gravi quesiti riguardanti l’istruzione e l’educazione del popolo in uno Stato*⁹, Rosmini afferma che «tutta l’educazione tende a rendere felice l’uomo»; ed è questo che le dà unità, e deve dare unità anche agli studi.

⁷ Cfr. ROSMINI, *Sull’unità dell’educazione*, cit., p. 230.

⁸ La distinzione tra un fine oggettivo (l’oggetto che si vuol conseguire) e un fine formale (la fruizione soggettiva dell’oggetto che si vuol conseguire, cioè il suo effettivo conseguimento), era stata introdotta da Aristotele nel *De Anima*, ed è stata ripresa da Tommaso. Aristotele, per intendere il fine generico (non necessariamente ultimo), parla di *to hou hènaka* (letteralmente: “ciò in vista di cui”), e lo articola in due possibili accezioni: *to hou*, ovvero “ciò in vista di cui” (“si agisce”); e *to ho*, ovvero “ciò a vantaggio di cui” (“si agisce”) (cfr. ARISTOTELE, *De Anima*, II, 415 b 3-21). Tommaso traduce le due formule greche, attraverso le formule latine: *finis cuius* e *finis quo*; indicanti – rispettivamente – il fine oggettivo e il fine formale (cfr. TOMMASO, *Summa Theologiae*, I-IIae, q. 1, a. 8).

⁹ Il breve testo è pubblicato da Francesco Paoli nella raccolta: ROSMINI, *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, cit.

1.4. Nota sulla felicità

In Rosmini il tema della felicità viene trattato esplicitamente nell'omonimo saggio (coevo rispetto a quello dedicato all'unità dell'educazione)¹⁰, e poi in altri saggi successivi cui faremo cenno. Qui, il tema fondamentale sembra essere quello della sproporzione tra la portata del desiderio umano – che supera anche il potere dell'immaginazione – e le sue possibili forme di compimento *in via*.

La superiorità del desiderio rispetto alla immaginazione è conseguente alla sua superiorità rispetto all'esperienza. Leggiamo nel saggio in questione: «se non v'è niente di simile a questo [cioè all'oggetto felicitante] nel mondo, [esso] non può né pur essere oggetto immaginario, perché ogni immaginazione si forma e compone delle cose del mondo»¹¹.

Rosmini accenna anche a una psicologia del desiderio. Se esso è infinito come «capacità», non sempre esercita in atto tale infinità intenzionale: per essere attivato secondo la capacità che gli compete, deve trovare dei beni che gli corrispondano e che perciò lo stimolino adeguatamente¹²; infatti, il desiderio, come la volontà, implica la conoscenza¹³.

Dunque, il desiderio prende possesso del suo territorio mano a mano che è provocato a farlo¹⁴. In particolare, «mediante la cognizione e l'esperienza delle cose divine, la capacità dell'umano desiderio si stende all'infinito», e non può più sopportare «confini». Il Cristianesimo ha fatto da catalizzatore (o da motore) a tale processo, per altro potenzialmente naturale. Nessuna teoria religiosa aveva saputo dar voce all'istanza ontologica come avrebbe fatto il Cristianesimo; e nessuna morale aveva saputo rappresentare in modo pieno, come il Cristianesimo, la configurazione della beatitudine divina e della felicità umana. Questa è, fundamentalmente, la

¹⁰ Il *Saggio sopra la felicità* (risalente al 1822) era stato poi – col titolo *Saggio sulla speranza. Contro alcune idee di U. Foscolo* – rieditato negli *Opuscoli filosofici* (Milano 1828). Da noi verrà citato nella successiva versione - *Della speranza. Saggio sopra alcuni errori di U. Foscolo* – compresa nella raccolta *Apologetica* (Milano 1840), e ora disponibile in: A. ROSMINI, *Sulla felicità*, a cura di P.P. OTTONELLO, vol. 54 della “Edizione Nazionale e Critica delle Opere di Antonio Rosmini”, Roma, Città Nuova, 2011.

¹¹ Cfr. ROSMINI, *Della speranza*, cit., L. III, cap. VIII.

¹² Cfr. ROSMINI, *La società e il suo fine*, L. IV, cap. XII; in *Id.*, *Filosofia della politica*, a cura di M. D'ADDIO, vol. 33 della “Edizione Nazionale e Critica delle Opere di Antonio Rosmini”, Roma, Città Nuova, 1997.

¹³ Cfr. *ibi*, L. IV, cap. XII. Quando il desiderio consegue i suoi oggetti, dà «appagamento»; altrimenti genera «inquietudine» (cfr. *ibi*, L. IV, cap. XIII).

¹⁴ Cfr. *ibi*, L. IV, cap. XXII.

causa della capacità – caratteristica delle civiltà cristiane – di relativizzare infinitamente il mondo e di farlo progredire attivamente.

Solo la rivelazione cristiana offre una istanziazione reale dell'oggetto felicitante, lo colloca al di là della vicenda terrena (quindi toglie ogni esca a illusioni infelicitanti), dà ragione di questa dislocazione, e soprattutto dà una idea non contraddittoria dei beni «eterni e puri» (fatti di «amore» e di «godimento», anziché di «desiderio» e di «speranza») che l'uomo attende, chiarificandoli a lui, meglio di quanto lui stesso sarebbe capace di fare col proprio raziocinio, e liberandoli dalle sovrapposizioni equivocate dell'antropomorfismo¹⁵.

Nelle opere della maturità il tema della felicità è considerato da Rosmini in chiave esplicitamente ontologica. In sintesi, si può dire che, per il nostro autore, l'Essere sostantivo sia in sé felicità; e l'essere iniziale (quello che la tradizione scolastica direbbe “trascendentale”) sia inizio di felicità, cioè introduzione a essa. In tal senso, introdurre a un apprezzamento competente dell'essere – cioè educare – è avviare alla felicità.

La felicità è la vita propria dell'Essere originario, ed è – analogicamente – la vita destinale dell'ente finito completo¹⁶. Infatti, la felicità è qui intesa come perfetta unione tra la soggettività reale e l'obiettività ideale, cioè è intesa come “moralità”, ovvero come “perfezione”. Concetto – quest'ultimo – che implica l'articolazione delle forme ontologiche, quale Rosmini compiutamente presenta nel Libro III della *Teosofia*: una ontologia univocistica, che omettesse l'articolazione e l'adeguazione interna tra le forme dell'essere, non potrebbe accogliere il concetto di perfezione, e quindi di felicità¹⁷; che infatti prevede una idealità (o esemplarità), cui il reale possa essere più o meno felicemente relato. La forma morale dell'essere, è – per Rosmini – l'essere che, in quanto amante, e in quanto disponibile a sé come amabile¹⁸, è felicità per se stesso: felicità compiuta *in divinis*, e incipiente *in humanis*.

Se essere organici all'essere è essere felici, tale organicità dipende da noi solo per un aspetto: la virtù¹⁹, il cui esercizio dà competenza affettiva rispetto alla organicità in questione. È questo il concetto di «merito», che va distinto da quello di semplice titolarità a una «mercede» (o ricompensa). Si può aver acquisito diritto a una mercede, anche solo sulla base di un

¹⁵ Cfr. ROSMINI, *Della speranza*, cit., L. III, capp. II e IX.

¹⁶ Cfr. ROSMINI, *Teosofia*, cit., L. III, n. 967.

¹⁷ Cfr. *ibi*, L. III, n. 962.

¹⁸ Cfr. *ibi*, L. III, n. 967.

contratto: in tal caso, il rapporto tra la prestazione offerta e la mercede guadagnata può essere anche del tutto estrinseco (appunto, pattizio). Invece, meritare è essere intrinsecamente degni di (competenti a) un bene che non ci è fisicamente dovuto: meritare, dunque, è istituire una necessità morale.

Se la felicità fosse un impossibile assoluto, avremmo «una tendenza senza scopo», per cui «si ravviserebbe una specie di contraddizione nella natura delle cose»; infatti «nella nozione stessa di tendenza si racchiude una forza, che allo sviluppo conduce»¹⁹. Forza che nel caso del frutto di una pianta è fisica, nel caso della felicità dell'uomo è morale: una “necessità morale”, appunto. La natura umana è una natura “razionale”; ed è curioso – per Rosmini – che, da parte di molti, natura e ragione vengano nell'uomo contrapposti²⁰. La felicità è precisamente il *telos* della ragione come natura. *Telos* velleitario, certo; ma nel senso tommasiano dell'espressione: dove la *velleitas* è tensione a un impossibile pratico, e non a un impossibile assoluto²¹.

1.5. Dalla pretesa alla attesa

Il supremo principio della educazione umana – afferma Rosmini nel saggio *Sull'unità* – è che «si conduca l'uomo ad assimilare il suo spirito all'ordine delle cose fuori di lui, e non si vogliano conformare le cose fuori di lui alle casuali affezioni dello spirito suo». Egli avrà così «pace», anziché «guerra perpetua» dalle cose stesse²².

L'ordine delle cose – cui il nostro Autore fa riferimento – è anzitutto quello per cui la sproporzione tra idealità e realtà empirica consegna la condizione dell'uomo *in via* ad un inesorabile squilibrio. Se l'oggetto adeguato del desiderio è strutturalmente fuori portata rispetto alla *empeiria*, lo sarà anche rispetto alla immaginazione, alla progettualità e, a maggior ragione, rispetto alla capacità realizzativa dell'essere umano. Sarà dunque – coerentemente – l'oggetto di una attesa, anziché di una pretesa. E una tale conversione di prospettiva non potrà non dare intonazione all'intero lavoro educativo.

¹⁹ Cfr. ROSMINI, *Della speranza*, cit., L. I, cap. II.

²⁰ Cfr. *ibi*, L. I, cap. II.

²¹ Sul tema della “velleità” come figura filosofica, rinviando a: P. PAGANI, *Studi di filosofia morale*, Roma, Aracne, 2008, pp. 89-91.

²² Cfr. ROSMINI, *Sull'unità dell'educazione*, cit., p. 237.

L'ordine delle cose è, in secondo luogo, quello per cui – riconosciuta, per via apagogica, la sussistenza di quella realtà che adegua l'idealità ontologica; e determinata, per l'essenziale, come rapporto di creazione la relazione che intercorre tra quella realtà e l'empirica – lo statuto della realtà creatrice e quello della realtà creaturale andranno apprezzati, teoricamente e praticamente, nella loro radicale e irriducibile differenza. Così – annota Rosmini –, il primo criterio per l'applicazione del principio precedentemente enunciato è: «Nello spirito dell'uomo la cognizione e l'amore di Dio deve introdursi come essenziale e necessario; la cognizione e l'amore delle altre cose come accidentale. Dio come principio ordinatore di tutte le altre cose, e le altre cose come quelle che da Lui ricevono la ordinazione»²³.

1.6. *L'unità degli oggetti*

1.6.1. L'unità dell'educazione si declina anche come «unità degli oggetti» del sapere. Nell'età moderna il sapere – osserva Rosmini – è molto cresciuto negli studi settoriali (per altro, ad opera degli ecclesiastici e non certo dei «filosofanti» – intesi qui come liberi pensatori)²⁴, ma ha imbarbarito – cioè, tendenzialmente sottratto a un vivo rapporto con la tradizione – gli studi a portata universale: la filosofia e la teologia. In ogni caso, se si vuole contribuire a edificare un sapere di respiro enciclopedico, occorrerà coltivarlo nel senso greco (di un sapere organico), e non nel senso rapsodico-dizionario che è reperibile esemplarmente nella settecentesca *Encyclopédie*.

Ciò che il sapere enciclopedistico (anziché enciclopedico) incarna, è l'ideale illuministico del “rischiaramento”, che consiste nella pretesa che la *ratio* sia lume a se stessa, e cioè che il suo lavoro non sia preceduto da alcunché di principale: la pretesa – pascalianamente – di una *raison* senza *coeur* (cioè senza *intellectus principiorum*).

²³ Uno dei criteri che Rosmini suggerisce per l'applicazione del «supremo principio», è: «Si dia la cognizione di tutte le cose, perché sia adoperata tanto quanto abbisogna la propria debilezza e imperfezione per andarsene a Dio, e quanto può giovare alla infermità degli altri, alla quale vuole la carità che si soccorra». Ora, la relativizzazione del sapere sulle cose del mondo – e anche gli eventuali limiti che allo studio possano provenirne (a tutela della dignità degli oggetti studiati) – non solo non ne ostacolano lo sviluppo, ma anzi ne «aumentano l'ardore». Del resto, la conoscenza non è fine a se stessa, ma ha senso in funzione dell'amore a Dio e al prossimo (Cfr. ROSMINI, *Sull'unità dell'educazione*, cit., p. 247).

²⁴ L'indicazione rosminiana è, del resto, pienamente confermata dalla storia delle scienze.

Il fatto è che la *ratio* non ha criterio in se stessa; e questo in più sensi. Anzitutto, il suo criterio fondamentale è la coerenza con l'intelligenza dell'essere: il principio di non contraddizione. La *ratio*, di suo, può valersi di molteplici gruppi di assiomi, ma relativi – ciascuno – ad un certo aspetto della realtà considerata, e tutti quanti comunque subordinati alla regia della non contraddizione. Non avendo, di suo, diretta apprensione dell'essere, la ragione lasciata a se stessa non ha il criterio dei criteri, cioè il criterio architettonico della ragionevolezza nel ragionare, ovvero della adeguatezza del metodo all'ambito di applicazione; e quindi la capacità di relativizzare il metodo di volta in volta utilizzato. Infatti, è prerogativa specifica della intelligenza la capacità di riconoscere e confrontare, nella realtà, le sue varie dimensioni, e di non assolutizzarne alcuna a discapito delle altre; così come, di non assolutizzare un metodo razionale, a discapito di altri, negando l'esistenza di ciò che quello non sia in grado di verificare.

L'organicità dei contenuti del sapere non comporta che tutti debbano ugualmente conoscere tutto: ciò che per alcuni sarebbe superfluo, per altri è essenziale; e viceversa. Comporta invece l'introduzione – attraverso l'organismo delle scienze – a un ordine, che è la trama ideale della realtà. Gli studi particolari, senza quel *focus* unificante, diventano – enciclopedistici o settoriali che siano – sterilmente eruditi, e conducono a una «istruzione» priva di «educazione»²⁵.

1.6.2. Nel saggio *Degli studi dell'autore* Rosmini offre efficaci documentazioni – quasi divagando *en passant* – di come l'oscurarsi, in certa modernità (tipicamente, di orientamento sensistico), di un riferimento ontologico organico sia stato fatale per i saperi regionali, conducendoli a esiti teorici e pratici devastanti per la vita dell'uomo.

In particolare, la mancata coltivazione teorica della forma ideale dell'essere, quale trama del reale, determina l'impossibilità di dar ragione del bene morale, nella sua specificità rispetto al bene utile, e quindi lascia sguarnito il diritto razionale nella sua pretesa di fondare diritti che non siano disponibili all'arbitrio politico delle maggioranze²⁶.

Ma il sensismo non può neppure riconoscere alcuna facoltà che possa realmente trascendere e ordinare le passioni. Dunque, queste – in prospet-

²⁵ Cfr. ROSMINI, *Risposte a tre gravi quesiti riguardanti l'istruzione e l'educazione del popolo in uno Stato*, in ID., *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, cit., p. 183

²⁶ Così, sembra a Rosmini evidenziabile un nesso tra il sensismo degli *idéologues* e il possibile avvento della tirannide delle maggioranze – di cui il Terrore rivoluzionario era stato l'emblema (cfr. ROSMINI, *Degli studi dell'Autore*, nn. 12-15; in ID., *Introduzione alla filosofia*, cit.).

tiva sensistica – risulteranno le uniche legittime protagoniste della rappresentazione della vita umana, quale si dà in letteratura. Di qui gli equivoci di certo romanticismo letterario, in cui la passionalità risulta l'unico autentico movente delle vicende umane²⁷.

1.7. Uno sguardo all'iter studiorum rosminiano

1.7.1. Sia l'educazione pubblica (che non è sinonimo di "governativa" o statale)²⁸ che quella privata (cioè affidata a fiduciari di famiglia) dovrebbero convergere – scrive Rosmini – nel coltivare l'essere umano secondo quattro livelli di sviluppo: universale, nazionale, familiare, individuale. Con l'educazione liceale si penserà a formare il singolo; con quella universitaria lo si abiliterà a contribuire al bene delle diverse società cui appartiene. Entrambi i tipi di educazione – pubblica e privata – devono evitare la tentazione di mortificare i loro compiti in funzione della "facilità" – diversa da "semplicità" –; perché la facilità, se assunta come criterio, evitando la fatica evita anche ogni possibile coltivazione delle virtù.

Gli oggetti materiali sono più facile oggetto d'indagine rispetto a quelli morali e spirituali che, più sono indagati e compresi, più rinviano misteriosamente oltre se stessi, introducendo a più profonde verità. È per questo che i «sofisti» evitano o combattono la metafisica; col risultato che gli ineludibili problemi che essa mette a tema, devono poi venir ricostruiti daccapo, ma in modo ingenuo e rapsodico, da parte di chi abbia voluto ignorare la loro tradizionale coltivazione²⁹.

Seguendo la natura secondo il suo graduale sviluppo – per evitare di incorrere nelle sue sanzioni –, occorrerà educare ordinatamente le diverse facoltà. Anzitutto si addestrerà la memoria (e ciò avviene con la Grammatica: nell'ideale *iter studiorum* rosminiano, dalle elementari al ginnasio si studieranno italiano, latino, greco), poi l'immaginazione (con la Retorica, propria degli studi superiori), e infine l'intelletto (e ciò avviene a livello ac-

²⁷ Sono i temi che Rosmini aveva affrontato nel suo *Saggio sull'idillio e sulla nuova letteratura italiana*, in Id., *Letteratura e Arti Belle*, Intra, Bortolotti, 1870.

²⁸ "Pubblico" è un servizio che è offerto a chiunque, alle condizioni stabilite, ne voglia fruire: poco importa che a fornirlo sia un ente statale o non-statale. "Privato" è invece un servizio che si rivolge a una cerchia prestabilita di persone, e non intende dunque avere una portata universale. In Rosmini questa consapevolezza è particolarmente viva.

²⁹ Cfr. ROSMINI, *Sull'unità dell'educazione*, cit., pp. 268-70.

cademico con la Filosofia, avente a oggetto: Dio, l'uomo, il mondo). A ben vedere, siamo qui a un recupero delle tradizionali arti del "trivio". L'ordine secondo cui vengono presentate le tre facoltà in questione è quello che va dalla meno alla più architettonica: solo la terza, grazie alla sua apertura esplicitamente trascendentale, è prerogativa esclusivamente umana (che, nell'uomo, condiziona evidentemente anche la qualità delle altre due).

1.7.2. Tra le discipline citate, la Filosofia – cardine naturale degli studi universitari – «insegnerà alla troppo celere e confidente gioventù la cautela in giudicare, la tardità in condannare, la larghezza in comportare opinioni contrarie alle proprie e il pericolo dello stringersi soverchiamente a uno degli umani sistemi: dalle quali virtù nasce la urbanità [...] la facilità della convivenza e la scoperta stessa della ritrosa verità». «La Filosofia e la Storia della filosofia sono indisgiungibili»: del resto la considerazione dell'errore, che la Storia della filosofia ampiamente illustra, fa riconoscere dialetticamente la verità. Questa va intesa, appunto, attraverso la storia che l'ha fatta emergere, e non vive se non è riattualizzata (difesa) o se è assegnata alla semplice rammemorazione. D'altra parte, la Storia (anche quella della Filosofia) senza Filosofia è puramente evenemenziale e cieca, e va a ingombrare la memoria con un «semenzaio di dubbi e di inquietudini interminabili»³⁰.

La Filosofia farà apprezzare a fondo la Letteratura (e viceversa)³¹. Se nel rapporto con la Letteratura, essa (specie come Psicologia filosofica³²) si apre alla considerazione dell'uomo, grazie alla Matematica e alla Fisica può aprirsi alla realtà naturale, e di lì a Dio, diventando Teosofia e, ultimamente, Teologia razionale.

Senza il recupero di un linguaggio comune tra le diverse discipline – potenzialmente conciliatore – le dispute fioriranno sugli equivoci. La Filosofia, del resto, è candidata naturale a far da luogo di comunicazione e chiarificazione reciproca tra le diverse scienze, perché, in fondo (e qui Rosmini recupera Cousin), il sapere «[che essa] sviluppa, coordina e chiarisce colla riflessione ciò che lo spirito per un movimento spontaneo aveva a prima giunta intraveduto»; e «la scienza è tanto più pura e più elevata quant'ella chiarisce e sviluppa meglio per la meditazione filosofica ciò che è già compreso nell'oscurità dell'intuizione immediata e spontanea»³³.

³⁰ Cfr. *ibi*, pp. 292-94.

³¹ L'esempio, quanto mai opportuno, che Rosmini porta in proposito è quello della *Commedia* dantesca.

³² Quella che nel XX secolo si sarebbe chiamata "antropologia filosofica".

³³ Cfr. ROSMINI, *Sull'unità dell'educazione*, cit., pp. 298-303.

1.8. *L'unità del metodo*

L'unità dell'educazione si declina anche come «unità nel metodo». Se «intera e una» è l'istruzione da proporre, «intero e uno» sarà il metodo che le corrisponde. Più precisamente: gli oggetti del sapere sono legati («avvincolati») ad un unico oggetto o «termine»: quello che Rosmini chiamerà poi l'«essere». Ora, su ciascuno di essi vanno – ordinatamente – esercitate tutte le facoltà che hanno di mira, appunto, l'essere: ovvero, quello che l'«intelletto» apprende, occorre che il «cuore» (il sentimento) lo senta, e l'«opera» (la volontà pratica) lo manifesti. Ed è l'intelletto che apre il cuore alle sue prospettive adeguate, in funzione di una vita propriamente umana³⁴. «Se l'armonia delle scienze è la somma legge nel trattare degli oggetti dell'educazione, l'armonia delle facoltà è la somma legge del metodo»³⁵. Tale armonia è possibile, però, solo nel rispetto di una architettura delle facoltà stesse, in cui all'intelletto spetta il ruolo dominante. La superiorità dell'intelletto sta nell'offerta che esso fa d'un orizzonte nel quale trovano spazio anche le altre facoltà.

Solo l'intelletto ha a tema l'essere, e il metodo per conoscere l'essere coincide con l'essere stesso e col suo ordine intrinseco, cui corrisponde, nell'uomo, l'ordine delle facoltà. Questa consapevolezza maturerà nella *Teosofia*³⁶, dove Rosmini inscriverà esplicitamente la questione del metodo nella questione ontologica. In tal senso, l'ontologia (la filosofia prima) gode di un privilegio rispetto alle discipline particolari che, analizzando le regioni dell'essere, sono tenute a implicare i principi che quella mette a tema. Leggiamo in proposito: «Il metodo dell'ontologia si confonde con l'ontologia stessa: sicché la scienza qui è il proprio metodo [...] ovvero involge il proprio metodo in se medesima [...]. Infatti, quella scienza che tratta dell'essere stesso in tutta la sua universalità, e del suo ordine qual è l'ontologia, non può avere un metodo anteriore a se stessa: ma nello stesso tempo che narra l'essere e il suo ordine, dee trovare con questo il metodo con cui cammina. C'è dunque tra le altre scienze e l'ontologia questa notevole differenza, che prima dell'altre scienze si può, in qualche modo, prescrivere loro il metodo che hanno a seguire, perché i principi del loro

³⁴ Cfr. *ibi*, p. 306. L'intelletto possiede senza assimilare a sé. Se il sentimento è, genericamente, immedesimazione col proprio termine, il sentimento proprio di un soggetto intelligente è immedesimazione con l'altro in quanto tale: è immedesimazione consapevole con l'altro da sé.

³⁵ Cfr. *ibi*, p. 314.

³⁶ Cfr. ROSMINI, *Teosofia*, cit., L. II, n. 320.

metodo sono dati da una scienza anteriore ad esse; ma trattandosi della ontologia, che è appunto la scienza che contiene i detti principi in universale, se le si prescrive antecedentemente un metodo, altro non si farebbe se non distaccare dalla scienza un brano, e anteporlo a se stessa [...]. E il metodo così prescritto rimarrebbe una prescrizione arbitraria, o volendosi giustificare si dovrebbero aggiungere tali ragioni, che costituirebbero l'intera scienza: onde invece di dare in precedenza il metodo, si tenterebbe l'impossibile, cioè trasportare l'intera scienza avanti a se stessa».

2. L'infinito al centro

I temi annunciati nel giovanile saggio sull'unità dell'educazione trovano il luogo della loro adeguata esplicitazione nelle opere successive di Rosmini (anche se non specificamente pedagogiche): a esse faremo ora riferimento.

2.1. *La religiosità naturale dell'intelligenza*

Occorre chiarire il senso non estrinseco del riferimento insistito del giovane Rosmini al fattore esplicitamente religioso nel campo della formazione. Il riconoscimento dell'esistenza di Dio Creatore tiene aperto l'orizzonte di sguardo e di desiderio dell'ente razionale. Tale apertura è detta dal giovane Rosmini «sentimento religioso» (figura da lui tenuta lontana dalle degenerazioni insinuate da Benjamin Constant)³⁷.

Occorre riconoscere che il sentimento religioso non è alcunché di cieco, bensì riceve forma dall'intelletto³⁸: più precisamente, è tensione all'essere intuito, ovvero apertura sull'essere nella sua formalità ideale, e ricerca di quella adeguata consistenza reale che esso esige, e che pure non si dà in alcunché di strutturalmente finito. Il cristianesimo risulta in tal modo «custode dell'elemento intellettuale negli uomini», anche in campo pratico³⁹.

A ben vedere, Rosmini è convinto che la metafisica sia la custode razionale del sentimento religioso. Dove, per *metafisica* non si intende un si-

³⁷ Cfr. ROSMINI, *Beniamino Constant*, in Id., *Frammenti di una storia dell'empietà*, a cura di A. CATTABIANI, Borla, Torino 1968.

³⁸ Cfr. *ibi*, p. 101.

³⁹ Cfr. ROSMINI, *Beniamino Constant*, cit., p. 84.

stema esauriente, bensì una duplice elementare considerazione: quella per cui l'aspirazione che muove l'uomo verso un orizzonte non limitato di soddisfacimento, non può essere adeguata da una realtà strutturalmente finita; e quella per cui una realtà infinita, che sia compimento originariamente adeguato della idealità dell'essere, non può non sussistere⁴⁰. Entrambe le considerazioni intendono trarre la loro forza dalla interna contraddittorietà delle rispettive antitesi.

Si tratta, anzitutto, di comprendere la persona umana come essere considerante, e di intendere il desiderio secondo la verità che gli è propria, cioè di decifrarne l'autentica portata intenzionale, che è in effetti tale da coinvolgere, sia pure problematicamente, un oggetto ulteriore rispetto a quanto è immaginabile.

Ma si tratta anche di capire come possa il desiderio aprirsi effettivamente su di un oggetto che presente – almeno in termini reali – non è. È un problema che il nostro autore si pone nel Libro IV del saggio *La società ed il suo fine*. Qui Rosmini fa appello alla distinzione tra forma reale e forma ideale dell'essere, cui corrisponde in campo pratico la distinzione tra realtà e idealità del bene: dunque, il desiderio sta originariamente aperto sull'idealità del bene, ma la disequazione tra idealità e realtà lo tiene permanentemente in tensione rispetto al proprio appagamento⁴¹. Tensione che, quando è orientata a un termine – tipicamente, il cammino di un'autentica esperienza religiosa –, che sia in grado di impegnarla regolativamente, ovvero di introdurla al suo obiettivo adeguato, diventa fattore costruttivo per il singolo e per la società; quando invece abbandona un tale termine, per vagare a caso tra beni qualunque, si rivela fattore permanente di infelicità e di disordine⁴².

Un sentimento religioso allo stato puro, cioè non impegnato con alcuna determinata espressione religiosa, non si dà mai – osserva Rosmini –; esso sarebbe, infatti, una figura autocontraddittoria, come in generale lo è una potenzialità che si pretenda in atto come pura potenzialità: senza che si espri-

⁴⁰ Per una illustrazione di questo tema rosminiano, si veda: P. PAGANI, *Essere e persona: un destino solidale*, «Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura», 96 (2002), pp. 333-357.

⁴¹ «Questa felicità concepita astrattamente, serve appunto d'oggetto all'infinita e indeterminata capacità di cui noi parliamo, per la quale l'uomo sente di voler un bene senza limiti; ma ignora poi che cosa sia questo bene; non lo percepisce, non ne ha la positiva concezione. [...] Si desidera, si desidera immensamente, e tuttavia non si potrebbe con precisione pronunciare l'oggetto che si desidera; l'affetto, o più tosto l'affettuosità dell'anima rimane in atto; la capacità del cuore è aperta alla guisa d'una gran voragine, che si tenta di chiudere gittando in essa diversi materiali, ma senza effetto» (cfr. ROSMINI, *La società ed il suo fine*, cit., L. IV, pp. 466-467).

⁴² Cfr. *ibi*, L. IV, p. 467.

ma in alcun esercizio determinato. Dunque, la religione in senso positivo non è mai in realtà preceduta (né tanto meno prodotta) da un puro sentimento religioso in atto: non potendosi tale «sentimento» esercitare, se non in relazione a una proposta positiva, che sarà appunto quella offertogli da una determinata religione (o da una qualche realtà a essa omologa). Per questa ragione, sarebbe illusorio pretendere di sostituire una educazione religiosamente confessionale, con una educazione solo genericamente religiosa.

2.2. Il referente infinito dell'intelletto

Tesi originale di Rosmini è che l'essere per sé manifesto, in quanto è indetermiato (cioè «iniziale») è la «forma dell'uomo», cioè dell'ente razionale integralmente inteso⁴³. Aggiunge il nostro autore che, «come questo è il fondamento della natura umana, così conviene che sia anche il tema del suo sviluppo e del suo perfezionamento»⁴⁴.

È proprio questa singolare “forma”, che indica all'uomo il destino di uno sviluppo culminante in niente di meno che nella fruizione beatifica dell'Essere, inteso nella sua pienezza reale⁴⁵. Nella tesi per cui la forma dell'essere umano non è qualcosa a lui fisicamente immanente, consiste – ci pare – il cuore del platonismo rosminiano.

Ciò su cui l'intelletto – e con esso l'intero essere umano – è aperto non è un mero “infinito potenziale”; e neppure è un transfinito. Piuttosto è un infinito attuale, ma attuale non come infinito di perfezione, bensì come orizzonte, cioè nell'ordine dell'esistenza, e non della sussistenza e quindi della realtà sostanziale. Correlativamente, l'apertura dell'intelletto non è una apertura solo potenzialmente infinita (cioè, non è una infinità potenziale d'apertura); essa è piuttosto una apertura attualmente infinita (come apertura): è una infinita virtualità intenzionale, cioè una infinita capacità di aprirsi a contenuti della più varia natura (ma all'interno di un'apertura già data). Per questo, l'intelletto è capace di costruire infinità potenziali (ad esempio, serie numeriche), anche imbrigliandole insiemisticamente nel transfinito; ed è in grado di concepire l'infinità di perfezione (cioè, è *capax Dei*). Si può dire che educare sia, anzitutto, rendere consapevoli di un tale orizzonte.

⁴³ Cfr. ROSMINI, *Teosofia*, cit., L. IV, n. 1561.

⁴⁴ Cfr. *ibidem*.

⁴⁵ Cfr. *ibi*, L. IV, n. 1564. Cfr. anche: ROSMINI, *La società e il suo fine*, cit., L. IV, cap. VI.

Naturalmente, la realtà infinita che fa da immediato referente all'intelletto umano non è alcunché di sostanziale, ma è piuttosto un "motore" formale dell'attività intellettuale e desiderante. (Rosmini non è un ontologista).

D'altra parte, quello che oggi chiamiamo "riduzionismo" è – *in nuce* – il vario tentativo di ricondurre l'infinito iniziale all'infinito potenziale, cioè la condizione di possibilità al suo condizionato. Il tema del riduzionismo è quello stesso che – a suo tempo – Rosmini aveva intercettato sotto la categoria della «empietà»⁴⁶.

Il metodo riduzionistico consiste nella sistematica riduzione dell'orizzonte ontologico (correlato oggettivo dell'intelligenza) ai contenuti di esso: riduzione condotta in considerazione del fatto che l'orizzonte non è avvistabile come un contenuto accanto agli altri. Esso non è dunque un possibile oggetto delle facoltà, essendone piuttosto condizione di esercizio o principio di attivazione. Non può fungere, così, da premessa argomentativa, né da oggetto di per sé voluto o sentito. Il riduzionismo nega ciò che non è onticamente rilevabile, e così riduce: l'essere agli enti; la sostanza agli accidenti; il soggetto alle funzioni; gli atti ai fatti; la libertà alle azioni; l'attività mentale alle attivazioni neuronali.

Naturalmente la dinamica riduzionistica, nelle sue varie declinazioni, è smascherabile elencticamente, cioè mostrando come, in modo parassitario, essa implichi il riconoscimento *de facto* dell'essere infinito e delle sue costanti: e questo, proprio nell'esercizio della loro tentata riduzione ad altro. Del resto, *élenchos* è il metodo proprio dell'intelligenza, anziché della *ratio*: non si traduce infatti in un procedimento apodittico⁴⁷.

2.3. Sulla valenza educativa della attenzione fenomenologica

Il fatto che l'intelligenza stia aperta su un oggetto "astratto", e ciò non di meno esistente ed effettivo – tale, insomma, da dare alla stessa intelligenza la forma che le è propria – genera in Rosmini una riflessione che è rilevante anche in ambito educativo.

In un luogo panoramico della *Teosofia*, Rosmini osserva che l'offrirsi astratto dell'essere «è il mistero della finita intelligenza: è un fatto, e perché

⁴⁶ Cfr. P. PAGANI, *Rosmini critico ante litteram del modernismo?*, in Id., *Ricerche di antropologia filosofica*, Napoli, Orthotes, 2012.

⁴⁷ In Rosmini c'è la sostanza dell'*élenchos*, anche se il suo vocabolario non è quello aristotelico (cfr. ROSMINI, *Teosofia*, cit., L. III, n. 776).

oscuro e misterioso non è meno un fatto, e i fatti si devono prendere tali quali sono e non negarli quantunque arcani appariscano: osservare umilmente e fedelmente questi fatti primitivi ed arcani, e annodare ad essi gli altri, ecco la filosofia»⁴⁸.

Occorrerà, per rimanere nella verità in cui siamo originariamente collocati, attestare nel giudizio né più né meno di ciò che effettivamente si dà a conoscere – secondo una cautela, su cui Rosmini insiste, e che Husserl avrebbe in seguito resa nota come «principio di tutti i principi»⁴⁹.

Ora, l'esercizio della cautela che diremo *ante litteram* “fenomenologica” comporta una sorta di ascesi correttiva delle possibili intemperanze intellettuali: di quelle impazienze semplificatrici (o complessificatrici), che tendono a imporre al dato condizioni e schemi per il suo darsi, anziché obbedire alle condizioni che è esso stesso a imporre; e alle quali sarà comunque inevitabile, poi, arrendersi elencicamente. L'obbedienza esplicita a ciò che nella realtà è strutturale, e quindi inevitabile, è condizione per entrare in essa competentemente: da protagonisti che ne sanno fruire e non da schiavi costretti a subirla.

2.4. Implicazioni

Quella creazionistica è l'unica impostazione interale che dà adeguatamente conto del finito e dell'infinito senza rinnegare la positività né dell'uno né dell'altro – e quindi senza ridurli l'uno all'altro –, e che garantisce, oltre alla loro intelligibilità immediata, la loro intelligibilità ultima (o razionalità). Infatti, il quadro creazionistico non solo non rinnega il fattore costitutivo della intelligenza (l'essere infinito), ma ne rivela, anzi, la consistenza concreta. La terminalità dell'intelligenza e del desiderio, tramite il teorema di creazione, è riconosciuta sussistente⁵⁰.

Introdurre la figura della creazione per non rinnegare la positività del reale finito, noto nell'esperienza e indagato dalle discipline settoriali, equivale a riconoscere razionalmente l'imprescindibilità del mistero.

“Mistero” è originariamente il termine con cui le tradizioni religiose indicano la profondità della realtà di Dio. Se non che, ciò che è misterioso è

⁴⁸ Cfr. *ibi*, L. V, n. 2003.

⁴⁹ Cfr. ROSMINI, *Sistema di filosofia*, cit., n. 67.

⁵⁰ Per un più adeguato sviluppo di questi temi rinviamo a: P. PAGANI, *Essere e persona: un destino solidale*, cit.

inesauribile (avendo un soggetto infinito); ma non per questo è incomprendibile, o tanto meno assurdo. Scrive Rosmini:

Confondere il mistero colla contraddizione è uno di quegli sbagli grossolani, che fa la sola ignoranza, non la vera filosofia. Si dice avervi un mistero quando in una data proposizione v'ha qualche cosa che non s'intende, che non può intendersi da una ragion limitata. [...] S'intendono gli argomenti che la dimostrano vera, quella proposizione, procedano essi dalla ragione o dall'autorità. Così la proposizione: "Iddio è infinito" si prova esser vera anche con argomenti somministrati dalla sola ragione, e pure l'*infinito* non si comprende, è un mistero, è il complesso di tutti i misteri⁵¹.

L'attestazione del mistero – come nucleo originario della realtà – è dunque l'esito supremo dell'attività razionale, e non l'alternativa ad essa⁵². Non solo, ma i misteri che la Rivelazione ulteriormente innesta su quelli che sono naturalmente avvistabili si sono sempre rivelati fecondi di suggerimenti che la ragione può argomentativamente verificare; e questo a conferma del fatto che «i misteri [sono] fonte di inesauribile luce»⁵³.

3. Una politica dell'educazione

3.1. Educazione e società civile

Per comprendere la posizione politica di Rosmini sulla organizzazione della educazione e dell'istruzione, occorre fare un passo indietro, e intercettare alcuni dei temi fondamentali della sua *Filosofia del diritto*.

⁵¹ Cfr. ROSMINI, *Degli studi dell'autore*, cit., n. 40.

⁵² In generale, «quando d'una data cosa, di cui [la ragione umana] conosce qualche parte, ne ignora qualche altra, e per quanto faccia non può venire a conoscerla, allora si dice che c'è un mistero, ma non una contraddizione. La contraddizione importa sempre un errore, non così l'ignoranza, ché chi ignora, non erra, non nega il vero come fa l'errante. È dunque manifestamente un'obbiezione puerile l'addurre i misteri come esempio di contraddizione della fede colla ragione» (cfr. *ibidem*).

⁵³ La ragione «può, aiutata dal lume divino, esercitarsi, e penetrare sempre più addentro, e intenderne sempre di più, di manieraché gli stessi misteri sono fonti d'inesauribile luce, benché non si possa mai intendervi tutto, e la medesima ragione il sa in precedenza, e nol pretende, perché essa conosce la limitazione sua propria, e l'assoluta infinità dell'oggetto» (cfr. *ibidem*).

3.1.1. Il «governo civile» è il governo della società civile (dove il genitivo va inteso sia in senso soggettivo che oggettivo). In particolare, esso è «la persona individuale e collettiva che tiene l'amministrazione della società civile»⁵⁴. Se non che, «amministrazione» è diverso sia da «signoria» (il governo infatti non è fonte del diritto) sia da «tutela» (il governo non è neppure tutore del diritto)⁵⁵.

La società civile, a sua volta, è l'«unione dei padri di famiglia [cioè delle famiglie], che si associano per assicurarsi un più pieno esercizio dei loro diritti». Lo strutturarsi di tali diritti precede dunque l'organizzarsi del governo civile; e questo non è senza conseguenze, specie nel campo della formazione dei figli.

3.1.2. La funzione amministrativa del governo si articola nelle seguenti responsabilità: (a) proteggere tutti i diritti dei «soci» e il loro libero esercizio⁵⁶; (b) comporre i litigi⁵⁷; (c) regolare l'esercizio dei diritti privati, in modo che impediscano il meno possibile la libertà altrui⁵⁸; (d) favorire la libera concorrenza senza privilegi⁵⁹; (e) promuovere iniziative di supplenza ai privati: dove il privato non può arrivare a realizzare un adeguato servizio pubblico per il bene comune, lì il governo civile può e deve fargli concorrenza; (f) premiare la libera concorrenza; (g) vietare in ogni campo – anche quello della istruzione e dell'educazione – i monopoli⁶⁰, ancorché governativi.

Dunque, il governo svolge tanto più felicemente la propria funzione, quanto più si libera da impegni diretti, lasciandoli ai soggetti privati; intervenendo – se è necessario – a supplire tali soggetti; ma anche educandoli all'iniziativa autonoma⁶¹.

3.1.3. La società civile è il luogo di organizzazione delle società che Rosmini chiama «teocratica» e «domestica», e di composizione dei loro rispettivi diritti. Rosmini è contrario sia ai teorici dell'assolutismo legit-

⁵⁴ Cfr. ROSMINI, *Filosofia del diritto*, a cura di R. ORECCHIA, 6 voll., Padova, Cedam, 1967-69, n. 1731.

⁵⁵ Cfr. ROSMINI, *Sulla libertà dell'insegnamento*, cap. IX; in ID., *Opuscoli politici*, a cura di G. MARCONI, n. 37 della "Edizione Nazionale e Critica delle Opere di Antonio Rosmini", Roma, Città Nuova, 1978.

⁵⁶ Cfr. ROSMINI, *Filosofia del diritto*, cit., nn. 2133 e ss.

⁵⁷ Cfr. *ibi*, nn. 2140 e ss.

⁵⁸ Cfr. *ibi*, nn. 2142 e ss.

⁵⁹ Cfr. *ibi*, n. 2143.

⁶⁰ Cfr. *ibi*, n. 2167.

⁶¹ Cfr. *ibi*, nn. 2168-70.

timistico, che riduce la società a una funzione del governo⁶²; sia a quei teorici del contratto sociale che riducono il governo a una mera produzione pattizia della società⁶³.

3.1.4. La «società teocratica», che ha come fine il bene della persona umana, è il luogo dei diritti naturali che gli uomini hanno di associarsi per coltivare, propagare e tramandare ciò che li lega alle ragioni ultime del vivere⁶⁴. L'espressione «società teocratica» – sicuramente poco felice –, va intesa, dunque, nel senso che le è proprio. Il potere che essa evoca, non è – come nella accezione medievale – quello della Chiesa (o del Pontefice che la guida); il potere in questione è piuttosto quello che Dio stesso esercita sulle coscienze degli uomini; e non, anzitutto, attraverso la Rivelazione, bensì – anzitutto – attraverso l'evidenza naturale, insurrogabile da qualunque tipo di autorità: evidenza che idealmente accomuna gli uomini in una società ideale che non è alcuno di essi a presiedere⁶⁵.

3.1.5. La società «parentale» (che evolve nella «domestica») ha come fine il bene della «natura» umana. Qui i diritti/doveri sono esercitati in solido dalla persona collettiva dei genitori («padri di famiglia» va interpretato in senso esteso). Il loro diritto si estende sulla «natura», e non sulla «persona», dei figli⁶⁶; e questo significa che educare è evocare e accompagnare la libertà dei figli, senza far loro violenza (sia pure in nome di buone intenzioni). Il dovere/diritto parentale di educare e istruire i figli è morale, prima che giuridico⁶⁷.

3.1.6. Quanto al concreto esercizio dei poteri del governo, occorre dire che non può esistere un governo civile che sia culturalmente neutrale – neppure in campo educativo –, in quanto esso sarà espressione di una certa società, storicamente configuratasi (purché il sistema elettorale ne consenta una rappresentanza reale)⁶⁸.

⁶² Cfr. ROSMINI, *La società e il suo fine*, cit., L. I, p. 172.

⁶³ Cfr. ROSMINI, *Filosofia del diritto*, cit., n. 1247.

⁶⁴ Ora, se i governi sono emanazione della società civile, e se mettono in Costituzione la religione cattolica come ufficiale, dovranno essere coerenti con tale dichiarazione; altrimenti varrà un modello americano di *deregulation*: quello da Rosmini prediletto. (Su questi temi, si veda: ROSMINI, *Le principali questioni politico-religiose della giornata*, in ID., *Opuscoli politici*, cit.; e ROSMINI, *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*, a cura di C. RIVA, Morcelliana, Brescia 1966, cap. III, n. 71).

⁶⁵ Se si volesse trovare qualche corrispettivo della “società teocratica” teorizzata da Rosmini, si potrebbe pensare al kantiano “regno dei fini”.

⁶⁶ Cfr. ROSMINI, *Filosofia del diritto*, cit., nn. 1457-58.

⁶⁷ Cfr. *ibi*, n. 1514.

⁶⁸ Sono questioni di filosofia politica, per le quali si veda: ROSMINI, *Le principali questioni politico-religiose della giornata*, cit.

3.2. Il saggio “Sulla libertà dell’insegnamento”

Il saggio sulla libertà dell’insegnamento declina sul tema che ci interessa l’impianto sopra delineato. La questione dell’educazione – al di là del posto assegnatole nell’organismo del sapere – è in Rosmini catalizzatrice della filosofia teoretica e punto di verifica critica della pratica politica.

3.2.1. Il testo esordisce con una riflessione di carattere generale. La libertà, in senso giuridico, «è l’esercizio non impedito dei propri diritti». La tirannia, che può anche avere una veste costituzionale, è ciò che impedisce tale esercizio⁶⁹. Esempio tipico di tirannia è quello introdotto dalla Rivoluzione francese, i cui governi hanno «confiscato la libertà d’insegnamento», arrogando a sé il diritto di insegnare e di educare⁷⁰.

3.2.2. Le persone giuridiche che chiedono per sé – legittimamente – il diritto a insegnare o a organizzare l’insegnamento sono sei – scrive Rosmini nel 1854. Egli si riferisce alla situazione italiana, e in particolare a quella del Piemonte, dove lo Statuto Albertino riconosceva la religione cattolica come religione dello Stato.

(1) La Chiesa cattolica, la quale veicola un insegnamento soprannaturale, che in sé ricomprende e supera quello naturale⁷¹.

(2) Le persone culturalmente competenti (i “dotti”), che hanno diritto di insegnare con i metodi che ritengano più opportuni. «Sarebbe una patente contraddizione concedere ai dotti il libero diritto d’insegnamento, e poi pretendere che essi non possano insegnare, se non con un solo metodo, e questo imposto loro da una mano invisibile, poiché quando il Governo lo impone, non si sa chi lo imponga»⁷². Non riconoscono il diritto dei dotti a insegnare quei governi che pretendono per sé il monopolio dell’insegnamento. Una pretesa, questa, che passa ordinariamente attraverso il controllo diretto sulla selezione della classe docente e sui suoi metodi di insegnamento.

Ecco come Rosmini drammatizza la posizione di questi governi: «Noi vogliamo che a tutti sia libero l’insegnare, ma vogliamo che quelli che insegnano pubblicamente ricevano da noi la licenza, e la paghino, e prima di ricevere la licenza diano delle prove della loro scienza. Le prove poi

⁶⁹ Cfr. ROSMINI, *Sulla libertà dell’insegnamento*, cit., cap. I.

⁷⁰ Cfr. *ibi*, cap. III.

⁷¹ Cfr. ROSMINI, *Sulla libertà dell’insegnamento*, cit., cap. IV. La Chiesa – osserva Rosmini – ha, in particolare, il diritto di educare i propri presbiteri.

⁷² Cfr. *ibi*, cap. V.

della scienza tocca a noi governi lo stabilirle». In realtà – obietta il nostro Autore –, a selezionare i dotti per la funzione insegnante dovrebbe bastare la «libera concorrenza»: infatti, in un regime in cui ci sia il «diritto di scegliersi i precettori», nessuno vorrebbe per sé gli ignoranti⁷³. Quanto ai metodi di insegnamento, questi «non si possono perfezionare se non per mezzo di liberi, assidui, e non contrastati esperimenti, che facciano i dotti, delle diverse maniere di comunicare il sapere, che essi concepiscono e che possono concepire essi soli»⁷⁴.

(3) I «padri di famiglia», cioè le famiglie, le quali hanno diritto di educare e istruire i figli. È un diritto che viene loro dalla natura e non dalla legge civile, e dal quale discende «il diritto di scegliere per maestri ed educatori dei loro figli quelle persone, nelle quali ripongono maggiore confidenza». Di qui discendono tre diritti corollari: (a) quello di far educare i figli nelle scuole «ufficiali» (governative, provinciali, comunali) o «non ufficiali» (di enti privati) che ritengano più idonee; (b) quello di stipendiare allo scopo le persone che ritengano più idonee; (c) quello «di associarsi più padri di famiglia insieme, istituendo scuole dove mandare in comune i loro figliuoli». Si noti che, con questa affermazione, Rosmini teorizza (più di un secolo e mezzo fa) quelle esperienze di associazionismo familiare che, negli ultimi decenni, hanno dato vita a numerose istituzioni scolastiche, e che sembrano rappresentare il futuro della istruzione non-statale.

È chiaro che i diritti ora accennati non possono essere «indeterminati». Non possono cioè essere esercitati contro i diritti naturali dei figli, la cui tutela sarà garantita dal governo (che ha appunto come compito quello di «tutelare i diritti di tutti»). Né possono essere esercitati contro il diritto degli insegnanti stipendiati, a esercitare i loro metodi di insegnamento e di educazione. D'altra parte, occorre che l'attività degli educatori e quella dei padri di famiglia «procedano con una perfetta coerenza e unità»⁷⁵.

Non manca poi chi – pur riconoscendo in linea di principio il diritto delle famiglie a fare tutto ciò – non ritiene opportuno che tale diritto sia di fatto esercitato, fino a che i padri di famiglia non si siano liberati dai «pregiudizi del passato»: «conviene dunque per ora privarli di quella libertà, fino che sieno formati alle nuove idee della giornata: allora poi glie la concederemo». Ora, questi «falsi liberali» – così Rosmini li chiama – «col loro ragionamento distruggono ad un tempo il concetto del diritto e quello

⁷³ Cfr. *ibi*, cap. V, art. 1.

⁷⁴ Cfr. *ibi*, cap. V, art. 2.

⁷⁵ Cfr. *ibi*, cap. VI.

della morale: l'utilitarismo solo, sotto la parola d'*opportunità*, è rimasto nel fondo di questi animi». Qui è chiaro il senso della polemica rosminiana: parlare di "utilitarismo" significa evocare una concezione protezionistica della cosa pubblica, tale da mortificare la libertà d'iniziativa – in questo caso, in campo educativo.

Da parte dei falsi liberali, nella drammatizzazione rosminiana, si risponde così: occorre che «i padri stessi [cioè le famiglie] acquistino sentimenti liberali, e sieno affezionati per istima di cuore al sistema costituzionale. Allora la libertà d'istruire ed educare i loro figliuoli [...] sarà opportuna, e noi loro la concederemo». Ma – obietta Rosmini –, non si possono insegnare sentimenti liberali attraverso il dispotismo, cioè vincolando i diritti naturali altrui e pretendendo di giudicare quando sia opportuno che altri ne goda, nella presunzione che «il popolo non sia ancora adesso maturo». Anziché liberale, un simile spirito è consortile: vuole per la propria consorterìa il monopolio dell'istruzione e dell'educazione⁷⁶.

(4) I proprietari di istituzioni scolastiche. Occorre qui distinguere tra "benefattori" che operano senza scopo di lucro – e fondano «quegli stabilimenti in cui gli avanzi che vi si facessero, restassero a vantaggio e incremento dell'opera»⁷⁷ –, e operatori che lucrano. Quanto ai primi, loro dovere sarà di cercare i maestri migliori e poi di lasciarli liberi nell'esercitare l'insegnamento secondo il loro metodo. Il governo – che va iscritto tra i potenziali imprenditori scolastici senza scopo di lucro – potrà, da parte sua, organizzare un «insegnamento ufficiale», e così entrerà in concorrenza con tali istituzioni, e potrà chiedere garanzie (in forma d'esame) agli alunni di queste che volessero passare alle scuole ufficiali. Ciò stimolerà anche lo spirito di emulazione. Anche il governo avrà il dovere di assumere gli insegnanti migliori, anche se non fossero cresciuti nelle scuole ufficiali (nel qual caso li vaglierà con un esame che dovrà essere imparziale)⁷⁸.

Quanto agli operatori con lucro (*profit*), Rosmini non ne approva la presenza in questo ambito di intrapresa. È facile, infatti, che la ricerca del lucro li induca ad abbracciare dottrine, metodi e maestri più alla moda che validi, tali da generare studenti vuoti e vanitosi⁷⁹.

(5) Comuni e province. Queste istituzioni non sono astrazioni: sono

⁷⁶ Cfr. *ibidem*.

⁷⁷ Siamo di fronte al concetto di impresa "non *profit*", cioè che reinveste gli utili nell'incremento dell'opera, anziché accantonarli in profitto per chi intraprende.

⁷⁸ Cfr. *ibi*, cap. VII, art. 1

⁷⁹ Cfr. *ibi*, cap. VII, art. 2.

rappresentate da persone particolari che non possono, però, permettersi di far valere per tutti ciò che loro ritengono meglio, ma devono far valere gli interessi dei loro rappresentati⁸⁰. L'autorità pubblica può solo supplire all'iniziativa dei cittadini, o aiutarla quando tale iniziativa sia insufficiente; e regolarla là dove potrebbe dar luogo a conflitti. Il Comune o la Provincia interverranno dopo tutti gli altri soggetti fin qui indicati, che sono per altro patrimonio delle comunità che essi rappresentano. Le loro scuole dovranno essere garantite, comunque, dall'autorità governativa – che deve essere forte, nel suo ruolo specifico (e non nell'invadere i ruoli altrui). Il governo dovrà garantire, in particolare, che non vi sia luogo ad arbitrii nell'assumere e nel licenziare i docenti⁸¹.

(6) Il governo civile: un governo civile che, concepito come amministratore della cosa pubblica, ha tre doveri verso i diritti di tutti: non offenderli; tutelarli; aiutarne l'esercizio⁸².

⁸⁰ Cfr. *ibi*, cap. VIII.

⁸¹ Cfr. *ibi*, cap. VIII, art. 1.

⁸² Cfr. *ibi*, cap. IX, sez. I.