



Università degli studi di Macerata
Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo

Corso di Dottorato di ricerca in
Human Sciences - History of Education
Ciclo XXVI

Tratti della pedagogia spiritualista in Italia durante l'«età del positivismo»

Relatori

Chiar.mo prof. Giorgio Chiosso
Chiar.ma prof.ssa Anna Ascenzi

Dottorando

Dott. Andrea Marrone

Coordinatore

Chiar.mo prof. Michele Corsi

2014

Indice

Introduzione	p. 4
1. Tra «separatismo» e conciliazione: il mondo cattolico dopo l'Unità	p. 5
2. La questione scolastica.....	p. 9
3. L'età del positivismo.....	p. 11
4. La cultura e i «circuiti cattolici»	p. 14
5. Eclissi della pedagogia spiritualista?	p. 18
6. La struttura della tesi e le finalità.....	p. 19
Parte prima / I pedagogisti cattolici italiani	p. 21
Cap. I / Tra hegeliani e positivisti: Giuseppe Allievo	p. 22
I. 1. Influenze rosminiane e dimensione europea.....	p. 27
I. 2. Gnoseologia e metafisica	p. 39
I. 3. Il principio della personalità	p. 42
I. 4. Antropologia e pedagogia.....	p. 51
I. 5. L'educazione.....	p. 55
I. 6. Critica all'idealismo e al positivismo	p. 65
I. 7. Il contributo alla storia della pedagogia.....	p. 86
I. 8. La scuola educativa.....	p. 94
I. 9. La libertà d'insegnamento e la riforma della scuola.....	p. 100
I. 10. Le polemiche con la Minerva	p. 108
Cap. II / Il rosminianesimo di Francesco Paoli	p. 121
II. 1. Pedagogia e educazione.....	p. 131
II. 2. Potenze e stimoli.....	p. 137
II. 3. Insegnamento: ordine e perfezione.....	p. 144
II. 4. Dal vero al bene individuale e sociale	p. 147
II. 5. La scuola.....	p. 149
Cap. III / Natura, infanzia ed educazione nell'opera di Carlo Uttini	p. 156
III. 1. La pedagogia: spiritualismo ed esperienza	p. 162
III. 2. I tratti dell'educazione.....	p. 168
III. 3. «Seguire la natura».....	p. 174
III. 4. La prima infanzia	p. 183
III. 5. La scuola	p. 192
III. 6. Didattica	p. 198
III. 7. L'educazione della donna	p. 208
Cap. IV / Augusto Conti e il realismo spiritualista	p. 212
IV. 1. L'impegno politico.....	p. 221
IV. 2. L'uomo alla ricerca della verità: criteri e senso comune	p. 232
IV. 3. Filosofia: scienza delle relazioni.....	p. 242
IV. 4. Dal realismo i metodi molteplici della ricerca.....	p. 252
IV. 5. Filosofia e religione	p. 256
IV. 6. Il vero, il bello e il buono.....	p. 261
IV. 7. La Storia della filosofia e lo «stato presente» in Italia.....	p. 268
Cap. V / Il self-helpismo cattolico di Augusto Alfani	p. 314
V. 1. Lavorismo e spiritualismo ne <i>Il Carattere degli italiani</i>	p. 317
V. 2. Formazione del carattere, libertà e verità.....	p. 325
V. 3. L'educazione esterna: famiglia, scuola e stampa	p. 330

V. 4. Le buone letture.....	p. 342
V. 5. L'insegnamento religioso	p. 346
Cap. VI / Pedagogia e scuola nella «Rassegna Nazionale» (1879-1915)	p. 355
VI. 1. Una rivista cattolica liberale	p. 355
VI. 2. Vocazione pedagogica	p. 357
VI. 3. Spiritualismo scientifico ed educazione integrale.....	p. 360
VI. 4. La scuola: educativa, libera, autonoma.....	p. 363
VI. 5. Riforma della scuola, didattica ed educazione popolare.....	p. 368
VI. 6. Conclusioni	p. 371
Parte seconda / Tracce della pedagogia spiritualista francese in Italia	p. 372
Cap. I / Félix Dupanloup: educazione, pedagogia e libertà d'insegnamento	p. 375
I. 1. Vocazione educativa	p. 391
I. 2. Impegno pubblicistico e scritti.....	p. 402
I. 3. Una pedagogia organica e cattolica	p. 407
I. 4. L'educazione della donna	p. 425
I. 5. Un cattolico liberale.....	p. 436
I. 6. La libertà d'insegnamento e la scuola.....	p. 443
I. 7. Dupanloup in Italia	p. 455
Cap. II / Tradizione sulpiziana ed educazione cristiana in Jean Guibert	p. 462
II. 1. Il «carattere» dell'uomo	p. 465
II. 2. La necessità dell'educazione	p. 470
II. 3. Dalla famiglia alla scuola: la formazione del cristiano	p. 477
II. 4. Una nuova educazione alla fede per salvare la società.....	p. 485
Cap. III / La pedagogia neoscolastica di Martin Stanislas Gillet	p. 491
III. 1. Opere	p. 494
III. 2. Crisi filosofica e antropologica	p. 495
III. 3. Ritorno alla metafisica e pedagogia filosofica	p. 505
III. 4. La persona: coscienza, legge naturale e volontà	p. 508
III. 5. Dalla verità alla libertà: l'educazione	p. 514
III. 6. Rinnovare la formazione cristiana	p. 525
III. 7. La vita cristiana, natura e grazia	p. 536
III. 8. Libertà d'insegnamento.....	p. 543
Parte terza / Modelli educativi dei «plutarci» francesi tradotti in Italia	p. 545
1. Una fonte significativa, tra pedagogia e educazione.....	p. 546
2. Emancipazionismo femminile e tradizione	p. 550
3. I plutarci francesi in Italia	p. 553
4. Educare la donna per redimere la società.....	p. 559
5. Il destino femminile e la maternità.....	p. 563
6. La concezione del matrimonio	p. 572
7. La formazione	p. 580
8. L'educazione religiosa	p. 585
9. Quale istruzione?.....	p. 590
Conclusioni	p. 599
Bibliografia citata	p. 604

Introduzione

Il periodo compreso tra l'unificazione nazionale e l'età giolittiana continua a rappresentare un settore privilegiato dagli studiosi di storia dell'educazione e della pedagogia.

Anche per quest'ambito, nel solco delle suggestioni portate in Italia dal «cultural turn»¹, negli ultimi tre decenni le ricerche si sono indirizzate sempre più sui «vissuti educativi». Nuove indagini hanno approfondito tematiche concernenti i linguaggi e i «materiali» della didattica, la «decifrazione» dei modelli e delle «mentalità» veicolata dalla letteratura di consumo, i contenuti della «cultura non dotta», le pratiche e i costumi educativi, la «pedagogia politica della forma», le memorie «solide», gli stereotipi trasmessi dalla memorialistica, dall'iconografia e perfino dai giochi. In questa direzione, fonti e angolature inedite hanno arricchito la conoscenza di una tra le fasi più decisive della storia nazionale. Nello stesso tempo, i dibattiti pedagogici più «alti» e i suoi protagonisti sono rimasti ai margini della ricerca.

In questo quadro, i temi oggetto del presente studio scontano un disinteresse ancora più datato. Le ricerche, non numerose, sui principali esponenti dello spiritualismo cristiano risalgono perlopiù alla prima metà del secolo scorso. Spesso imprecisi e incompleti, risultano inoltre condizionati da finalità apologetiche o da filosofie della storia ormai residuali. È facile dunque registrare un'ampia lacuna storiografica.

La parzialità degli studi relativi allo spiritualismo cristiano si è riverberata nelle più ampie trattazioni della storia della pedagogia italiana, dove il suo contributo è stato tratteggiato sovente in modo sbrigativo e insoddisfacente. Questa carenza ha depauperato, a sua volta, la ricostruzione della vita educativa nazionale, nella quale alcuni dei più importanti esponenti dello spiritualismo rappresentarono un punto di riferimento per larga parte dell'Italia «reale». Occorre, infatti, tenere presente che se la circolarità e le pratiche di massa seguirono sovente logiche proprie e non sempre aggiornate con il dibattito

¹ Si veda: L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, Brescia, La Scuola, pp. 133-154.

pedagogico più impegnato, è ormai assodato come anche nel mondo cattolico i due piani abbiano avuto non pochi contatti e occasioni di collaborazione.

Nelle pagine che seguono intendiamo iniziare a colmare queste carenze, analizzando le opere di alcuni dei principali esponenti della pedagogia spiritualista, i legami con la tradizione precedente e successiva, le connessioni con la pedagogia straniera e i rapporti col più vasto scenario del dibattito italiano. Si tratta, più che altro, di una «incursione» in un campo molto vasto che merita, senza dubbio, ulteriori approfondimenti.

L'interesse per questo scorcio della storia della pedagogia non è dipeso esclusivamente dalla lampante mancanza di opportuni studi, ma anche dalla oggettiva rilevanza di questo singolare tornante del dibattito educativo italiano. L'inedito contesto culturale, per la prima volta profondamente diviso nei suoi assunti fondamentali, costrinse a mettere al centro del confronto pedagogico alcune delle questioni radicali che ancora oggi costituiscono i «bivi» improcrastinabili della «pedagogia fondamentale». Per questa ragione, nel «laboratorio» della storia delle idee e delle pratiche educative, i decenni successivi all'unità rappresentano ancora oggi una stagione ricca di stimoli e sfide per la discussione attuale. Tra gli altri aspetti, risulta particolarmente significativo il confronto nato attorno alla gnoseologia positivista, in cui emersero con nettezza i corollari educativi e le contraddizioni dell'«ideologia della scienza»².

Per introdurre il lavoro, presentiamo un rapido cenno delle vicende politiche e culturali che fecero da sfondo all'elaborazione pedagogica spiritualista. Senza collocare questo contributo nel travagliato momento storico e politico attraversato, non se ne potrebbero cogliere adeguatamente le motivazioni e la portata.

1. Tra «separatismo» e conciliazione: il mondo cattolico dopo l'Unità

Com'è noto, la costruzione dello Stato italiano fu segnata da forti tensioni anticlericali³. Le tumultuose vicende che portarono all'Unità e gli indirizzi politici del nuovo parlamento provocarono un profondo «dilaceramento» tra la Chiesa e il ceto dirigente liberale. Per quanto l'offensiva anticattolica abbia inciso soprattutto a livello «sovrastrutturale», senza

² Sull'importanza del tema nel dibattito contemporaneo, si veda il capitolo «Chiusure dell'ideologia e aperture della metafisica», in F. Nuvoli, *Affermazione e ricerca di senso, presupposti antropologici dell'educare*, Cagliari, Edizioni CUSL, 2008.

³ Su questo argomento Cesare Scurati ha osservato: «Le condizioni politiche e culturali generali nelle quali si attuò l'unificazione italiana furono, per più di un verso, intrinsecamente oppostive nei confronti della cultura cattolica, che appariva decisamente attaccata e respinta su tutti i fronti, tanto da ridursi ad una prevalente azione di difesa polemica dalle contestazioni di provenienza massonica e scientista. L'anticlericalismo e l'antispiritualismo sembravano costituire, infatti, i connotati salienti e comuni dell'intera temperie culturale dei decenni immediatamente seguenti all'unità» C. Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991, p. 74.

sconvolgere nella sostanza la realtà sociale del paese, ancora egemonizzato dalla presenza educativa della Chiesa, questo scontro rimase una nota dominante nel corso dei primi decenni del nuovo Regno. Esso rappresenta un fattore di primaria importanza per comprendere le dinamiche culturali italiane, ed in particolare quelle cattoliche⁴.

Di fronte al solco che si era venuto a creare tra il «paese legale» e il «paese reale», si diffuse nel mondo cattolico un forte sentimento di «separatismo»⁵ nei confronti delle istituzioni liberali. Si tratta di una «cleavages» con la classe dirigente italiana che si protrasse, nonostante i pochi e falliti tentativi di riavvicinamento, per tutta l'età umbertina, riuscendo ad essere stemperata solo in età giolittiana, con la cosiddetta «conciliazione silenziosa».

La questione temporale costituì una delle principali ragioni del dissidio con il nuovo Stato italiano. L'occupazione dei territori pontifici, culminato con la breccia di porta Pia, provocò la dura reazione della Chiesa e del suo Pontefice. La soluzione avanzata in modo unilaterale dalle autorità italiane con la legge delle Guarentigie, trovò il rifiuto risoluto del Vaticano perché considerata impropria a risolvere la vera questione sottesa alla rivendicazione della sovranità del Pontefice: la sua autonomia e indipendenza. L'indebita occupazione dello Stato della Chiesa fu una delle principali ragioni che portò all'astensionismo e alla «non collaborazione» con il Regno italiano. Il monito di Don Margotti, che esortava i cattolici a non essere «né eletti, né elettori», trovò in poco tempo largo consenso. Già nel 1868 la Sacra Penitenzieria aveva ufficializzato con il *non expedit* il divieto di partecipare alle elezioni politiche, poi confermato nel 1874 da Leone XIII e da un decreto del Sant'Uffizio nel 1886. Si trattava di un'interdizione che non riguardava le elezioni amministrative, a cui invece la Chiesa invitava a partecipare per difendere gli interessi dei cattolici, in special modo nell'organizzazione e arruolamento del personale docente nelle scuole elementari.

Gran parte del mondo cattolico seguì le indicazioni del Vaticano, mantenendo una linea oppositiva nei confronti di uno Stato considerato usurpatore. Numerosi Sacerdoti, associazioni laicali, giornali e case editrici composero l'universo degli «intransigenti», caratterizzati da «un atteggiamento esasperato di negazione e opposizione»⁶ nei confronti del nuovo ordine. Il mondo intransigente si coagulò intorno all'Opera dei Congressi, un'associazione sorta in occasione di un congresso della Gioventù cattolica svoltosi a

⁴ R. Lill, F. Traniello (edd.), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1992, pp. 17-19.

⁵ M. Belardinelli, *L'«exequatur» ai vescovi italiani dalla legge delle guarentigie al 1878*, in *Chiesa e religione in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, Milano, Vita e pensiero, 1973, vol. I, p. 13.

⁶ F. Fonzi, *Dall'intransigentismo alla democrazia cristiana*, in G. Rossini, *Aspetti della cultura cattolica nell'età di Leone XIII*, Roma, Edizioni 5 lune, 1961, p. 324.

Venezia nel 1871 per celebrare i trecento anni della vittoria di Lepanto. Dai lavori dell'assise, emerse la volontà di dar vita ad un'associazione strutturata finalizzata a «riorganizzare l'“Italia reale” contro l'“Italia legale”»⁷. L'Opera dei Congressi fu fondata ufficialmente nel 1874, divenendo in pochi anni un centro di propulsione del gruppo intransigente. Dal movimentismo dell'associazione, nacquero una serie di attività e progetti che coinvolsero il mondo cattolico in un nuovo protagonismo sociale e politico⁸. Il settore pedagogico e scolastico ricoprì un peso rilevante negli interessi del sodalizio. In special modo, si occupò di tali tematiche la terza sezione dell'Opera, fondata nel 1888. Da essa nacquero importanti iniziative pedagogiche come la rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna», e si intrapresero battaglie scolastiche come quella per la libertà d'insegnamento, che rappresentò la bandiera dell'organizzazione⁹. L'Opera dei Congressi, portò avanti le tesi intransigenti sino al 1904, quando Pio X decise di scioglierla.

Solo una parte minoritaria del mondo cattolico si oppose alla linea dell'astensionismo¹⁰, invocando la partecipazione dei cattolici alle elezioni e la collaborazione costruttiva al nuovo ordine unitario. Si tratta del gruppo dei cosiddetti «transigenti», perlopiù eredi del neoguelfismo e del cattolicesimo liberale primo ottocentesco¹¹.

⁷ G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici dal Risorgimento a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 47.

⁸ È riduttivo limitare il movimento dell'Opera agli aspetti politici. Il fine dell'organizzazione era la riscoperta del senso e delle verità del cattolicesimo. Gli intransigenti dichiaravano di essere tali rispetto alle verità e ai contenuti della fede, prima che esserlo contro lo Stato liberale. Consideravano priva di significato la loro attività senza un sincero e reale ritorno ai principi cristiani. Durante il congresso del 1874, l'ex parlamentare Vito D'Ondes Reggio chiari nel suo intervento – manifesto in modo netto ed efficace l'identità e lo scopo dell'associazione: «Il congresso è cattolico nient'altro che cattolico. Imperroché il cattolicesimo è dottrina compiuta, la grande dottrina del genere umano. Il cattolicesimo non è liberale, non è tirannico, non è d'altra qualità; qualunque qualità vi si aggiunga, da per sé è un gravissimo errore» *Ibid.*, p. 37.

⁹ Luciano Pazzaglia riprese in un suo intervento le parole di Tovini, animatore della Terza sezione, che sottolineò il peso dato dal gruppo alla libertà d'insegnamento: «In occasione del XIII Congresso cattolico svoltosi a Torino ai primi di Settembre del 1895, il Tovini, chiamato a riferire sull'attività della Terza sezione che l'Opera dei Congressi aveva destinato all'esame dei problemi educativi, così diceva: «[La libertà d'insegnamento] È il tema più brillante e più attraente della Sezione Terza che si ripete ad ogni Congresso, ma che purtroppo ci sfugge sempre come un miraggio nell'immensità del deserto» L. Pazzaglia, *Il contributo del Tovini alla battaglia scolastiche dei cattolici nell'ultimo Ottocento*, in *Giuseppe Tovini e il suo tempo*, Brescia, Edizioni centro di documentazione CE. DOC, 1978, p. 101.

¹⁰ In un articolo del 1870, Conti ipotizzò una proporzione numerica tra i due gruppi, sostenendo che «di parte cattolica due campi principali v'è il Italia oggi; dieci che stimano dover loro esercitare i diritti di politica elezione, novanta che o per isfiducia o per isdegno seguono la sentenza né eletti né elettori» A. Conti, *Né eletti né elettori? Al marchese Paris Maria Salvago*, «Rivista Universale», Ottobre 1870, p. 488.

¹¹ Il cattolicesimo liberale si diffuse in Lombardia, Toscana e Piemonte grazie a personalità come Lambruschini, Capponi, Manzoni, Gioberti, Rosmini. «Si caratterizza per queste esigenze: conciliare la missione universale e spirituale del papato col riconoscimento dello stato nazionale; mostrare la compatibilità del messaggio cristiano con le conquiste della società moderna e la libertà; accordare una teologia che aveva privilegiato sinora il principio d'autorità, con una spiritualità basata sulla responsabilità personale; ridimensionare la competenza della chiesa nelle questioni meramente politiche sciogliendola però dalle ingerenze e dalle prevaricazioni del potere politico» N. Raponi, *Appunti sulla cultura cattolico – liberale fra Ottocento e Novecento*, in Id. (ed), *Politica e religione nelle vicende del cattolicesimo liberale dell'Ottocento*, Milano, ISU, 1987, pp. 205-206.

Il loro atteggiamento fu contraddistinto da un generale «conciliatorismo» nei confronti dello Stato italiano e delle sue istituzioni. Tale posizione era alimentata da un forte senso patriottico ereditato da una tradizione risalente alla Restaurazione¹², oltre che da un più generale approccio «positivo» verso le istanze della modernità. I «transigenti» erano convinti, infatti, che il processo di secolarizzazione potesse essere arginato da un atteggiamento dialogante con la cultura contemporanea, un approccio che emergeva soprattutto nella nuova prospettiva con cui si guardava alla relazione tra religiosità e scienza¹³, tema che rappresentò uno dei principali nodi riflessivi dell'Ottocento¹⁴.

Il principale organo dei transigenti fu il periodico fiorentino La «Rassegna Nazionale», pubblicato dal 1879 al 1915. La rivista nacque con l'intenzione di divenire l'espressione di una nuova formazione politica, il «Partito Conservatore Nazionale», nel quale i transigenti speravano di convogliare l'impegno dei conservatori e dei cattolici. Sebbene in quei primi anni Ottanta, lo stesso Leone XIII tendesse la mano alle istituzioni italiane, tanto da far parlare di un decennio conciliatorista, la nuova iniziativa politica dei transigenti non trovò realizzazione, mentre continuò l'impegno culturale. Senza dubbio «la stagione cattolico-risorgimentale lasciò un'eredità profonda e largamente irraggiata»¹⁵ riemergendo nei suoi temi cardine e nelle sue suggestioni in tutto il Novecento¹⁶, in particolare come orizzonte di dialogo con la modernità¹⁷.

¹² Come ha osservato Formigoni: «Il clima generale che permise un più ampio e diretto approccio cattolico alla nuova idea di nazione si formò invece propriamente nell'età della restaurazione» G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici dal Risorgimento a oggi*, cit., p. 14.

¹³ Come ha osservato Traniello: «Molto prima di voler conciliati o riconciliati Stato e Chiesa, il conciliatorismo si alimentò di una diffusa aspirazione a veder conciliati, come allora si diceva, ragione e fede, scienza e rivelazione, civiltà moderna e cristianesimo: esso in generale, prendeva alimento dalla constatazione del distacco, più o meno accentuato secondo le zone, ma non meno preoccupante per la coscienza cristiana, delle classi emergenti, destinate a diventare ceti dirigenti, dall'ortodossia cattolica, o almeno dall'obbedienza della pratica religiosa. In tal senso il conciliatorismo rappresentò un significativo esame di coscienza che il cattolicesimo italiano tentò di fare, in termini spesso inadeguati, molto prima che l'unificazione nazionale aprisse la cosiddetta questione romana» F. Traniello, *Cattolicesimo conciliarista*, Milano, Marzorati, 1970, pp. 11-12.

¹⁴ La conciliazione fu un tema cardine di tutto l'Ottocento. De Giorgi ha sottolineato come «In realtà il problema del confronto tra cattolicesimo e civiltà moderna, in varie forme e secondo modulazioni comunque non univoche, fu avvertito come centrale dai cattolici italiani dell'Ottocento» F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione tra restaurazione e risorgimento, Ordini religiosi, antigesuitismo nei processi di modernizzazione*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999, p. 7.

¹⁵ G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici dal Risorgimento a oggi*, cit., p. 28.

¹⁶ «Per quanto oggetto di molti anatemi e di censure ecclesiastiche come massima espressione ereticale prodotta dai cedimenti allo spirito del mondo moderno, il cattolicesimo liberale lasciò nella trama della storia italiana, talora attraverso percorsi sotterranei, una traccia considerevole in almeno due sensi: anzitutto, per aver affrontato il tema indifferibile delle condizioni religiose di un nuovo ordine politico; secondariamente, per aver collocato il rapporto tra cattolicesimo e nazione nella cornice di una *separazione istituzionale* (ma collaborazione e possibilmente consensuale) tra Stato e Chiesa» F. Traniello, *Religione cattolica e Stato nazionale, dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 23.

¹⁷ In un suo saggio particolarmente illuminante, Nicola Raponi sostiene come la *Lumen gentium* e la *Gaudium et spes* si collochino nel solco del pensiero cattolico liberale, ed in particolare si ispirano, relativamente al rapporto tra Stato e Chiesa, alle tesi rosminiane. Riprendendo un noto saggio di Pourrat sui cattolici liberali francesi, sostiene così come quella stessa tradizione che si credeva estinta all'inizio del

L'esperienza dei transigenti si esaurì agli inizi del Novecento, quando ormai il clima politico culturale del Paese era cambiato. Con la salita del soglio pontificio di Pio X e lo scioglimento dell'Opera dei Congressi, la Chiesa si aprì gradatamente al ritorno dei cattolici in politica. Paradossalmente, esso non avvenne per mano di quei transigenti che avevano caldeggiato per più di quarant'anni la partecipazione elettorale, ma fu guidato dalle nuove leve del gruppo intransigente, nelle quali era maturata la convinzione che fosse ormai necessario un più attivo protagonismo dei cattolici in politica¹⁸.

2. La questione scolastica

La legislazione scolastica rappresentò uno dei campi di maggior conflitto tra il mondo cattolico e le autorità italiane. Durante il processo di unificazione nazionale, infatti, il sistema d'istruzione sabauda fu esteso gradualmente alle nuove province italiane, sacrificando ordinamenti che contemplavano maggiore libertà per le iniziative non statali, come nel caso del Granducato di Toscana e il Regno delle Due Sicilie. Con la «piemontesizzazione» dell'ordinamento scolastico italiano si impose un modello già prevalso in altre legislazioni europee, orientato ad una forte ingerenza dello Stato nella gestione e nel governo dell'istruzione pubblica, al fine di garantire non solo l'alfabetizzazione delle masse, ma anche il controllo ideologico dell'istruzione.

Si tratta di un'impostazione che era maturata in Piemonte prima ancora dell'Unità. Nel Regno di Sardegna, infatti, attraverso una serie di provvedimenti, tra cui i più importanti furono la nascita della Regia segreteria di Stato per l'istruzione (1847), la legge Boncompagni (1848), la legge Lanza (1857), e infine il *Riordinamento della Pubblica Istruzione* previsto dalla legge Casati (1859), si costruì un ordinamento caratterizzato da un accentuato centralismo, scarsa autonomia agli enti locali, e un sostanziale regime di monopolio sulla didattica e sui titoli di studio¹⁹. Durante l'età liberale, il Parlamento

secolo ventesimo, condizionò l'approccio del Concilio Vaticano II. Cfr. N. Raponi, *Cattolicesimo liberale e cattolicesimo democratico*, in Id. (ed.), *Politica e religione nelle vicende del cattolicesimo liberale dell'Ottocento*, cit., pp. 18-19.

¹⁸ Nell'ambito della storia del movimento cattolico, tale parabola è stata approfondita da diversi autori. Ma già Filippo Meda, parlamentare e poi «primo» Ministro cattolico dopo il superamento del *non expedit*, scrisse: «il cattolicesimo liberale e il conciliatorismo dopo il 1870 furono per un pezzo un vero e proprio anacronismo; il che non toglie che una parte del loro contenuto ideale non fosse destinato a maturare in atteggiamenti utili e alla Chiesa e allo Stato; ma questo – per quanto sembri paradosso è realtà – non sarebbe avvenuto se non attraverso e ad opera di giovani provenienti dalle file della organizzazione cattolica sorta e foggata dalla stampa cosiddetta intransigente, che tanto male trattava gli uomini come il Conti, e di tanta avversione era da parte di essi corrisposta» F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, Milano, Vita e pensiero, 1928, p. 127.

¹⁹Cfr. M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro-*

italiano non variò l'impianto centrale della legge Casati, che rimase la struttura portante della scuola italiana sino alla Riforma Gentile²⁰.

Un simile sistema pubblico dell'istruzione, comprometteva la libertà d'insegnamento e la pluralità educativa. Le scuole non statali erano di fatto riconosciute, ma discriminate sotto il profilo giuridico ed economico²¹.

La mancata fiducia verso le amministrazioni locali e gli impedimenti creati ad una reale concorrenza tra la scuola statale e quella privata, indicano come il ceto dirigente rimase condizionato da un certo «sospetto della libertà»²². Ciò dipese dalla percezione comune che l'Italia fosse profondamente divisa da un punto di vista linguistico, culturale, politico e religioso. Si temeva che in uno scenario simile la pluralità educativa potesse nuocere all'unificazione del «paese reale», lasciando spazio a quanti restavano contrari ai modi con cui avvenne l'Unità d'Italia: alcune sacche filo borboniche al sud e, per certi versi, parte del clero e le autorità ecclesiastiche. L'accentramento e la statalizzazione parevano assicurare l'adempimento della celebre e mitica esortazione d'azegliana sul «fare gli italiani».

La negazione della libertà educativa, considerata un diritto inalienabile delle famiglie, provocò la dura reazione del mondo cattolico che denunciava il tentativo di emarginare e indebolire la presenza educativa della Chiesa, compromettendo l'autonomia dei suoi istituti e la parità di trattamento rispetto a quelli governativi. A ciò si aggiunse la protesta contro la soppressione delle congregazioni nel 1866 che apportò un ulteriore grave colpo alla realtà educativa cattolica, e il profondo dissenso per la graduale estromissione dell'insegnamento religioso dalle scuole statali, perseguita dopo il 1870²³. Va peraltro ricordato che all'opposizione sui contenuti e sui principi di tali provvedimenti, corrispose

Sinistra, Brescia La scuola, 2001, pp. 9-46; M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: l'affermazione del modello centralistico nella costruzione del sistema scolastico preunitario (1848-1859)*, in F. Pruneri (ed.), *Il cerchio e l'ellisse, centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XX secolo*, Roma, Carocci, 2005, pp. 41-55; R. Sani, *State, church and school in Italia between 1861 and 1870*, «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2011, pp. 81-114.

²⁰ Cfr. G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (edd.), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, cit., pp. 335-388.

²¹ Cfr. P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1966, pp. 93-109; A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, Cedam, 1975; N. Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 341-374.

²² L'espressione è usata da Antonio La Penna, il quale nel ricostruire l'ampio dibattito avvenuto in Parlamento tra il 1883 e il 1884, riguardo la proposta di *Modificazione delle leggi vigenti per l'Istruzione Superiore del Regno* presentata dal Ministro Guido Baccelli, scrive: «In realtà, l'intera discussione lasciava emergere un dato di fondo: in quella Camera, sia a destra che a Sinistra, eccettuata qualche frangia, la libertà metteva in sospetto», ved. A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 210.

²³ Cfr. C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Firenze, Manzuoli, 1989.

nella vita scolastica concreta un clima propositivo e di conciliazione tra il clero e le istituzioni statali²⁴.

Ad ogni modo, seppure con diversi accenti²⁵, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, la difesa della libertà d'insegnamento dominò il dibattito scolastico e pedagogico cattolico, rappresentandone un principio costitutivo, fino a diventare, come è stato rilevato «quasi una metafora delle relazioni tra Stato e Chiesa»²⁶.

Tuttavia, i cattolici, quasi inesistenti in Parlamento sino all'età giolittiana, non riuscirono ad incidere sulle politiche scolastiche, che mantennero e intensificarono il monopolio dell'istruzione statale. Paradossalmente, si dovrà attendere il regime fascista, per vedere un ordinamento, in certa misura, più favorevole alla libertà d'insegnamento.

3. L'età del positivismo

Il clima di scontro tra il ceto dirigente liberale e il mondo cattolico, fu alimentato dalla diffusione del positivismo, che sino all'Unità era rimasto periferico nello scenario pedagogico e filosofico italiano.

La nota prolusione di Pasquale Villari al corso di Filosofia dell'Istituto di Studi Superiori di Firenze, intitolato *La filosofia positiva e il metodo storico*, considerato il manifesto del positivismo nostrano, segnò l'inizio della sua fortuna. Sebbene posizioni vicine fossero già sostenute da tempo da Carlo Cattaneo, fu proprio negli anni '60 che iniziò l'ascesa della corrente filosofica fondata da Comte, così influente nei tre decenni successivi da far parlare di «età del positivismo». Con la sua carica «messianica»²⁷, questa corrente fece presa nel mondo culturale italiano, «convertendo» una serie di personalità provenienti dal mondo idealista e cattolico. Si moltiplicarono le traduzioni dei maggiori esponenti positivisti europei, favorendone la circolazione del pensiero. La pedagogia e la

²⁴ Cfr. R. Sani, *State, church and school in Italia between 1861 and 1870*, cit., pp. 95-96.

²⁵ In merito appaiono particolarmente significative le varie posizioni assunte dai periodici cattolici, lumeggiate nel saggio di R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879 – 1904)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro – Sinistra*, cit., pp. 127-169.

²⁶ G. Tognon, *Stato e Chiesa nell'educazione. Il magistero pontificio da Pio XI a Giovanni Paolo II*, in N. Galli (ed.), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, p. 217.

²⁷ Come ha scritto Garin, ciò che caratterizzò principalmente il positivismo italiano: «non è tanto la generica unità di un metodo – e cioè l'empirismo – separabile dai molti contenuti dottrinali, ma, al contrario, una concezione dell'uomo e del mondo, una visione d'insieme che, per usare un'espressione di Villari nel famoso saggio del '66, "diviene una fiaccola che illumina la storia". Più ancora diventa un credo chiamato a sostituire la religione. Tre cose, infatti, lo storico della diffusione del positivismo in Italia non dovrebbe mai dimenticare: 1. Le date del suo apparire e del suo scandirsi; 2. i suoi rapporti, e i suoi legami, con l'hegelismo che lo precedette; 3. gli uomini più significativi che lo professarono, e le loro origini, da ricercarsi spesso, o nell'hegelismo, o nel sacerdozio cattolico (e talora entrambi)» E. Garin, *Metodo e concezione del mondo nel positivismo*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, Milano, Vita e Pensiero, 1981, p. 166.

scuola rappresentarono ambiti privilegiati dalla «religione della scienza», come la ebbe a definire Abbagnano. I positivisti vedevano in questi campi il punto nevralgico per attuare la rivoluzione del pensiero e della società in senso positivo. Lo stesso Littré, efficace divulgatore del pensiero di Comte, scrisse: «L'éducation est le grand champ de bataille»²⁸. La storia della pubblicistica scolastica italiana conferma la penetrazione del positivismo nella classe magistrale²⁹ almeno a livello di élites.

Anche nelle cattedre di pedagogia, fino ai primi anni '60 occupate in netta prevalenza da autori spiritualisti e cristiani³⁰, salirono diversi studiosi positivisti come Ardigò, Angiulli, Siciliani, De Dominicis, Fornelli.

La diffusione del positivismo dopo l'Unità fu facilitata dalla particolare congiuntura storica e politica italiana. Si può riscontrare un vero e proprio *ménage* tra i suoi sostenitori e le istanze anti religiose della classe dirigente. Oltre ad una palese influenza emersa per esempio nei programmi scolastici, basti citare a quelli delle scuole elementari approvati nel 1888, la Minerva favorì l'infiltrazione dei positivisti nelle cattedre universitarie³¹. In questa saldatura ideologica ebbe un notevole peso il concorso del Grande Oriente d'Italia, che esercitò un influsso decisivo sul dicastero della Pubblica istruzione sino all'età giolittiana³². Il sostegno della massoneria fu notevole³³, e specularmente l'interesse verso la scuola³⁴,

²⁸ Cit. in L. Todaro, *L'idea di scienza dell'educazione in Italia nell'età del positivismo*, Roma, Anicia, 2001, p. 61.

²⁹ G. Chiosso, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 40-44.

³⁰ «Per quanto riguarda gli orientamenti ideali e culturali, la pedagogia dell'università italiana, pur in una diversificazione che non interessa in questo momento, era solo spiritualistico – cattolica fino all'assunzione della cattedra napoletana da parte di E. Fusco. Il suo insegnamento, cominciato con la prolusione del novembre 1866, fu un fatto nuovo nel programma pedagogico italiano, e questo non è stato mai rilevato nell'ammucchiata di positivisti o di spiritualisti operata nella letteratura pedagogica, la quale, anzi, lo ha posto nel dimenticatoio della storia» A. Arcomano, *Pedagogia, istruzione ed educazione in Italia (1860-1873)*, Napoli, Liguori, 1985, p. 39.

³¹ Una serie di casi sono particolarmente significativi. Nel 1871, il Ministro Correnti promosse l'Angiulli alla cattedra di antropologia e pedagogia di Bologna, dopo che venne accusato di propaganda atea al liceo Vittorio Emanuele di Napoli. Analogamente, nel 1881, Roberto Ardigò fu nominato professore di filosofia all'Università di Padova con una chiamata diretta del Ministro Baccelli, a seguito di numerose denunce per la sua propaganda atea al Liceo di Mantova. Nel 1870 la cattedra di Antropologia dell'Università di Firenze, nella quale fino a qualche anno prima insegnava Lambruschini, fu affidata al positivista Paolo Mantegazza. Un altro caso paradigmatico fu quello del fisiologo Moleschott. Cacciato da Heidelberg per le sue posizioni materialiste e atee, fu chiamato nel 1861 dal Ministro De Sanctis alla cattedra di Fisiologia dell'Università di Torino, dove insegnò sino al 1879, quando fu trasferito a Roma per concludere la carriera accademica.

³² Oltre al cospicuo numero di liberomuratori che sedevano tra le poltrone parlamentari, colpisce come buona parte dei Ministri dell'istruzione fossero affiliati alla massoneria durante l'età liberale. Cfr. F. Conti, *Massoneria, scuola e questione educativa nell'Italia liberale*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 11, 2004, Brescia, La Scuola, p. 17.

³³ Cfr. T. Tomasi, *Massoneria e scuola dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, 1980; F. Fonzi, *Crisi della Sinistra storica e nascita del Movimento Operaio*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, cit., p. 84; L. Todaro, *Costruire templi alla virtù, Cultura positivista ed espressioni massoniche nell'Italia post-unitaria*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 11, 2004, Brescia, La Scuola, pp. 171-186.

³⁴ L'impegno massonico alla Minerva fu chiaro e coerente. Se si tiene conto del fatto che tra l'Unità e l'età giolittiana il Grand'Oriente fu normalmente poco coeso in campo politico, rituale e religioso, è

sebbene non vada dimenticato che alcuni dei suoi Ministri cercarono di smussare le posizioni più radicali³⁵.

La spinta propulsiva del positivismo si esaurì alla fine dell'Ottocento. Nell'elaborazione della «seconda generazione» emersero con sufficiente chiarezza i limiti teoretici, e l'incapacità di far fronte alle critiche provenienti dalle correnti vitaliste, spiritualiste e idealiste. In campo pedagogico, l'exasperazione scienziata dei positivisti facilitò il suo declino³⁶. Molti dei suoi esponenti giunsero ad un debole eclettismo, od optarono per radicali cambiamenti di prospettiva³⁷. Verso la fine dell'Ottocento, crebbe una cocente insoddisfazione verso il progetto della pedagogia come scienza, che si ripercosse nel tentativo del tardo positivismo di sganciarsi dalle coordinate solite per cercare nuove

significativo che in materia scolastica ed educativa le posizioni furono pressoché omogenee: i massoni chiedevano all'unisono una istruzione «laica, gratuita e obbligatoria». Fu proprio su tali principi che le numerose logge italiane trovarono una insolita consonanza. Avvenne così per la mobilitazione contro la bocciatura della legge sull'obbligo scolastico in Parlamento nel 1874 e per la battaglia sull'avocazione allo Stato delle scuole elementari. Risulta inoltre paradigmatico che il Grande Oriente D'Italia si spaccò proprio per una questione di politica scolastica. La massoneria fu quindi un influente gruppo di potere particolarmente interessato all'istruzione e all'educazione, con ampia capacità di determinare la politica scolastica. Non deve stupire, ad esempio, che durante il governo Crispi, il capo del Grande Oriente d'Italia Adriano Lemmi, si permettesse di dare chiare direttive al presidente del Consiglio in merito al successore di Correnti alla Minerva. Cfr. F. Conti, *Storia della massoneria italiana dal Risorgimento al fascismo*, Bologna, Il Mulino, 2003, pp. 105, 124-125, 173, 180-181.

³⁵ Come ha osservato Di Pol: «La presenza e l'influenza della Massoneria all'interno della scuola italiana fu massiccia: tutti i ministri e gran parte dei sottosegretari che si avvicendarono al Ministero della Pubblica Istruzione appartennero alla Massoneria. Alcuni, come il Ministro Nasi, instaurarono una vera e propria "dittatura" laicista sulle strategie politico-culturali, ma anche sulle stesse istituzioni burocratico-amministrative, fino a sconfinare nell'illegalità e nel più smaccato clientelismo. Altri ministri come Orlando e Rava, cercarono invece di mediare le loro posizioni laiciste fra l'intransigenza anticlericale di socialisti e repubblicani e le rivendicazioni che anche in materia scolastica i cattolici e la Chiesa sostenevano con sempre maggiore determinazione» R. S. Di Pol, *Scuola e popolo nel riformismo liberale di inizio secolo*, Torino, Marco Valerio, 2002, pp. 125-126.

³⁶ Di Pol rileva come «L'ultima fase della pedagogia scientifica positivista evidenziò in particolare in Italia i limiti di fondo di una concezione più scienziata che scientifica, che alla vecchia metafisica aveva sostituito un meccanicismo antropologico in cui la stessa cultura scientifica era più di superficie che interiorizzata. L'applicazione delle nuove categorie metodologiche ed epistemologiche venne realizzata in modo disinvolto ed ingenuo mettendo in luce la superficialità e l'utopismo con cui venne affrontato il problema della scientificità della pedagogia. Gli studi, le misurazioni e le schematizzazioni antropologiche effettuate all'interno dei vari Gabinetti e Laboratori di pedagogia e di antropologia o attraverso la messa a punto di "carte biografiche", sopravvalutarono i fattori ereditari, i dati antropometrici, le differenze razziali, il meccanicismo evolucionistico ed etologico a scapito di una più consapevole attenzione nei confronti della peculiarità della psicologia infantile, delle influenze socio-ambientali sui ritmi di sviluppo intellettuale e di apprendimento e sulla prospettiva genetica ed evolutiva della conoscenza e del pensiero. La staticità del modello pedagogico positivista influi negativamente sulle applicazioni metodologiche, con l'exasperazione del didatticismo, la riduzione dei metodi di insegnamento ad una serie di prescrizioni, di formule, di espedienti e la regolamentazione pedante anche degli aspetti marginali dell'attività scolastica, contribuendo così ad alimentare e suffragare l'avversione idealistica contro la metodologia e la psicologia educativa» R. S. Di Pol, *Studi sulla pedagogia scientifica in Italia*, Torino, Sintagma Editrice, 1988, pp. 22-23.

³⁷ Di Pol ha notato come «La seconda generazione del positivismo italiano conobbe una serie di esponenti volenterosi ed attivi nel tentativo di difendere il positivismo o di superarne i limiti, ma che non riuscirono ad andare oltre una ripetizione di tematiche scarsamente originali o addirittura approdarono in seguito, attraverso tentativi eclettici o mediazioni ireniche, a posizioni "realistiche" di matrice herbartiana, se non addirittura neo-idealistiche o spiritualistiche» *Ibid.*, p. 223.

prospettive in cui fondare orientamenti ideali e valoriali³⁸. Una serie di opere pedagogiche pubblicate negli anni '10 del Novecento, consacrarono la fine del positivismo italiano³⁹.

4. La cultura e i «circuiti cattolici»

Di fronte all'offensiva anticlericale e la diffusione di prospettive areligiose, il mondo cattolico si trovò frammentato in molteplici indirizzi e scuole. In un noto saggio, Francesco Traniello ha rappresentato questo scenario come una composizione di vari «circuiti»⁴⁰.

Un primo gruppo, di cui abbiamo già evidenziato alcuni aspetti, è quello intransigente, che costituiva la parte maggioritaria del mondo cattolico. Oltre alle iniziative dell'Opera dei Congressi, il suo organo di riferimento fu la «Civiltà Cattolica». Difensore del Magistero, araldo dell'infallibilità pontificia e del temporalismo, si caratterizzò per un giudizio severo verso l'intero percorso filosofico moderno. Le vicende degli intransigenti si intrecciarono con la rinascita del movimento neotomista, di cui importanti esponenti partecipavano alla redazione del periodico. La filosofia del Dottore angelico era guardata come garanzia di ortodossia, contro l'elettismo e le «ambiguità» di certo spiritualismo. Tra i protagonisti di questa corrente vi furono robusti pensatori come Liberatore, Mazzella, Sanseverino, Buzzetti, Taparelli, Cornoldi. La promulgazione nel 1879 dell'enciclica *Aeterni Patris*, richiamando con forza i cattolici a centrare la propria riflessione filosofica e scientifica su San Tommaso, fu determinante per l'affermazione della neoscolastica. Essa fu definita da Aubert un atto di «politique scolaire», da considerare: «il fondamento di tutto il programma fissato da Leone XIII nel proprio pontificato. Tutte le sue successive attività

³⁸ La vicenda speculativa di Antonio Collozza rappresenta, in questo senso, un percorso esemplare. Si veda il prezioso saggio di L. Todaro, *Giovanni Antonio Colozza e la crisi del positivismo pedagogico*, Catania, C.U.E.C.M., 1999.

³⁹ «Il secondo decennio del secolo è singolarmente fecondo di opere pedagogiche di ampio respiro, Tra il 1913 e l'anno successivo escono infatti le Lezioni di didattica di Lombardo Radice, il Sommario di Pedagogia di Gentile, L'educazione degli educatori di Giovanni Calò. Nel 1917 Marchesini pubblica i problemi fondamentali dell'educazione e Tarozzi tra il '18 e il '21, completa il suo ampio lavoro sul L'educazione e la scuola. Opere tra loro diverse nelle motivazioni filosofiche e nell'impostazione pedagogica (talora addirittura agli antipodi: si pensi ad esempio al caso di Gentile e Marchesini) ma accomunate dall'esigenza di reagire contro gli schematismi deterministici; le semplificazioni sociologiche, i riduzionismi metodologici per riproporre la centralità dei valori umani e spirituali» in G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, La Scuola, 1984, pp. 12-13;

⁴⁰ In un saggio particolarmente significativo per comprendere la geografia del mondo cattolico italiano alla fine dell'Ottocento, Francesco Traniello lo raggruppa l'universo cattolico in quattro principali «circuiti», vale a dire: il cattolicesimo moderato, il salesiano, intransigente e democratico cristiano. Cfr. F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, in S. Soldani e G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, cit., vol. I, pp. 429-458. Poi ripubblicato in F. Traniello, *Mondo cattolico e cultura popolare nell'Italia unita*, in Id. (ed.), *Religione cattolica e Stato nazionale, dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, cit., pp. 193-219.

di magistero si possono senza forzatura riferire a questo scritto»⁴¹. In Italia il neotomismo trovò una più articolata espressione pedagogica solo all'inizio del Novecento, sulla scorta dei nuovi indirizzi emersi in Francia e in Belgio. Solo dopo la prima guerra mondiale, il discorso educativo di matrice tomista prenderà una forma più solida nell'alveo della nascente Università Cattolica del Sacro Cuore.

Critico verso il circuito intransigente fu quello cattolico liberale. Esso si sviluppò nel solco di una tradizione europea, che ebbe delle felici espressioni soprattutto in Francia e in Belgio. L'esistenza in Italia di una vera e propria scuola cattolica liberale caratterizzata da una certa omogeneità è stata giustamente messa in discussione. Com'è stato notato, ci fu, più che altro, un comune «sentire» cattolico liberale che legò diverse tradizioni e gruppi. Esso si connotava per un atteggiamento di apertura verso la modernità, considerata una sfida per la fede, e non la foriera di tutti i mali. Si tratta di una posizione che ebbe significative ricadute anche sotto il profilo pedagogico⁴².

Il gruppo cattolico liberale si esprime su due principali forme: il gruppo rosminiano e quello dei moderati toscani. Il pensatore roveretano, da taluni definito il più grande «trattatista» della pedagogia cattolica durante il XIX secolo, permeò lungamente la cultura italiana attraverso una lunga schiera di discepoli che ne diffusero con fortuna il sistema e le idee⁴³. Com'è noto, la pedagogia ebbe un ruolo preminente nell'opera del Rosmini⁴⁴. Questa predilezione si conservò nei suoi epigoni, continuando a caratterizzare numerosi studiosi legati alla sua lezione⁴⁵, oltre che diverse realtà educative⁴⁶. Sul versante

⁴¹ O. Köhler, *L'enciclica Aeterni Patris*, in *La chiesa negli Stati moderni e i movimenti sociali, 1878 – 1914*, Milano, Jaka Book, 1979, p. 370.

⁴² Così Giorgio Chiosso sintetizza il contributo di questa fase della pedagogia cattolica: «Tre fatti colpiscono nella riflessione dei cattolici liberali italiani: una pedagogia connotata in senso fortemente popolare, l'idea di una educazione incentrata sulla formazione di personalità libere e un vivo senso pratico dei problemi legati ai metodi didattici, alla preparazione dei maestri, alle condizioni delle scuole, ecc. con l'attenzione costante a quanto accadeva nel resto d'Europa, dalla Francia alla Svizzera, dalla Germania all'Inghilterra e addirittura ai lontani Stati Uniti» G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 183.

⁴³ «Antonio Rosmini morì il 1° luglio 1855: né la morte diminuì la diffusione del suo pensiero che già da un ventennio andava conquistando i gangli vitali dell'organismo ecclesiastico. Cardinali, vescovi, parroci moltiplicavano pubbliche scritte, dichiarazioni di approvazione e di adesione, confermando il favore già espresso dallo stesso soglio pontificio. Cresceva il numero dei manuali di filosofia e teologia in chiave rosminiana che testimoniava la penetrazione del nuovo sistema nel mondo della scuola: nei seminari e nelle università» A. Pupi, *Rosminiani e tomisti nell'età umbertina*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, cit., p. 126.

⁴⁴ «Il pensiero pedagogico rosminiano è essenzialmente ed esplicitamente legato ad almeno tre volumi: *Della educazione cristiana* (1823); *Saggio sull'unità dell'educazione* (1826); *Del principio supremo della metodica* (1857, postumo). È interessante rilevare che i primi due volumi citati precedono l'opera teoretica fondamentale del Rosmini, *Nuovo Saggio sulle origini delle idee*, che è del 1830. Si può pertanto affermare che il Rosmini esordisce come pedagogista e non come filosofo» H. A. Cavallera, *Rosmini nella Pedagogia dell'Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 1997, n. 6, p. 103.

⁴⁵ Francesco Paoli, segretario personale di Rosmini ed egli stesso pedagogista a cui è dedicata una parte del presente scrisse nel 1887 un libro dal titolo *Della scuola di Antonio Rosmini*, stampato nel 2006 a cura di Ottonello. In questo testo, lo studioso elenca tutti i «rosminiani», e se affrontano le posizioni rispetto al

dell'elaborazione pedagogica più impegnata i maggiori sostenitori del rosminianesimo furono Rayneri, Paoli, Micheli, Uttini, De Nardi, Allievo. Altri si occuparono maggiormente della pubblicistica scolastica, come Bernardi e Pendola. Furono segnati dal pensiero rosminiano anche politici impegnati nell'ambito della pubblica istruzione come Berti e Bonghi. Questa corrente sopravvisse per tutto l'Ottocento, seppure con particolari limiti⁴⁷.

L'itinerario e la fortuna della filosofia e pedagogia rosminiana, fu inficiato dal decreto *Post obitum* con il quale, nel 1887, il Vaticano condannava quaranta proposizioni rosminiane. Si concludeva così, a favore dei suoi detrattori, una lunga *querelle* che aveva avvelenato il dibattito cattolico. L'ostilità al rosminianesimo si era nutrita di una certa fobia «moderna» aleggiante in certi ambienti intransigenti, che aveva erroneamente associato il pensiero del roveretano al liberalismo condannato dal *Syllabus*⁴⁸. I suoi denigratori esasperavano soprattutto le dissonanze con la neoscolastica, disconoscendone la comune radice⁴⁹. La filosofia rosminiana era così temuta come un rischio per l'unità

sistema filosofico del roveretano. Un altro testo importante per comprendere la capacità di influenza del Rosmini è il testo di Pagani *La Vita di Antonio Rosmini*, del 1897. Il saggio si conclude con un'appendice di 130 pagine dove, oltre ai detrattori, si analizzano i discepoli e ammiratori del roveretano. Ampie parti sull'itinerario del rosminianesimo sono presenti in F. Traniello, *Cattolicesimo conciliarista*, cit.

⁴⁶ «Notevole fu l'influsso esercitato dal Rosmini sull'educazione cattolica: fondatore dell'Istituto della Carità, che continua la tradizione del suo insegnamento, egli fu anche in rapporto con S. Giovanni Bosco e con i padri barnabiti. In particolare aderì al suo insegnamento pedagogico il sacerdote Giovanni Antonio Rayneri (1810 – 1867): il primo titolare della cattedra superiore di metodo generale, detta poi di pedagogia, all'Università di Torino, come ho già ricordato. Il Rayneri si valse, oltre che del rosminiano *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, anche della *Logica*, della quale citò due lunghi passi nei suoi *Primi principi di metodica* (1850). Il Rosmini fu anche in rapporto con Vitale Rosi (1782 – 1851) detto il “Socrate dell'Umbria”, cultore del metodo del grande ateniese e anche del Pestalozzi e del padre Girard, ch'egli introdusse nel “Collegio Felice” di Spello (Umbria), rifiorito sotto le sue cure. Degni di memoria sono anche i rapporti pedagogici del Rosmini con il nobile milanese Luigi Alessandro Parravicini (1799 – 1880): la sua fama è legata al *Giannetto*, opera di letteratura per l'infanzia, i cui principi informativi egli svolse nei tre corsi dal 1837 al 1839: donde, poi, il *Manuale di Pedagogia e di Metodica* (1842), lodato dal Rosmini.» M. Sancipriano, *Il pensiero educativo italiano nella prima metà del secolo XIX*, in *Momenti di Storia della Pedagogia*, Milano, Marzorati, 1969, vol. IV, p. 1272.

⁴⁷ Sul tema si veda: H. A. Cavallera, *Rosmini nella Pedagogia dell'Ottocento*, cit., pp. 103-120;

⁴⁸ «Dal punto di vista del contenuto, la condanna delle proposizioni rosminiane pare a me inscindibile dallo sfondo costituito da una cultura ecclesiastica che aveva elaborato ed interiorizzato una lettura del “liberalismo” come organica e globale filosofia dell'uomo e della società, come coerente e compatto sistema di dottrine, nei cui riguardi da parte cattolica non si poteva concepire un approccio problematico né un confronto positivo, e che richiedeva invece la contrapposizione di un unico, compatto ed altrettanto organico sistema di filosofia e di teologia. Dall'impossibilità di ammettere distinzioni e gradazioni nel corpo del “sistema liberale” derivava l'impossibilità di ammettere distinzioni nel corpo del “sistema cattolico”. L'identificazione, o almeno la sovrapposizione tra liberalismo e rosminianesimo, che si rifletteva nel linguaggio polemico degli antirosminiani, aveva le sue radici in una visione culturale e religiosa rigorosamente sistematica e deduttivistica sul piano intellettuale, che scorgeva, come forse non era mai accaduto nella precedente storia della Chiesa, in qualsivoglia «diversità» una lacerazione irrimediabile di un apparato dottrinale massimamente predisposto al conflitto con la “filosofia moderna”» F. Traniello, *Cultura cattolica e vita religiosa tra Ottocento e Novecento*, Brescia, Morcelliana, 1991, p. 196.

⁴⁹ Come ha notato Pupi: «lo stesso sistema rosminiano – al di là del sapore terminologico di alcune formule e della novità dell'itinerario espositivo – risulta, a chi lo consideri sullo sfondo della sistematica cartesiana, kantiana o hegeliana, sostanzialmente vivificato dalla radice della scolastica cristiana e

culturale dei cattolici, rappresentando una fortunata alternativa teologica e filosofica al tomismo⁵⁰. Pur ostacolato dal gruppo intransigente, il pensiero del roveretano continuò tuttavia a diffondersi⁵¹.

I cattolici liberali toscani raccolsero l'eredità del fermento pedagogico che caratterizzò il Granducato nel primo Ottocento, segnato da personalità del calibro di Lambruschini, Tommaseo, Capponi, Thouar. Si trattò di una stagione d'oro per la pedagogia cristiana⁵², a cui i loro discepoli continuarono a guardare negli anni seguenti. Oltre alla difesa dei principali spiritualisti, e ad una rara vivacità nelle iniziative educative e pubblicistiche, il cattolicesimo toscano diede particolare peso alla politica scolastica, aspetto considerato da Angelo Gaudio come un elemento caratteristico di questo circuito⁵³.

Traniello parla poi di altri due circuiti. Uno è quello dei democratici, che si sviluppa sulla lezione del cattolicesimo liberale, e ha tra i suoi maggiori esponenti Gallarati Scotti, e sul piano politico Murri. Si tratta di un gruppo che emergerà alla fine del primo decennio del nuovo secolo, quindi quasi ai margini del periodo oggetto del nostro studio.

Infine, l'ultimo circuito è quello delle congregazioni salesiane, ed in particolare la sempre più influente realtà salesiana⁵⁴, che si diffuse soprattutto nel mondo educativo popolare prima che in quello degli studi.

riconducibile ad essa» A. Pupi, *Rosminiani e tomisti nell'età umbertina*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, cit., pp. 95-96.

⁵⁰ «Non sembra eccessivo riconoscere che la filosofia, la teologia e la spiritualità rosminiana erano rimaste, dopo l'unificazione, le uniche reali alternative alla diffusione della filosofia e della teologia neoscolastica come asse degli studi ecclesiastici» F. Traniello, *Cultura cattolica e vita religiosa tra Ottocento e Novecento*, cit., pp. 195-196.

⁵¹ Come fa notare Annoni: «Il liberalismo cattolico lasciava cadere molti irrigidimenti dogmatici, si apriva alle tensioni agostiniane, si venava di filtrazioni rosminiane. Era stato ridotto al silenzio, ma la sua presenza fu determinante sovente nella realtà politica a togliere asprezza all'irrigidimento religioso come all'acredine laica. L'alacre liberalismo lombardo, soprattutto, si appoggiò nei decenni postunitari su queste convinzioni ed in questa direzione lavorarono molti uomini che seppero lasciare un proprio segno nella vita della nazione» A. Annoni, *Chiesa e religiosità in Italia agli inizi del pontificato di Leone XIII*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, cit., p. 34.

⁵² «La pedagogia cattolica dell'Ottocento (la migliore, ovviamente) appare, dunque, una pedagogia vitale, pienamente dialogante con lo spirito del tempo, inserita produttivamente nel contesto storico – sociale, capace di originalità teoretica, e nello stesso tempo ricca di iniziativa sul piano delle istituzioni educative concrete, provvista di risposte alle istanze più urgenti del momento. Per più di un aspetto – ma soprattutto per la capacità di fondere e testimoniare in armonica sintesi personale ed operativa il senso della storia e la fedeltà ad una fede, la rigosità del pensiero con l'immediatezza ed anche il rischio dell'impegno e dell'azione – il movimento pedagogico cattolico italiano dell'età risorgimentale può ancora proporsi come modello e punto di riferimento ideale per il rinnovamento e l'aggiornamento della pedagogia cattolica dei nostri giorni» C. Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 72.

⁵³ «L'aspetto probabilmente più originale del gruppo toscano in questo periodo risiede tuttavia non nella elaborazione teorica, ora sistematizzata, ma già elaborato in precedenza, bensì nell'azione e nel dibattito di politica scolastica» A. Gaudio, «*La famiglia e la scuola*» e *la tradizione moderata fiorentina*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e Stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 73.

⁵⁴ Cfr. P. Braido, *L'esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX, Don Bosco*, in Id. (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Roma, LAS, 1981.

5. Eclissi della pedagogia spiritualista?

Introducendo il lavoro può essere proficuo riprendere, *en passant*, i giudizi storiografici espressi su questa fase della pedagogia cristiana nella versione cattolica. Nonostante la molteplicità degli argomenti addotti, la storiografia sembra perlopiù concordare sull'idea che durante l'«età del positivismo» questa corrente abbia avuto una posizione «marginale e sostanzialmente attenta all'apostolato più che alle teorizzazioni di ampio respiro»⁵⁵. Si tratta di una lettura che emerge già negli anni '20 del Novecento. Tra gli altri, Giovanni Vidari parlò della pedagogia cristiana di quei decenni come di un'esperienza «che si riattacca a tutto il moto spiritualistico precedente, e ne rappresenta quasi l'ultima eco affievolita»⁵⁶.

Dopo i fasti della produzione primo - ottocentesca, la corrente spiritualista avrebbe scontato in questi decenni, una lunga «eclissi»⁵⁷, non riuscendo «a prolungare il successo dei decenni precedenti»⁵⁸. Sarebbe prevalso «un atteggiamento polemicamente 'difensivo' sul piano della discussione dei principi»⁵⁹ originato dalla mancanza di strumenti teorici per contrapporsi alla rivoluzione scientifica «importata» dai positivisti italiani. Essa avrebbe avuto «molta difficoltà nel settore della ricerca teorica, specie quando doveva affrontare problemi di natura ontologica, metafisica che implicavano anche scelte di natura dottrinale e teologica; essa si è mossa con maggiore facilità nel settore della didattica, delle tecnologie, dei dibattiti sulle riforme scolastiche, dell'educazione familiare e popolare, dell'integrazione degli handicappati, degli emarginati»⁶⁰.

Si sarebbe dunque avuta una «relativamente modesta consistenza, sul piano scientifico, della pedagogia cattolica nell'ultimo trentennio dell'Ottocento»⁶¹, causata anche da una sostanziale «carezza di pensatori di vaglia»⁶², nonostante qualche eccezione. Essa sarebbe stata relegata da suoi avversari «fuori dalla logica della scienza»⁶³.

⁵⁵ H. Cavallera, *La pedagogia cristiana tra le due guerre: il confronto con l'idealismo*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, XXXVIII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2000, p. 87.

⁵⁶ G. Vidari, *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*, Torino, Paravia, 1924, p. 85.

⁵⁷ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 1995, p. 470.

⁵⁸ L. Caimi, *Aspetti e problemi della pedagogia cattolica italiana nel secondo Ottocento*, in *Giovanni Piamarta e il suo tempo / 1841 – 1913*, Brescia, Queriniana, 1987, p. 78.

⁵⁹ C. Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 75.

⁶⁰ R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 271.

⁶¹ L. Caimi, *Aspetti e problemi della pedagogia cattolica italiana nel secondo Ottocento*, in *Giovanni Piamarta e il suo tempo / 1841 – 1913*, cit., p. 101.

⁶² *Ibid.*, p. 78.

⁶³ H. Cavallera, *La pedagogia cristiana tra le due guerre: il confronto con l'idealismo*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, XXXVIII Convegno di Scholé, cit., pp. 81-82.

Dopo gli ultimi pensatori risorgimentali si sarebbe quindi chiuso un ciclo senza un valido ricambio: «Con il Rayneri terminava la fecondità speculativa del nostro spiritualismo pedagogico»⁶⁴. Si tratterebbe di declino comune a quella della più generale cultura cattolica: «Dopo la ricca fioritura della prima metà del secolo, e in attesa della vigorosa ripresa degli anni che seguiranno la *Rerum Novarum* (1891), il trentennio 1860 – 1890 rappresenta, per il pensiero cattolico, un periodo di ripiegamento su se stesso e di relativo declino»⁶⁵. Per queste ragioni, il maggior contributo della pedagogia cristiana andrebbe ricercato in questi secoli nella pratica educativa e nell'imponente numero di congregazioni religiose e istituti che silenziosamente erano impegnati a formare il «paese reale»⁶⁶.

Secondo Mario Casotti, una delle più importanti figure della pedagogia cattolica del primo Novecento, dopo l'Unità i positivisti riuscirono a «passare la spugna» sulla tradizione pedagogica italiana, fino ad allora fondamentalmente spiritualista, poichè «i grandi sistemi della nostra pedagogia sembravano obliati dagli stessi cattolici»⁶⁷. In particolare, essi avrebbero perso la via maestra della *philosophia perennis*, agevolando il trionfo del positivismo e la decadenza della corrente cattolica. Lo studioso concludeva invitando a trarre una «lezione» da quanto successo in quei decenni. Nella valutazione «negativa» di questa stagione dello spiritualismo, appare significativo trovare concordi autori di così diversa estrazione.

6. La struttura della tesi e le finalità

Lo scopo della presente ricerca è quello di contribuire a lumeggiare i contenuti e le vicende della pedagogia cristiana durante l'«età del positivismo». I confini del periodo

⁶⁴ M. Sancipriano, *Il pensiero educativo italiano nella prima metà del secolo XIX*, in *Momenti di Storia della Pedagogia*, cit., vol. IV, p. 1286.

⁶⁵ G. Campanini, *Profilo del pensiero politico di ispirazione cattolica*, in F. Traniello e G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860 – 1980*, Casale Monferrato, Marietti, 1981, vol. I/1, p. 210.

⁶⁶ «Il vero contributo pedagogico del mondo cattolico in quell'epoca va ricercato più che in qualche riflessione teorica, magari di pregio ancorchè isolata (si pensi a un Allievo e a un Bonatelli), nel considerevole fervore d'iniziative e di opere avviate, non di rado in polemica opposizione con le istituzioni statali, a vantaggio della promozione umana e cristiana principalmente dei figli del popolo. All'interno di questo ampio dispiegamento di forze, credo si possa scorgere una tendenziale linea di convergenza sul piano della metodologia educativa. Intendo riferirmi a quel sistema preventivo che, precisato da don Bosco, fu assunto da pressoché tutti i maggiori educatori cattolici del tempo. Non penso di essere lontano dal vero se osservo che proprio quest'impostazione metodologica sia risultata, in un periodo marcato anche in molti ambienti educativi ecclesiali da indirizzi repressivi, la parola più valida e convincente della pedagogia d'ispirazione cristiana» L. Caimi, *Aspetti e problemi della pedagogia cattolica italiana nel secondo Ottocento*, in *Giovanni Piamarta e il suo tempo / 1841 – 1913*, cit., pp. 101-102.

⁶⁷ M. Casotti, *La neoscolastica e la storia della pedagogia*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1960-1961, p. 298.

studiato sono in realtà abbastanza sfumati, e vanno dai primi anni dell'Unità nazionale sino all'affermazione del giolittismo.

Lo studio intende rappresentare una breve incursione in questa lunga e complessa stagione pedagogica. Le tre parti che compongono la ricerca costituiscono itinerari distinti, ma nella loro specificità presentano numerose connessioni.

Nella prima parte, abbiamo analizzato l'opera dei più rappresentativi pedagogisti cristiani dell'epoca: Giuseppe Allievo, Francesco Paoli, Carlo Uttini, Augusto Conti, Augusto Alfani. Si tratta di autori legati al circuito cattolico liberale, che rappresentò in quei decenni lo spazio di una più approfondita riflessione educativa. Un sotto capitolo è stato dedicato alla «Rassegna Nazionale», rivista non propriamente pedagogica, ma che rappresentò un importante mezzo di diffusione delle idee pedagogiche spiritualiste, oltre che uno spazio di «incontro» e «contaminazioni» tra i vari esponenti cattolici liberali.

Nel secondo capitolo abbiamo preso in esame il pensiero di due autori francesi, che ebbero vasta eco nel dibattito pedagogico italiano: Félix Dupanloup, Jean Guibert e Martin Stanislao Gillet. Essi presentano storie e profili diversi, ma i loro sistemi appartengono alla medesima linea di sviluppo della pedagogia spiritualista francese, che condizionò, poi, anche quella italiana.

Nell'ultimo capitolo, si è approfondito il filone delle opere educative popolari tradotte dal francese. Si tratta di scritti rivolti ad un pubblico largo, con stili e contenuti più semplici, ma con una implicita valenza pedagogica talora anche rilevante.

In tutti i capitoli, si è scelto di dare ampio spazio alle fonti primarie, preferendo riportare anche lunghe citazioni degli autori studiati. Nonostante l'ampiezza di certi brani, ci è sembrato questo il modo più corretto per evitare i rischi della sintesi, e far emergere con più genuinità le posizioni dei diversi protagonisti di quella stagione.

Parte prima

I pedagogisti cattolici italiani

Capitolo I

Tra hegeliani e positivisti: Giuseppe Allievo

«Chi dovrà un giorno fare giustizia e scrivere veramente la storia del pensiero filosofico italiano nell'ultimo secolo, non potrà non dare una gran parte allo spiritualismo: del quale certo uno dei più illustri e combattivi rappresentanti è stato ed è Giuseppe Allievo»¹. Le parole di Calò attestano una realtà difficilmente discutibile per chi si approcci anche alle vicende della pedagogia italiana nel mezzo secolo successivo all'Unità.

Nato a San Germano Vercellese il 14 settembre 1830, Giuseppe Allievo² compì gli studi secondari al seminario Arcivescovile di Vercelli. Vinta una borsa al Collegio Carlo Alberto di Torino, si iscrisse nella Facoltà di filosofia della Regia Università. Si distinse per la preparazione e l'applicazione negli studi. In un articolo pubblicato sulla «Rassegna Nazionale», Giacomo Cottini riportò una lettera scritta da Aporti che comunicava al giovane Allievo la vincita di un premio che ammontava a trecento lire per i suoi meriti universitari³, segno premunitore di una carriera accademica di primo piano.

Laureato nel 1853, già lo stesso anno fu chiamato alla direzione di una scuola di metodo presso Novara, dove teneva anche il corso di pedagogia. Iniziò così una lunga serie di esperienze educative che lo portarono in diversi centri piemontesi: nel 1854 fu trasferito a Domodossola, poi per due anni ad Ivrea, quindi nel collegio di Ceva e successivamente a Casale Monferrato dal 1858 al 1860. L'anno seguente fu destinato sempre all'insegnamento di filosofia al Regio Liceo di Porta Nuova a Milano, l'attuale Liceo Parini, dove rimase per sei anni. Nel centro lombardo insegnò anche Filosofia teoretica,

¹ G. Calò, *Giuseppe Allievo Filosofo*, in *Vita e mente di Giuseppe Allievo*, Torino, Scuola Tipografica Salesiana, 1913, p. 13.

² G. B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimonono*, Torino, Paravia, 1910, pp. 707-708; P. Braido, *Allievo Giuseppe*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.A.I.E., 1958, vol. I, pp. 59-60; M. P. Biagini, *Allievo Giuseppe*, in *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I, pp. 377-381.

³ G. Cottini, *Giuseppe Allievo*, «Rassegna Nazionale», I settembre 1913, p. 66.

logica e metafisica, all'Accademia Scientifica – Letteraria. Ebbe modo di stringere rapporti con alcune delle personalità di spicco della cultura milanese: Pestalozza, Poli, Cantù, Tullio Dandolo. Continuò a tenere i rapporti con l'università torinese, dove nel 1857 aveva superato l'aggregazione nella Facoltà di lettere e filosofia, con giudizi molto positivi del Mamiani e del Rayneri⁴. Furono anni di intenso studio e anche segnati dalla sofferenza, dopo la morte di uno dei suoi figli⁵.

Nel 1867 poté tornare a Torino poiché fu nominato insegnante di filosofia al Regio Liceo Cavour e incaricato del corso di pedagogia all'Università, dopo la morte del Rayneri. Continuò ad insegnare nella scuola sino al 1869, quando fu nominato titolare della cattedra di Pedagogia. Divenne ordinario solo nel 1878, ed insegnò ininterrottamente all'Università di Torino sino al 1912.

La sua produzione pedagogica fu copiosa. Scrisse più di cento pubblicazioni tra monografie e saggi. Le sue opere più importanti furono: *Saggi filosofici* (1866), *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866* (1867), *L'antropologia e l'hegelismo* (1868), *L'Hegeismo e la scienza, la vita* (1868), *L'educazione e la nazionalità* (1875), *L'educazione e la Scienza* (1882), *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico* (1883), *Delle idee pedagogiche dei Greci* (1887), *Studi pedagogici* (1889), *Riforma*

⁴ Cottini riportò un ricordo di Antonio Parato, risalente al giorno Allievo passò il concorso per l'aggregazione a Torino: «Antonino Parato, anch'esso decoro e vanto della scuola pedagogica italiana, disse nella sua *Vita Magistrale*, che avendo nel giorno stesso della pubblica prova incontrato Giovanni Antonio Rayneri, allora professore di Pedagogia nel Torinese Ateneo, gli venne dal medesimo annunciato con trasporto di gioia che il Collegio Universitario aveva allora allora accolto nel suo seno una sicura speranza della Filosofia italiana» G. Cottini, *Giuseppe Allievo*, cit., p. 69.

⁵ Nel suo articoli, Cottini trascrive una lettera di Allievo indirizzata all'abate e professor Bernardo Raineri, rinvenuta dallo studioso e sacerdote Alessandro Roca tra le carte che il Raineri affidò agli archivi dei padri rosminiani. Si tratta di pagine molto significative, scritte poco dopo la morte del figlio Giulio, deceduto all'età di soli dieci anni: «Professore carissimo, Vi sonon grato e riconoscente della vostra lettera consolatoria. La profonda e grave ferita, che mi sta aperta nell'animo, è insanabile, ma pure ringrazio di cuore gli uomini del loro pietoso ufficio. L'immagine del mio povero Giulio mi accompagna dovunque, eppure so che vivo non lo rivedrò mai più sulla terra. La mia mente è con lui nel sepolcro, dove assisto col pensiero alla dissoluzione delle sue povere membra, che si confondono colla polvere della terra e in ogni passo che faccio, mi pare ci sentirmi dire: Padre, perché mi calpesti? Ah, se io avessi la sventura di essere materialista, vedendo che il mio Giulio è tutto finito in un pugno di polvere, non saprei resistere all'idea di rinunciare anch'io alla vita in modo violento. La fede, solo la fede cristiana, mi fa forte nella lotta tremenda, e rassegnato ai duri, eppur sempre adorabili voleri di Dio. La natura mi ha strappato dal seno il mio diletto per convertirmi il corpo in poca polvere; la fede mi addita il suo spirito sempre vivo in cielo e mi assicura che quella poca polvere si rifarà corpo vivo per mantenerla. Non ho voluto che la salma di mio figlio giacesse qui a Milano, dove non si pensa più ai poveri morti: l'ho fatto in quel campestre cimitero, accanto ai sepolcri, dove riposano lacrimate le ossa de' miei genitori. E vorrei anch'io abbandonare per sempre Milano, ma non posso nulla per me. I molti miei amici vivamente mi solleticano di chiedere la cattedra di pedagogia vacante nell'Università di Torino, e ci andrei volentieri, ma io mi tengo forte nel mio proposito di non chiedere più nulla al Potere. Ieri mi è giunto notizia che è morto un mio fratello ammogliato, lasciando dietro di sé tre creature. E quasi tutto ciò non bastasse, ho il mio ultimo bimbo di quattro anni ammalato da 25 giorni di febbre miliare, in grave pericolo di vita ed ormai disperato dai medici. Sono infelice, ma l'infelicità non è così, quando si è con Dio, il quale ci addolora quaggiù per bearci in cielo. Ricambiate i miei saluti a quell'anima di Iacopo Bernardi: ditegli che gli sono proprio riconoscente della parte che prese al mio dolore, e voi vogliatemi sempre bene» *Ibid.*, pp. 67-68.

dell'educazione mediante la riforma dello Stato (1897), *Esame dell'hegelismo* (1897), *La pedagogia antica e contemporanea* (1901), *Opuscoli pedagogici* (1909), *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista* (1910).

Scrisse anche alcuni manuali per le scuole secondarie come il *Breve compendio di filosofia elementare ad uso de' licei* (1862), *Elementi di pedagogia ad uso delle Scuole normali del Regno* (1885) e il *Compendio di Etica ad uso dei Licei* (1899), con più edizioni e ampiamente adottati nelle scuole italiane.

Allievo collaborò attivamente alla pubblicistica pedagogica e filosofica del tempo⁶. Nel 1867 con Carlo Passaglia fu il principale animatore del «Gerdil», organo dei giobertiani e spiritualisti torinesi, che ebbe però breve durata non riuscendo a superare l'anno. Vi scrissero, tra gli altri, Giovanni Maria Bertini e Francesco Bertinaria.

Dal 1868 al 1873, Allievo diresse «Il campo dei filosofi», un periodico fondato a Napoli nel 1863 da Gaetano Milone, poi trasferito a Torino nel 1867. Si tratta di un'esperienza pubblicistica che ebbe una certa rilevanza nel dibattito filosofico e pedagogico italiano, come ha già sottolineato Eugenio Garin⁷. Vi collaborarono autori come Di Giovanni, Toscano, Morgott, Peyretti, Rayneri, Tagliaferri, Bonatelli, Marsella, Tiberghien, Bosia,

⁶ Cfr. G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 340, 347-348, 378, 398-399, 438, 563-564, 573, 586, 611-612, 705.

⁷ Dopo aver citato alcuni brani della rivista, Garin osserva: «“Il Campo dei Filosofi Italiani”, la rivista vissuta a Napoli dal '64 al '67, e poi passata a Torino (1868-1872) sotto la direzione dell'Allievo, si proponeva di combattere soprattutto “l'idealismo dell'Hegel e il positivismo del Comte” – come scriveva l'Allievo nel programma del '68, continuando del resto l'attività iniziata a Napoli dal barnabita Gaetano Milone. Oltre i saggi di critica all'hegelismo già citati, altri ve ne comparvero, dell'Allievo nel '72, del Di Giovanni nel '64, del Donati nel '66, del Selvaggi nel '67, del Tagliaferri nel '70. E l'attività della rivista in questo settore meriterebbe di essere studiata, tanto più che non è privo d'interesse il legame subito stabilito fra hegelismo e positivismo, quasi gemelli nemici». Dopo aver ricordato la facilità con cui diversi idealisti si «convertirono» al positivismo negli anni seguente all'Unità, Garin spiega questo fenomeno riprendendo e valorizzando l'analisi dell'Allievo che vedeva in queste due teorie apparentemente distanti, un comune denominatore: «Quell'onesto studioso che fu Giuseppe Allievo, professore di antropologia e pedagogia a Torino, che aveva alimentato una vivace ma seria discussione intorno all'hegelismo sul “Campo dei Filosofi Italiani”, che nel '68 aveva messo insieme un onesto libretto su L'hegelismo, la scienza e la vita, pubblicando quasi trent'anni dopo, nel '97, a Torino, un Esame dell'hegelianismo, che voleva essere un bilancio, credeva di poter individuare una convergenza profonda fra positivismo e hegelismo. “L'Hegelianismo – scriveva – e il positivismo, che a tutta prima hanno sembianza di due dottrine diametralmente opposte e riluttanti, in realtà sono fra loro congiunti da un punto di contatto intimo e profondo.” Assoluta immanenza, realtà come processo e sviluppo, celebrazione della ‘scienza’ (Wissenschaft): ecco alcuni dei punti su cui insisteva l'Allievo, pur avverso a entrambe le concezioni. Ma comunque si valuti la sua disamina, e al di là dei ‘casi’ degli hegeliani passati al positivismo, una cosa certa l'Allievo coglieva esattamente: l'esistenza di una ‘riforma’ in atto della dialettica del senso dell'evoluzionismo, con tutto quello che una veduta del genere implicava, “in metafisica, in politica, in diritto, in morale, in religione” – per usare le sue parole. Proprio dentro questo processo, già avviato nell'ambito dell'eredità feurbachiana, si muoverà fra tensioni e polemiche Antonio Labriola: contro l'evoluzionismo spenceriano al posto del moto dialettico della storia, contro il socialismo neokantiano-positivistico al posto del marxismo, per una rinnovata filosofia della prassi, ma anche – lo dichiarerà a Engels – per una sostituzione del metodo genetico a quello dialettico, il che non era solo ‘questione di parole’» E. Garin, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari, De Donato, 1983, pp. 56-57.

Bertini, Polla, Leonardi, Naville, Passaglia e altri. In seguito pubblicò una serie di articoli sulla «Rivista filosofica».

Nel 1883, quando era ormai divenuto uno tra i principali protagonisti del dibattito pedagogico nazionale, Allievo assunse la direzione de «Il Baretto»⁸, un foglio dedicato a questioni scolastiche e pedagogiche, che guidò sino al 1885. Qui vi apparvero perlopiù una serie di articoli utili a lumeggiare le sue posizioni in merito alla libertà d'insegnamento e, più in generale, alla politica ministeriale.

Nella sua lunga carriera, Allievo rappresentò una delle personalità di primo piano della pedagogia spiritualista italiana. Le sue opere e il suo pensiero divennero un punto di riferimento per la riflessione e il mondo educativo cattolico⁹, trovando una considerevole «circolazione pedagogica», per riprendere una categoria riproposta da Prelezzo¹⁰. La Bertoni Jovine ne parlò come il maggiore esponente del «neospiritualismo»¹¹, sino a considerarlo, esagerando, come la guida della corrente cattolica¹².

Il ruolo assunto nella discussione pedagogica del tempo è senza dubbio legato alla posizione privilegiata avuta per quasi mezzo secolo in ambito accademico. Va tenuto conto che allora i docenti di pedagogia incardinati nelle Università italiane erano relativamente pochi. Serafini, riprendendo un brano di Cesca, rileva come nel 1890 si contassero solo cinque professori di pedagogia nelle tredici facoltà italiane di Lettere e Filosofia, e di questi solo tre erano gli ordinari¹³. Allievo era uno di loro, ed insegnava in un Ateneo come quello torinese che oltre ad avere con quello napoletano il primato per il numero di studenti iscritti, rappresentava in quei decenni uno dei poli principali del dibattito pedagogico italiano, sia in campo accademico, che in quello pubblicistico e scolastico.

⁸ Cfr. G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 90-91.

⁹ G. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id. (ed.) *Scuola e Stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., p. 17.

¹⁰ In uno studio dedicato a Rayneri, a cui ne seguì uno analogo su Allievo, Prelezzo invita ad approfondire la capacità di influenza dei pedagogisti più impegnati teoricamente con la realtà educativa. Egli parla della «necessità di promuovere ricerche puntuali allo scopo di definire limiti e portata dell'incidenza delle dottrine pedagogiche, non solo nell'ambito delle riforme dell'insegnamento pubblico, ma anche, ad esempio, in quello dell'azione educativa dei fondatori e primi membri delle congregazioni religiose dedicate all'insegnamento» J. M. Prelezzo, *Pensiero pedagogico e politica scolastica. Il caso di G. A. Rayneri (1810-1867)*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 1, 1994, Brescia, La Scuola, p. 149.

¹¹ D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, Roma, Editori riuniti, 1961, p. 25.

¹² «Il neo spiritualismo dell'Allievo se riuscì a creare una corrente alla quale aderirono studiosi come il Conti e l'Alfani e tutto il gruppo della Rassegna Nazionale non ebbe la capacità intrinseca di operare un capovolgimento della pedagogia e neanche quella di combattere efficacemente il positivismo che, benché debole dal punto di vista speculativo, era portatore di vivissime esigenze sociali, sostenute dai partiti democratici» D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 a nostri giorni*, Roma, Editori Riuniti, 1972, p. 63.

¹³ G. Serafini, *L'idea di pedagogia nella cultura italiana dell'Ottocento*, Roma, Bulzoni Editore, 1999, p. 83.

Riguardo alla «circolarità» di Allievo nella corrente cattolica, merita di essere accennata la collaborazione con i salesiani¹⁴. Il docente vercellese poté conoscere presumibilmente l'esperienza educativa della congregazione già negli anni dell'Università, prima come studente della città di Torino, e poi quando divenne professore. Diversi collaboratori di Don Bosco frequentarono infatti l'ateneo subalpino. In seguito, uno dei suoi figli studiò al collegio salesiano di Mirabello. Il docente vercellese si avvicinò sempre più alla congregazione: collaborò nel collegio salesiano di Valsalice, partecipò alle numerose manifestazioni scolastiche e culturali dei salesiani in città¹⁵, fece spesso visita in qualità di «esperto» alle scuole del santo piemontese.

Alcuni studiosi salesiani hanno parlato di una vera e propria amicizia tra Don Bosco e il pedagista vercellese¹⁶. Un episodio risulta significativo nella ricostruzione di questo rapporto. Quando alla fine degli anni '70 l'oratorio di Valdocco rischiò di essere chiuso per dei provvedimenti voluti dal Ministro Correnti, Allievo si offrì per cercare di salvare l'istituto. Aiutò don Bosco nella compilazione dell'istanza da inviare al Ministero e si impegnò per inoltrare un ricorso al Consiglio di Stato.

Negli anni seguenti mantenne stretti i rapporti con gli altri salesiani più giovani, soprattutto con don Durando, direttore generale degli studi delle scuole salesiani. Il pensiero dello studioso vercellese ispirò anche alcune opere dei primi pedagogisti salesiani¹⁷. Prellezo documenta l'influenza della pedagogia di Allievo sulla *Storia della pedagogia* (1883) di Cerruti e sugli *Appunti di pedagogia* (1897) di Barberis¹⁸. Una certa influenza è anche rilevabile nelle *Lezioni di pedagogia* di don Vincenzo Cimatti¹⁹. In

¹⁴ Sul tema si rinvia al documentato e approfondito studio di: J. M. Prellezo, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, «Orientamenti pedagogici», n.3, maggio-giugno 1998, pp. 393-419.

¹⁵ Proverbio ricorda la presenza dell'Allievo alla seconda rappresentazione del *Phasmatonices* di Rosini nel 1868. «Le insistenza per la replica furono tali che il sipario si riaprì l'otto giugno: vi accorsero molti torinesi, tra cui il professor G. Allievo, docente di pedagogia alla Università di Torino, il quale “andava per la sala del teatro a trarre innanzi persone ragguardevoli”, mentre negli intervalli venivano eseguite le romanze verdiane di G. Cagliero» G. Proverbio, *La scuola di don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, Sei, 1987, p. 172.

¹⁶ Trattando del santo piemontese, Braido ha osservato: «reali furono le relazioni, perfino di cordialità e di amicizia, con alcuni teorici della pedagogia contemporanei, come A. Rosmini, G. A. Rayneri, G. Allievo» P. Braido, *L'esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX, Don Bosco*, in Id. (ed.), *Esperienze di Pedagogia cristiana nella storia*, cit., p. 313. Si veda anche: J. M. Prellezo, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, cit., p. 413.

¹⁷ Su tale legame Pietro Braido ha rilevato: «Giannantonio Rayneri e Giuseppe Allievo esercitarono un palese influsso diretto su due note figure di studiosi salesiani di pedagogia, rispettivamente D. Francesco Cerruti e D. Giulio Barberis; gli inediti *Appunti di Pedagogia sacra* di quest'ultimo rivelano un'evidente dipendenza. Allievo, benefattore e sostenitore di Don Bosco, si batté strenuamente per la sopravvivenza delle scuole di Valdocco, mettendo a disposizione, in difesa della libertà educativa, la sua energica contrarietà al centralismo burocratico del Ministero della P.I.» in P. Braido, *L'esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX, Don Bosco*, in Id. (ed.), *Esperienze di Pedagogia cristiana nella storia*, cit., p. 313.

¹⁸ J. M. Prellezo, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, cit., pp. 406-412.

¹⁹ *Ibid.*, p. 413.

verità, anche altri manuali pedagogici del tempo si ispirarono alla riflessione dell'Allievo²⁰.

Se l'opera del vercellese fu accolta subito con favore dal circuito cattolico liberale e da quello salesiano, il gruppo intransigente non sembrò accorgersi del suo contributo. Solo all'inizio del Novecento, quando la dialettica interna nel mondo cattolico assunse toni meno aspri, anche «La Civiltà cattolica» lo menzionò per le sue posizioni a favore della libertà d'insegnamento²¹.

Sebbene l'opera di Allievo mantenne una dimensione prevalentemente nazionale, egli attirò l'attenzione di alcuni studiosi stranieri come Naville, Daguët, Blum.

Dopo una lunga esistenza spesa interamente alle riflessioni educative si spense a Torino il 24 giugno 1913.

I. 1. Influenze rosminiane e dimensione europea

Alla costruzione del sistema pedagogico e filosofico dell'Allievo, contribuirono molteplici scuole e sollecitazioni. Gran parte degli studi dedicati al pedagogista vercellese hanno rilevato un'«evidente traccia della riflessione rosminiana»²², come già aveva sottolineato nelle sue ricerche Gentile²³.

Per cogliere le ragioni di tale influenza, occorre in primo luogo considerare il peso del rosminianesimo nella cultura pedagogica e filosofica piemontese della prima metà dell'Ottocento. L'Ateneo torinese rappresentò con i seminari lombardi uno dei maggiori centri di influenza e propagazione della filosofia del roveretano²⁴. Si tratta di un afflato radicato, che si conservò ancora a lungo nella cultura subalpina²⁵.

Allievo trascorse, pertanto, gli anni della sua formazione universitaria in un contesto permeato dal pensiero rosminiano. Diversi dei suoi professori erano discepoli rigorosi del roveretano. Grazie ad un suo docente, Allievo poté avere un primo contatto con Rosmini: Pier Antonio Corte inviò al pensatore roveretano un breve scritto dello studente vercellese per averne un parere. Poco tempo dopo, Rosmini rispose all'invito del professore e

²⁰ Tra gli altri, Arcomano, sottolinea come il saggio di Costanzo Malacarne, *Sunti di pedagogia*, un classico della manualistica pedagogica del tempo, appaia fortemente influenzato dalla pedagogia di Allievo. Cfr. A. Arcomano, *Pedagogia, istruzione ed educazione in Italia (1860-1873)*, cit., p. 118.

²¹ G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra otto e novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio – culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 505.

²² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 151.

²³ G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, Messina, Principato, 1917, pp. 363-376.

²⁴ Cfr. A. Gambaro, *Antonio Rosmini nella cultura del suo tempo*, «Il Saggiatore», n.2, 1955, pp. 143-157; F. Traniello, *Cattolicesimo conciliarista*, cit., p. 74.

²⁵ Si veda: *Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, Stresa, Edizioni rosminiane, 1994.

apprezzò il lavoro pur sottolineando i limiti dello scritto di Allievo, allora solo ventiduenne²⁶. Pochi anni dopo, nel 1854, il pedagogista vercellese ebbe anche l'occasione di conoscere personalmente il Rosmini, poichè allora dirigeva un corso di Metodica a Domodossola, frequentato da alcuni allievi dell'Istituto di Carità. Del roveretano ebbe una impressione eccezionale. Ricordando quella circostanza, ne parlò come di una persona dotata di una «modestia pari alla sua grandezza»²⁷, ma anche di una profonda serenità, probabilmente legata, in quel periodo, al recente *Dimmitantur* per le sue opere.

Il legame con il rosminanesimo fu corroborato da Giovanni Antonio Rayneri, da cui Allievo ereditò la cattedra all'Università di Torino. Professore e sacerdote, il Rayneri rappresentò un protagonista nel fermento educativo e pedagogico piemontese tra gli anni '40 e '50 dell'Ottocento. Il suo sistema pedagogico si innestava sull'impianto filosofico del roveretano, di cui offrì un'organica riproposizione in chiave educativa. L'elaborazione di Rayneri fu di vitale importanza per la circolazione della pedagogia rosminiana²⁸.

La lezione del suo predecessore rimase un costante punto di riferimento per l'Allievo. Lo studioso vercellese curò nel 1869 la pubblicazione postuma del saggio *Della pedagogica*, una *summa* in cinque volumi del pensiero del Rayneri, «supplendo il libro e mezzo, che mancava, con pochi appunti rinvenuti fra le carte dell'autore»²⁹. Si tratta di un'opera considerata da Allievo come una delle maggiori confutazioni agli errori della pedagogia moderna³⁰. In una delle sue prime opere più importanti, : *L'Hegelismo e la scienza, la vita* (1868) si trova una dedica molto significativa al suo maestro³¹.

²⁶ In una lettera datata 17 febbraio 1852, il Rosmini scrisse al Corte: «La ringrazio d'avermi comunicato lo scritto del signor Giuseppe Allievo. L'ho letto con piacere e confermo pienamente il giudizio favorevole da lei portato e mi congratulo colla R. Università se fa di tali allievi, mi congratulo con Lei e coll'autore del detto scritto, che mi par l'*ugna del leone*. Quello che può mancare alla proprietà del linguaggio verrà in appresso, essendo cosa che solo s'impara cogli anni... Queste sottili osservazioni però non impediscono che il lavoro favoriti mi sia degnissimo di lode» Citata in G. B. Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, Torino, Tipografia S. Giuseppe degli artigianelli, 1904, p. 8.

²⁷ G. Allievo, *Il concetto pedagogico di Antonio Rosmini*, in *Per Antonio Rosmini*, Milano, Cogliati, 1897, vol. II, p. 523.

²⁸ G. Chiosso, *Rosmini e i rosminiani nel dibattito pedagogico e scolastico in Piemonte (1832-1855)* in *Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, cit., p. 102.

²⁹ G. Cottini, *Giuseppe Allievo*, cit., p. 71.

³⁰ Nella commemorazione già citata scrive: «La *Pedagogica* mi apparisce una spiccata antitesi dell'*Emilio* di Gian Giacomo Rousseau; in quella tutto è semplice, connesso, lucido, ordinato e preciso: in questo tutto è sconnesso, incoerente, saltuario; il nostro Pedagogista ha la coscienza del suo pensiero, misura i suoi conoscimenti, non trascorre mai gli estremi; il ginevrino scatta fuori con grandi paradossi che colpiscono, con pensieri sublimi, grandi originali, dove la verità è in lotta continua con l'errore; [...] Un'altra idea della vita, un giusto sentimento della natura umana, un vivo ed operoso concetto del dovere, sono questi i principi filosofici, che informano la *Pedagogica* del RAYNERI, principi diametralmente opposti a quelli dell'umanesimo contemporaneo, che fa dell'uomo Dio a se stesso» G. Allievo, *Commemorazione del primo Centenario della nascita di Giovanni Antonio Rayneri, letta in Carmagnola*, Asti, Tipografia Popolare Astigiana, 1910, pp. 14-15.

³¹ La dedica recita: «Alla cara e venerata memoria di Gioanni Antonio Rayneri, Che primo fra gl'italiani tentò elevare all'unità sistematica della scienza la. Pedagogica da lui per un ventennio professata all'Università di Torino questo tenue lavoro con riverenza di discepolo piamente consacro».

Nel 1910, il vercellese fu invitato a tenere un discorso in occasione del centenario dalla nascita di Rayneri³². Ormai prossimo alla pensione, ripercorrendo quasi cinquant'anni di insegnamento universitario, ricordò con queste parole il maestro: «Gran parte della mia vita pedagogica sta collegata col nome di lui, essendochè negli anni miei giovanili, sedendo sui banchi dell'Università io ascoltavo la sua magistrale parola, e che egli ha illustrato per poco più di un ventennio quella cattedra, che io tengo da quasi mezzo secolo»³³. Durante gli anni del suo magistero, Allievo rimase sempre in contatto con gli ambienti rosminiani, collaborando anche ad alcune riviste ad esso legato³⁴.

Diversi concetti e posizioni del sistema del vercellese sono chiaramente mutuati dall'alveo rosminiano. Un primo elemento è l'idea della personalità, che Allievo pone al centro della sua pedagogia³⁵. In questo campo, accolse gran parte dell'impianto psicologico e antropologico del roveretano, riproponendo la tripartizione delle facoltà: senso, volontà e intelletto, largamente utilizzate e approfondite dal professore piemontese. Al Rosmini lo legano anche ragioni e argomenti di critica alla filosofia moderna. Al pari del roveretano, ma anche di altri autori spiritualisti, Allievo riunì Kant e i pensatori idealisti sotto la stessa etichetta di «scettici». Un altro elemento riguarda l'unità di filosofia e pedagogia, di cui Allievo si fece araldo di fronte agli eccessi di metodologismo cui erano tentati anche alcuni studiosi cattolici³⁶.

All'idea di unità, è collegato un altro concetto rosminiano accolto da Allievo, vale a dire quello del «sintetismo»³⁷, strettamente connesso a quello di «armonia», considerato nodale per comprendere la sua idea di educazione³⁸. Non senza motivo, Berardi riassunse la teoria della personalità dell'Allievo come una «traduzione del sintetismo di origine

³² G. Allievo, *Commemorazione del primo Centenario della nascita di Giovanni Antonio Rayneri, letta in Carmagnola*, cit.

³³ *Ibid.*, p. 4-5.

³⁴ Tra le altre, offrì la sua collaborazione alla rivista *La Sapienza, Rivista di filosofia e di Lettere*, diretta da don Vincenzo Papa e pubblicata dal 1879 al 1886. Cfr. *Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, cit., p. 65.

³⁵ Giovanni Calò sostenne come, in fondo, «Quella del Rosmini è una pedagogia della personalità» G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1965, p. 679.

³⁶ Commentando un breve intervento dello studioso vercellese sulla pedagogia del Rosmini, Cavallera ho osservato come «l'Allievo individua nel concetto di unità la forza del pensiero pedagogico rosminiano uscendo dai consueti schemi della illustrazione della metodica, ma non va oltre tale precisazione» H. A. Cavallera, *Rosmini nella Pedagogia dell'Ottocento*, cit., p. 117.

³⁷ Come conferma Mazzantini: «Rimasero sempre per lui fari di orientamento, nella sua vita di studioso, le dottrine ontologiche (già in gioventù manifestategli evidenti) della *gradualità* e del *sintetismo* degli esseri» C. Mazzantini, *I capisaldi del sistema filosofico pedagogico di G. Allievo*, «Rivista Pedagogica», n. 10, 1930, p. 702.

³⁸ In merito la Quarello, che ha dato alle stampe uno dei lavori più precisi ed elaborati sull'Allievo, ha osservato: «Nella dottrina pedagogica dell'Allievo la legge fondamentale è dunque l'armonia, legge che necessariamente deriva da quella suprema filosofica: “*Il sintetismo universale*”» V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, Lanciano, Carabba, 1936, p. 121.

rosminiana»³⁹. Sebbene il vercellese, ad esempio nei *Saggi filosofici*, sul tema si rifaccia alle opere del Krug, le tracce del discorso rosminiano sono evidenti.

Se tali elementi mostrano un chiaro ancoraggio all'opera rosminiana, da una lettura più attenta delle opere di Allievo emerge tuttavia anche una serie di differenze con il roveretano che non permettono di ascrivere *in toto* l'opera del professore piemontese tra quello del circuito rosminiano vero e proprio, rispetto al quale, al contrario, manifestò l'esplicita intenzione di differenziarsi. Si tratta di una posizione che, secondo uno dei più importanti pedagogisti di scuola rosminiana, poteva tuttavia essere letto in modo positivo⁴⁰.

Già Francesco Paoli, curatore di alcune delle più importanti opere postume del Rosmini e suo ultimo segretario, nel saggio *Della scuola di Antonio Rosmini*, recentemente ripubblicato, nel disegnare la geografia del rosminianesimo in Italia sottolineava la dissonanza tra l'Allievo e il roveretano⁴¹. Questa precisazione di Paoli, peraltro in un libro con toni marcatamente apologetici, denota come tra i seguaci «osservanti» del roveretano, l'Allievo non fosse considerato un rosminiano «ortodosso», nonostante la riconosciuta prossimità.

La distanza tra i due pensatori è documentata dal fatto che nelle opere del vercellese i richiami e le influenze dell'opera rosminiana si diradano. La maggior parte dei espliciti riferimenti al roveretano, infatti, si riscontrano nei primi lavori dell'Allievo, in specie nei *Saggi filosofici* (1866), con chiari rinvii all'ontologia, alla metafisica e alla logica. Ma già in un'opera dell'anno seguente, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, il legame con il sistema del roveretano appare più distaccato. In particolare, si coglie un certo ridimensionamento dell'apporto del Rosmini. Delineando l'itinerario della pedagogia italiana del primo Ottocento, sebbene non manchino apprezzamenti positivi, Allievo sottolinea come il vero innovatore della pedagogia italiana fu il Rayneri. Si tratta, senza dubbio, di un'interpretazione impensabile per qualsiasi studioso rosminiano⁴².

³⁹ R. Berardi, *La libertà d'insegnamento in Piemonte 1848-1859 e un saggio storico di G. Allievo*, «Quaderni di cultura e storia sociale», febbraio 1953, p. 62.

⁴⁰ Cottini rileva come: «Circa la discordia fra l'Allievo e il sommo Roveretano, osservò giustamente il mio *quondam* condiscipolo Prof. Giuseppe Morando, che il dissenso aperto e leale dell'Allievo porge maggiore rilievo alla riverenza sconfinata che questi gli professò, ed all'omaggio, ch'egli gli rese in ogni occasione» G. Cottini, *Giuseppe Allievo*, cit., p. 67.

⁴¹ Scrive il pedagogista di Pergine: «Di presente l'onore della Filosofia e della Pedagogia è sostenuto nell'Università di Torino dal Prof. Giuseppe Allievo, che se non professa del tutto la filosofia del Rosmini, l'accetta in gran parte e la onora colla esemplarità della vita e colle molte gravi sue pubblicazioni pedagogiche» F. Paoli, *Della scuola di Antonio Rosmini (a cura di P.P. Ottonello)*, cit., p. 38.

⁴² Scrive: «Del Rosmini, per quel che spetta alla pedagogia rigorosamente intesa, non si aveva che il *Saggio sull'unità dell'educazione*, opuscolo di poche pagine. I lavori del Tommaseo sono studi seri, monografie peregrine, *pensieri, desiderii*, come egli stesso li intitola, sono preziosi elementi scientifici, ma un organico sistema di scienza non fanno; egli stesso si tiene in guardia dalla *mania de' sistemi* anche in

In alcune opere degli anni '70, quando il sistema dell'Allievo si consolidò, il vercellese si discostò esplicitamente da elementi non secondari della filosofia rosminiana. Nell'opera in cui sistematizza con più rigore le sue teorie ontologiche, vale a dire *Il problema della metafisica* (1877), si affranca dal roveretano in merito alla dottrina dell'essere. Mentre Rosmini crede che l'oggetto primo della metafisica sia l'essere categorico, astratto e comunissimo, egli lo identifica nella realtà infinita e finita considerate nel loro insieme e nelle «vicendevoli loro attinenze»⁴³. Nello stesso saggio, riconoscendo nel fatto di pensare il primo noto della metafisica, si preoccupa di sottolineare l'assenza di tale idea in Rosmini⁴⁴. Sempre in campo gnoseologico, Allievo contesta inoltre la teoria secondo cui dall'intuito si arrivi alla visione dell'essere ideale universalissimo. Stando al pedagogista vercellese, l'intuito percepisce la realtà confusa ed indeterminata⁴⁵, opponendosi così ad uno degli elementi caratterizzanti la gnoseologia del roveretano, oltre che oggetto di aspre contese con la filosofia neoscolastica.

Pare ancora più netta la posizione esposta negli *Studi psicofisiologici* in merito alla psicologia e al rapporto tra anima e corpo: «In che ripone il Rosmini l'essenza dell'anima umana? È assai malagevole impresa il cogliere su questo punto della psicologia capitalissimo il suo pensiero; tanto parmi intricato, inconsistente, incerto!»⁴⁶. E poi motiva: «Il concetto psicologico del Rosmini oscilla incerto tra questi tre pronunciati: 1° l'anima umana è sentimento dell'Io e niente di più: il sentire animale sta all'infuori di essa, ossia non è contenuto nella sua essenza; 2° l'anima possiede di fatto, siccome suoi essenziali costitutivi, il principio sensitivo animale ed il principio intellettivo; 3° il principio sensitivo è virtualmente contenuto nelle intellettivo»⁴⁷. Contrario a tali posizioni considerate equivoche, proporrà un duo dinamismo coordinato su cui avremo modo di trattare in seguito.

La valenza delle critiche mosse al pensatore roveretano dall'Allievo, è confermata dalle dure repliche di alcuni dei più «fedeli» epigoni di Rosmini. A questo proposito, sono molto significativi due scritti di Pietro De Nardi, rosminiano ortodosso, che stampò due severi pamphlet contro l'Allievo.

pedagogia, e crede che addestrando in maniera variata il pensiero si serva, meglio che con severe teoriche, all'unità dell'idea. Il Rayneri seppe far tesoro de' profondi e svariati lavori parziali de' pedagogisti, che lo precedettero, coll'intendimento di ricondurli all'unità della scienza» G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, Torino, Tipografia Subalpina di Stefano Marino, 1901, pp. 148-149.

⁴³ G. Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, Torino, Stamperia reale, 1877, pp. 35, 46.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 47.

⁴⁵ G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, Torino, Tipografia Subalpina, 1891, p. 298.

⁴⁶ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, Torino, Tip. del Collegio degli artigianelli, 1911, p. 60;

⁴⁷ *Ibid.*, 62;

Nel 1883, pubblicò *La teorica rosminiana dello sviluppo graduato della ragione umana difesa da P. De Nardi contro la traccia di contraddittoria che ad essa ha dato G. Allievo*. In questo saggio lo studioso rosminiano considerava «gravissima nella sostanza»⁴⁸ la critica mossa da Allievo riguardo lo sviluppo della mente nell'opera del roveretano, esposta ne *Il positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*. L'anno seguente De Nardi pubblicò *Due sillogismi di Giuseppe Allievo contro la percezione intellettuale come viene percepita da A. Rosmini*⁴⁹, nel quale contestava al pedagogista vercellese prima il merito di un appunto sulla filosofia del roveretano riguardanti i rapporti tra l'anima sensitiva e intellettuale, e poi criticò un presunto pensiero del vercellese secondo il quale «oggetti» di natura diversa non possano comunicare fra loro.

Una prima risposta alle accuse del De Nardi appare ne *L'uomo e il cosmo* (1891), dove Allievo confuta i pamphlet e una recensione apparsa su *Il Rosmini* del marzo 1887, sostenendo che fossero state travisate le sue parole. Dopo aver mostrato l'infondatezza delle critiche fattegli, muove una critica molto significativa a certi epigoni del Rosmini i quali «s'immaginano, che il sistema rosminiano sia tutto quanto verità esso solo, sicché chiunque osa muovergli qualche appunto, bisogna dire che cammina nella via dell'errore»⁵⁰.

Per lumeggiare più chiaramente il rapporto tra Allievo e Rosmini, è inoltre indispensabile citare i due testi in cui l'Allievo trattò specificatamente dell'opera del roveretano: il brevissimo saggio, *Il concetto pedagogico di A. Rosmini*⁵¹ e il più sostanzioso articolo dal titolo *Antonio Rosmini* uscito prima nella rivista universitaria «*Studium*», e poi pubblicato nel 1912⁵².

Il primo lavoro, seppure breve, appare tuttavia molto significativo. Tale saggio fa parte del già citato *Per Antonio Rosmini*, un'opera che raccolse in due volumi gli interventi al congresso commemorativo per il centenario dalla nascita del filosofo, organizzato dall'Accademia degli Agiati di Rovereto nel Maggio del 1897.

⁴⁸ P. De Nardi, *La teorica rosminiana dello Sviluppo Generale della Ragione umana difesa da Pietro De Nardi contro la traccia di contraddittoria che ad essa ha dato Giuseppe Allievo, professore all'Università di Torino*, Intra, Bertolotti, 1883, p. 3.

⁴⁹ P. De Nardi, *Due sillogismi di Giuseppe Allievo, Professore all'Università di Torino, contro la percezione intellettuale come viene concepita da Antonio Rosmini esaminati da Pietro De Nardi, Professore di Filosofia nel Collegio Internazionale Italiano di Torino, con appendice del medesimo in risposta a T. Mamiani*, Modena, Vincenzi, 1884.

⁵⁰ G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, cit., pp. 417-418.

⁵¹ G. Allievo, *Il concetto pedagogico di Antonio Rosmini*, in *Per Antonio Rosmini*, cit., vol. II, pp. 521-523.

⁵² G. Allievo, *Antonio Rosmini*, Pavia, Tipografia Fratelli Fusi, 1912.

Nel suo intervento Allievo riconobbe in prima istanza le virtù filosofiche di Rosmini⁵³, attestando l'importanza di lavori come il *Saggio sull'unità dell'educazione* e *Del supremo principio della metodica* per lo studio della filosofia e della pedagogia. Tra i principali meriti, individuò l'aver difeso l'idea che l'educazione è vera, efficace e perfetta solo quando è «schiettamente cristiana». Un concetto che, secondo Allievo, intuirono in tanti ma «niuno meglio del Rosmini seppe farla risplendere di quella lucentezza ideale, che scaturisce dalla ragione speculativa»⁵⁴. Nella stessa sede, tuttavia, Allievo volle sottolineare le differenze tra il suo sistema e quello di Rosmini⁵⁵. Questa precisazione in un consesso con chiari intenti apologetici a pochi anni dal *Post obitum*, conferma con limpidezza la volontà di Allievo di smarcarsi dalla discendenza rosminiana.

Il secondo saggio citato, *Antonio Rosmini*, è molto più consistente e permette di approfondire le idee di Allievo circa il roveretano. Introducendo il lavoro, fa notare la grande risonanza che ebbe il pensiero di Rosmini, e cita tra i suoi discepoli Tommaseo, Cantù, Sciolla, Berti, Cavour, Bonghi, Pestalozza, Corte, Rayneri. Conduce poi un'analisi particolareggiata dell'opera filosofica e pedagogica del Rosmini, muovendo una serie di critiche e «correzioni» al pensiero del roveretano. Riguardo l'articolazione delle scienze nel sistema del roveretano, parla di un'ambiguità del Rosmini circa il legame tra la psicologia e l'antropologia⁵⁶. In seguito contesta la seguente definizione di uomo tratta dall'*Antropologia* di Rosmini: «l'uomo è un soggetto animale, dotato dell'intuizione dell'essere ideale indeterminato e operante secondo l'animalità e l'intelligenza». Allievo trova in questo enunciato un eccessivo risalto per la parte «naturale» dell'uomo. Nel definire la persona, Allievo preferisce mettere l'accento sulla natura spirituale dell'uomo, poiché in esso l'animalità «è subordinata alla spiritualità, che la informa e la governa»⁵⁷. Tale critica è poi smussata tenendo conto del modo in cui Rosmini affronta e suddivide la scienza antropologica. Riprende inoltre la critica al concetto dell'intuizione primaria dell'uomo dell'essere ideale indeterminato: «Questo - dice Allievo - è un pronunciato fondamentale del sistema di Rosmini, ma è impugnato da molti, e non è una verità dimostrata con tanto rigore, che debba essere accettata da tutti»⁵⁸. Sempre in campo gnoseologico corregge l'espressione rosminiana di «sentimento corporeo» che secondo

⁵³ «È virtù propria del genio speculativo risalire ai supremi principi dell'essere e del sapere, e nella loro unità comprensiva raccogliere tutto un intero ordine di idee organate da questo sistema» G. Allievo, *Il concetto pedagogico di Antonio Rosmini*, in *Per Antonio Rosmini*, cit., vol. II, p. 521.

⁵⁴ *Ibid.*, vol. II, p. 521.

⁵⁵ «Ed io, sebbene da lui discorde in alcuni punti delle sue dottrine filosofiche, mando questo mio lavoruccio in attestato della mia scienza sincera e profonda ammirazione verso tant'Uomo» *Ibid.*, vol. II, p. 523.

⁵⁶ G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 8.

⁵⁷ *Ibid.*, 9-10.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 10.

Allievo dovrebbe essere «senso corporeo», e poi aggiunge: «Come pure io non so capire come mai il senso intellettuale, la cui esistenza è innegabile, possa essere compreso come parte nel tutto, nella sensitività animale, come fece l'autore»⁵⁹.

Anche in campo pedagogico, fa degli appunti alquanto critici. Trattando dell'unità dell'educazione sostenuta dal Rosmini, lamenta l'assenza di un adeguato approfondimento del concetto di varietà⁶⁰. Un'altra definizione contestata riguarda il rapporto tra le affezioni casuali e l'ordine interiore. Allievo riporta senza rinvii al testo originale: «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». E poi ne prende le distanze, «correggendo» le posizioni del Rosmini⁶¹. Sullo stesso argomento, commentando poco dopo la parte del *Saggio sull'unità dell'educazione* relativa all'«Unità degli oggetti» sostiene che è «alquanto sconnessa».

Allievo fa notare come il Rosmini abbia dedicato molto spazio all'analisi dell'apprendimento e dell'educazione durante l'infanzia, soffermandosi sullo sviluppo delle facoltà del bambino. Il pensatore vercellese, tuttavia, fa notare come un corretto sistema pedagogico debba tener conto dell'intervento educativo, e del fatto che spesso si insegnino cose che il bambino non sa ancora, e che quindi lo studio delle naturali facoltà del bambino non sia sufficiente ma debba essere integrato dai metodi educativi esterni⁶².

Anche se riconosce al Rosmini il contributo sulla libertà d'insegnamento, a dispetto per esempio di un Gioberti giudicato eccessivamente statalista, l'Allievo contesta al Rosmini l'affermazione secondo cui la scuola dovrebbe «guardarsi dallo spirito individuale siccome

⁵⁹ *Ibid.*, p. 12.

⁶⁰ «L'autore ripone nell'unità la legge suprema dell'educazione; nel che io non convergo pienamente con lui. L'unità vera, effettiva, feconda non può andare disgiunta dalla varietà, né questa può andare scissa da quella. Unità senza varietà è arida, sterile, priva di moto e di vita; varietà senza unità è sparpagliata, dissipata, che si sciupa nel vuoto. L'uno nel vario, il vario nell'uno, ossia l'armonia è la legge suprema della vita in ogni ordine di cose. Epperò all'umana educazione l'unità e la varietà tornano essenziali amendue ad un modo. Certamente l'autore non esclude, né perde di vista la varietà, giacché riconosce la molteplicità delle dottrine, che si insegnano, e delle potenze, che vanno educate; ma occorre che avesse in modo esplicito riconosciuta e formulata la varietà accanto all'unità, siccome egualmente necessaria» G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 17.

⁶¹ «Però in riguardo alla dottrina del Rosmini, a me par giusto l'osservare, che se per una parte sonvi nel nostro spirito affezioni casuali, le quali vanno acconciate e conformate all'ordine oggettivo delle cose fuori di noi, per l'altro anche nell'ordine esteriore vi hanno accidentalità e turbamenti casuali e fortuiti, a cui lo spirito nostro non che adattarsi, deve seguire una reazione, conservando intatta la sua indipendenza. Anche nel nostro spirito esiste un ordine oggettivo posto dalla nostra natura, sicché la formula del Rosmini sembra bisognevole di essere corretta e parmi più conforme a verità l'affermazione che il supremo principio pedagogico dimora nel mantenere in perfetta armonia l'ordine oggettivo dello spirito dell'alunno coll'ordine oggettivo delle cose fuori di lui. S'intende da sé, che quest'armonia importa il riconoscimento di un principio superiore divino, ed inoltre supremo, in cui l'ordine oggettivo esteriore e l'ordine oggettivo interiore hanno il loro centro di unità e la loro cagione efficiente» *Ibid.*, p. 19.

⁶² «Il Rosmini, intento, alla legge suprema direttiva dell'umano pensiero descrive per filo e per segno i momenti successivi, per cui progredisce e per cui va condotta la mente infantile, il Pestalozzi in iscuola tracciava sulla lavagna a' suoi fanciulli una proposizione, che di presente essi non comprendevano, ma avrebbero compreso col tempo» *Ibid.*, p. 29.

da suo capitale difetto», e osserva: «Questa opinione dell'autore parmi bisognevole di essere ritoccata. Sta bene che l'educazione pubblica non debba tener conto delle singole famiglie e de' singoli individui, ma se non vuole incorrere nel dispotismo e trasmodare, occorre che essa rispetti mai sempre lo spirito informatore della famiglia e la personalità individuale di ciascun uomo, essendochè lo stato è fatto per le famiglie e per le persone singolari, non questo per quello»⁶³.

Oltre alle critiche, emergono anche una serie di considerazioni positive. Allievo considera di vitale importanza il contributo di Rosmini nell'aver mostrato la conciliabilità tra lo spiritualismo e la realtà naturale dell'uomo⁶⁴, di aver riportato la pedagogia ad un metodo realista⁶⁵, il richiamo all'armonia come principio educativo, valorizza il tentativo di salvare l'unità della persona, l'idea di sviluppo armonico delle facoltà umane ed elogia il merito di aver unito didattica ed l'educazione.

Vivo apprezzamento egli esprime circa il legame tra pensiero e nazionalità. Allievo scrive che «è meritevole di nota il rapporto, che il Rosmini istituisce fra il metodo filosofico e la diversa tempra degli ingegni proprii delle singole nazioni». Lontano da tentazioni sciovinistiche e da forme di autarchia culturale, il vercellese sostenne l'importanza di conservare le tradizioni della filosofia italiana. In questo senso cita la lezione III *Del metodo filosofico* in cui Rosmini scrive «Il vero metodo è indigeno all'Italia: il carattere dell'ingegno italiano consiste nella chiarezza» e ne sottolinea l'importanza⁶⁶.

Altri autori spiritualisti influenzarono Allievo. Tra questi esercitò un considerevole ascendente il Bertini⁶⁷, almeno «quello» precedente alla conversione razionalista. Lo studio della sua opera, *l'Idea d'una filosofia della vita*, rappresentò un momento importante nello sviluppo del pensiero di Allievo. Il pensiero di Bertini lo convinse ad affermare il Primo teologico, vale a dire Dio inteso come potenza, sapienza, amore infinito, il Primo cosmologico e cioè che il creato è l'essere che partecipa della potenza, amore di Dio, e

⁶³ *Ibid.*, p. 21.

⁶⁴ «Come la sua filosofia è essenzialmente spiritualistica, così il carattere, che informa la sua dottrina pedagogica, è lo spiritualismo, non però lo spiritualismo grezzo ed esclusivo, che sacrifica la materia allo spirito, bensì lo spiritualismo largo e comprensivo, che riconosce come parte anch'essa essenziale dell'umano composto l'organismo corporeo, ma lo vuole subordinato all'impero dell'anima razionale» *Ibid.*, p. 41.

⁶⁵ Trattando del contributo pedagogico e scolastico dell'impostazione rosminiana osserva: «Un secondo punto di capitalissima importanza per la scuola normale è questo: "prima regola del metodo filosofico (scrive l'autore) è che l'osservazione precede il ragionamento". Questa norma riguarda propriamente il procedimento, che deve tenere il pensiero nella costruzione della scienza» *Ibid.*, p. 32.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 33.

⁶⁷ Sull'influenza del Bertini sull'Allievo, Virginia Quarello che pubblicò nel 1936 uno dei lavori più completi e attenti sulla filosofia dell'Allievo scrisse: «L'influenza del Bertini sull'Allievo, specie nel campo religioso, è stata fortissima tanto che il pensiero dell'uno non solo si connette, ma perfettamente aderisce a quello dell'altro» V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 62.

quindi il Primo enciclopedico per cui «l'infinito s'intra nel finito»⁶⁸. Secondo Vidari oltre che il Rosmini, proprio al Bertini, Allievo dovrebbe la fondazione del suo sistema filosofico⁶⁹.

Stretti rapporti ebbe anche con Augusto Conti. Nei *Saggi filosofici* (1866) riportò tre scritti sull'opera del samminiatese: uno riguardante la *Storia della filosofia*, una recensione di un libro scritto sul toscano da Pietro Dotti, e un lavoro sui legami tra il pensiero di Naville e quello di Conti, con particolare attenzione alle considerazioni espresse dal filosofo ginevrino nel testo *La vie éternelle*. Allievo condivide una serie di concetti del Conti, come la critica al principio moderno secondo cui la filosofia nasca dal dubbio e non dalla sorpresa dell'essere⁷⁰, l'analisi dei criteri della filosofia e il legame con il senso comune, il concetto di errore e di distinzione. Nel commento alla *Storia della filosofia* si possono riconoscere diverse analogie tra le concezioni dei due pensatori. Del testo citato, Allievo sottolinea diversi elementi positivi: l'idea che la storia della filosofia debba essere un confronto tra le teorie filosofiche e la filosofia perenne, l'importanza attribuita alla biografia e al contesto culturale per cogliere la filosofia, e il criterio «cronologico» con cui il Conti conduce la narrazione della storia della filosofia guidati da cause di relazione e connessione. L'unico appunto mosso dall'Allievo al Conti riguarda la questione degli universali⁷¹.

Allievo fu anche un buon conoscitore del panorama culturale europeo e dei maggiori pedagogisti e filosofi stranieri. Si tratta di un elemento non così comune tra gli autori della seconda metà dell'Ottocento. Nonostante diffidasse di una certa esterofilia, che contestava

⁶⁸ G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, «La Cultura filosofica», n. 5, Sett-Ott. 1910, p. 447.

⁶⁹ «Movendo dalla formula giobertiana «l'ente crea l'esistente», che non lo soddisfaceva del tutto, e passando attraverso all'Idea di una filosofia della vita del Bertini, che all'ALLIEVO era parsa un'opera provvidenziale per la filosofia italiana dopo i travimenti a cui l'aveva esposta il Gioberti, Egli si arresta al concetto cristiano – cattolico della creazione, per cui da una parte è Dio infinito creatore libero, dall'altra gli enti finiti e reali che trovano in quella la loro causa prima» G. Vidari, *Giuseppe Allievo*, Torino, Stamperia Reale Paravia, 1914, p. 6.

⁷⁰ «Ripudiando il criticismo come propedeutica della filosofia, egli vuole che il conoscere sia fin dalle prime tenuto per vero, e come tale riconosciuto ed esaminato dappoi, e non già posto in problema. La natura umana, perché ragionevole, è nella verità, opperò il conoscere naturale è di per sè evidente, non già problematico nè bisognoso di prova. In questa evidenza del vero o del conoscere ci ripone il supremo ed intrinseco criterio della filosofia, dal quale fluiscono poi e nel quale si appuntano come criterii secondari ed estrinseci l'affetto della verità, il senso comune, la tradizione scientifica e la rivelazione» G. Allievo, *Saggi filosofici*, Milano, Gareffi, 1866, p. 384.

⁷¹ Osserva il pedagogista: «Quanto è poi al concetto filosofico del nostro Autore, sebbene mi paja più comprensivo assai e più conforme a verità che non altri parecchi, durerei tuttavia non poca fatica ad accoglierlo come definitivo e perfetto. E veramente (per tacere qui di altri argomenti in contrario) io non so fare buon viso a quella ontologia scolastico-wolfiana non ancora abbandonata a' di nostri, che egli pone come parte integrale, anzi sublimissima della filosofia; giacché l'essere astrattissimo e onninamente indeterminato, in cui si vogliono concentrati i sommi universali di essa ontologia, ove si pigli da sè, disgiuntamente da Dio e dalle realtà finite, convertasi in un aereo ed inconsistente fantasma, che mal reggendosi di per sè è quindi impotente ad ammanire un saldo fondamento alla protologia, cardine di tutto il sapere» *Ibid.*, pp. 359-360.

soprattutto ai positivisti e agli hegeliani, accolse nel suo sistema diversi elementi di autori stranieri: «Dello spiritualismo tedesco accetta e il *shintetismo trascendentale* del Krug (l'io riflette sui “fatti della conoscenza” anzi nella coscienza, per l'originaria armonia di pensiero e realtà, ideale e reale si sintetizzano) e in concetto del Krause della personalità ed essenza divina (“l'essere Dio è il principio *personale* del mondo”) e il suo *Panenteismo*, conciliante in sintesi sia la ragione con l'esperienza, sia il processo analitico (dall'io e dal finito a Dio) con il processo sintetico (da Dio all'io ed al finito.)»⁷². Nel Krug apprezzò la capacità di conciliare il realismo con l'idealismo⁷³. Dello studioso riprese nei *Saggi filosofici* (1866)⁷⁴ il principio della sintesi a priori, nel tentativo di spiegare l'origine dell'unità tra oggetto e soggetto. Si tratta di un concetto facilmente accostabile all'idea primaria di Rosmini. Allievo raccolse così soprattutto le tesi di quanti cercarono di superare le antinomie dell'idealismo⁷⁵.

Un altro autore molto importante nella biografia intellettuale di Allievo fu Lotze⁷⁶, il successore di Herbart all'Università di Gottinga. Del filosofo sassone cita i *Principes généraux de psychologie physiologique*⁷⁷ che definisce un «lavoro magistrale»⁷⁸. Allievo lo cita nell'elaborazione della sua psicofisiologia, nel tentativo di sostenere con il suo «duodinamismo coordinato» un approccio che coniugasse gli studi sperimentali con la struttura spirituale della persona. Importante anche il legame con Maine de Biran di cui accoglie le idee circa il legame tra la persona umana e la persona divina, Allievo oltre che il principio de «l'autocoscienza della personalità vivente»⁷⁹.

Spesso citato fu anche Heinrich Pestalozzi. Il pedagogista vercellese fu quasi «devoto» all'esempio e alla pedagogia dell'educatore svizzero. Non senza ragioni Calò lo definì un «pestalozziano». L'unica critica che gli mosse riguardò l'utilizzo del termine «organismo», al quale Allievo preferisce quello di persona.

⁷² V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 28.

⁷³ G. Allievo, *L'Hegeismo e la scienza, la vita*, Milano, Agnelli, 1868, p. 42.

⁷⁴ G. Allievo, *Saggi filosofici*, cit., p. 30.

⁷⁵ «E dirò che, con il Krause e con il Jacobi, proprio lo Stahl fu sempre presente all'Allievo, nella sua opposizione decisa all'idealismo post-Kantiano» V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 83.

⁷⁶ A riguardo, la Quarello ha osservato: «Più forte, certamente, fu l'influsso di Lotze specie nel campo psicologico, benché, a mio credere, si possa pure far risalire al Lotze il concetto di Dio come suprema realtà personale, che crea il mondo degli spiriti personali» *Ibid.*, p. 82.

⁷⁷ H. Lotze *Principes généraux de psychologie physiologique, nouvelle édition, traduite de l'allemand par A. Penjon*, Paris, Bailliere, 1881. Si tratta di una traduzione del primo capitolo del testo H. Lotze, *Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele*, Leipzig, Weidmann'sche buchhandlung, 1852.

⁷⁸ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit.

⁷⁹ V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 29.

Altri autori hanno sottolineato il ruolo del vercellese nella ricezione dell'herbartismo in Italia⁸⁰. Sempre Calò lo giudicò «più herbartiano di quello ch'egli stesso non creda»⁸¹, un giudizio che fu in seguito emendato⁸².

L'opera dell'Allievo è anche segnata dall'opera del Naville, a cui lo accomuna la convinzione che alla base della pedagogia ci debba essere l'antropologia e non l'etica come per Herbart o la psicologia scientifica come per molti positivisti.

Nella voce sull'Allievo, presente nell'Enciclopedia Filosofica di Sansoni⁸³ e riportata in quella Bompiani⁸⁴, Pozzo accosta Allievo perfino a Plotino, riprendendo la valutazione del Gentile, sostenendo che il vercellese aveva una concezione teistica di «tipo plotiniano (l'ente uno infinito pone fuori di sé il molteplice e a sé lo richiama) da cui deriva il concetto di armonia dell'universo, come “coesistenza” (o “sintetismo”) di esseri che cooperano sotto l'imperio dell'inesauribile atto di Dio».

In sintesi, ci sembra di poter ragionevolmente sostenere che nonostante i diversi apporti e «contaminazioni» con diversi autori, il professore piemontese abbia preferito smarcarsi da discendenze unidirezionali. Più che di Rosmini, di Pestalozzi, di Rayneri, egli si sentiva un rappresentante dello «spiritualismo italiano». Egli considerava questa corrente come la più genuina tradizione nazionale⁸⁵, oltre che in linea con la più autentica pedagogia e

⁸⁰ In merito alla crisi del positivismo iniziata già negli anni '80 dell'Ottocento, Malatesta e la Bertoni Jovine commentarono: «Il Labriola prima, il Fornelli e l'Allievo poi e in ultimo il Credaro, avevano prodotto una svolta molto sensibile negli studi introducendo nella pedagogia i principi più validi dell'herbartismo» D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, cit., p. 43.

⁸¹ G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, Prato, Tipografua Carlo Collini, 1910, pp. 34-35.

⁸² G. Calò, *Dottrine e Opere*, Lanciano, Carabba, 1932, p. 262.

⁸³ *Enciclopedia Filosofica*, Firenze, Sansoni, 1967, vol. I, pp. 192-193.

⁸⁴ *Enciclopedia Filosofica*, Milano, Bompiani, 2006, vol. I, p. 297.

⁸⁵ Nel testo già citato *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866* (1867) ripercorre la storia della pedagogia italiana e chiosa: «Le opere pedagogiche chiamate fin qui a rassegna rivelano un carattere comune, che tutte le segna di una medesima impronta: lo spiritualismo. È questo il carattere dominante e tradizionale di tutta la pedagogia italiana da Vittorino da Feltre al Rayneri. Essa riconosce nel perfezionamento dell'uomo la preccellenza del principio spirituale sull'organismo corporeo, l'immortalità personale dello spirito umano e la dipendenza di esso da Dio riguardato come spirito conscio di sé, distinto sostanzialmente dal mondo, causa creatrice e finale di quanto sussiste. Essa considera la nostra temporanea esistenza siccome tirocinio e preludio di una esistenza oltremondana, e conseguentemente vuol preparare il fanciullo alla sua duplice destinazione, vuol educare in lui l'uomo temporaneo che passa quaggiù soffrendo, e lo spirito immortale fatto per una seconda vita. Essa ripudia siccome offensiva della dignità della persona umana la dottrina che vuole il fanciullo esclusivamente allevato per la patria e pel reggimento politico dominante, facendolo così, di essere avente ragione di fine, un semplice mezzo agli arbitrii del Governo e della società. L'ideale dell'uomo perfetto che la natura ha preformato nell'infante, essa lo addita vivente in Cristo, assegnando per iscopo all'opera educativa la virtù cristiana, non la virtù naturale, né la civile, né lo sterile misticismo. Per lei non si da istruzione vera ed efficace senza l'educazione dell'animo; non vera educazione morale senza religiosità; non religiosità vera senza Cristianesimo cattolico, sicché l'educazione ha da abbracciare tutto l'uomo e con tale universalità ed armonia, che i sensi vengano subordinati alla ragione, il corpo allo spirito, la libertà a Dio, la vita temporanea alla oltremondana. Mercé questo carattere dello spiritualismo la pedagogia italiana contemporanea mantiensì fedele alle sue tradizioni secolari e si ricongiunge colla scuola spiritualistica platonica di Firenze, perché discepolo ed amico di Giovanni di Ravenna, il grande scolaro del Petrarca» G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 158.

filosofia greca⁸⁶. Allievo era convinto che fosse una tradizione che andasse difesa⁸⁷, soprattutto dall'idealismo e dal positivismo, considerate teorie di «importazione» aliene allo spirito filosofico italiano.

I. 2. Gnoseologia e metafisica

I testi in cui Allievo affronta i problemi più specificatamente metafisici e gnoseologici sono i *Saggi filosofici* (1866), *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola Jonica a Giordano Bruno* (1877) e *Studi antropologici: l'uomo e il cosmo* (1891).

Non si può affermare che su tali questioni il contributo di Allievo abbia avuto una reale originalità. Lo studioso si è limitato piuttosto alla ricerca di alcune basi teoretiche che gli permettessero di fondare la sua pedagogia su una prospettiva «realistica», com'è stata definita la sua filosofia⁸⁸. La carenza di approfondimenti è stata oggetto delle critiche di alcuni studiosi dell'Allievo come la Quarello⁸⁹ e Mazzantini⁹⁰.

Sebbene il contributo di Allievo non abbia apportato novità rilevanti nel discorso gnoseologico e metafisico del tempo, espose comunque il suo pensiero in modo organico e coerente. Egli considera la Metafisica come il momento fondamentale della ricerca filosofica, caratterizzata dall'universalità e dalla trascendenza. La definisce come «scienza del Primitivo»⁹¹ o «Scienza de' supremi principii del sapere e dell'essere»⁹². Contro gli orientamenti antimetafisici di marca positivista e scettica, considerava l'abrogazione del problema del senso e del «tutto» come un tradimento della filosofia. Essa trovava la sua ragion d'essere in quel mandato della persona umana, che strutturalmente e spontaneamente interroga l'Universo e ne pretende un significato. In questo senso la metafisica collocava la sua origine nel desiderio dell'uomo di «rendersi ragione di questo

⁸⁶ G. Allievo, *Studi pedagogici*, Torino, Tipografia Subalpina, 1889, p. 33.

⁸⁷ Accusato di nazionalismo, Allievo si difese: «Noi siamo lontanissimi dall'assumere il nazionalismo per sommo ed infallibil criterio del Vero; che anzi arditamente sosteniamo, che nel principio di nazionalità qual è universalmente ammesso v'è del troppo e del vano assai da tor via, e gli bisogna essere ricondotto entro a più ragionevoli e modesti confini. Noi invece propugniamo l'italiana filosofia non per ciò solo che è italiana, ma primamente e precipuamente perché fondata sulla verità del Teismo cristiano, siccome ripudiamo l'Idealismo di Hegel ed il Positivismo di A. Comte perché disformi entrambi dal Vero, e non già perché l'uno di tedesca, l'altro di francese origine» G. Allievo, *L'Hegelismo e la scienza, la vita*, cit., p. 14.

⁸⁸ V. Suraci, *Giuseppe Allievo filosofo e pedagogista*, «Educare», maggio - giugno 1952, p. 151.

⁸⁹ V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 21.

⁹⁰ C. Mazzantini, *Due filosofi spiritualisti piemontesi della seconda metà del sec. XIX*, «Archivio di Filosofia, organo del R. Istituto di Studi Filosofici», Roma, 1942, n. 1-2, pp. 35-36.

⁹¹ G. Allievo, *Saggi filosofici*, cit., p. 284.

⁹² G. Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, cit., p. 5.

gran tutto, che dicesi universo»⁹³, un'esigenza che non può essere soppressa, pena la negazione dell'identità umana.

Sulla scorta del rosminianesimo e di molta filosofia cristiana, Allievo rileva come la crisi della metafisica fu prima inaugurata dal soggettivismo di Cartesio e poi consacrata dal criticismo di Kant. La gnoseologia moderna era soggiogata, a suo giudizio, da un equivoco legato alla volontà di condurre in dubbio il valore veritativo e orientativo dei criteri dell'evidenza e del senso comune insiti nell'uomo. Si tratterebbe di un cortocircuito conoscitivo dai corollari disparati. Se, infatti, da un lato si svaluta la ragione riducendone il dominio (kantismo), dall'altra si arriva a «divinizzare» l'Io (idealismo), attribuendo alla razionalità umane quasi gli stessi attribuiti che i teologi avevano sino ad allora riservato al Creatore.

Per superare l'*impasse*, Allievo sollecitò in coro con il resto degli spiritualisti una correzione radicale della prospettiva. La filosofia non poteva uscire dalla palude dello scetticismo, se non «attestando» e «accettando» dei criteri conoscitivi immanenti all'uomo. Questa soluzione era considerata l'unica possibilità per uscire dall'equivoco gnoseologico moderno. Le sue posizioni gli costarono la critica del Gentile, che nel saggio sulle origini della filosofia contemporanea, inserisce l'Allievo tra i «mistici», cioè tra quei filosofi che continuavano a «credere» nell'esistenza di una realtà «esterna» all'Io pensante.

Non potendo «dimostrare» l'esistenza del mondo e spiegare il suo rapporto con lo spirito, secondo Gentile, i realisti accettano in modo fideistico il senso comune. Per questa ragione, osservò che quella di Allievo è «una filosofia fondata sul mistero dell'evidenza»⁹⁴, una critica poi ripresa e approfondita dalla Quarellò⁹⁵. Il sintetismo, cioè un'interpretazione della relazione intima tra l'essere e il pensiero in un'ottica realista, era considerato da Gentile come una soluzione non fondata per motivare la relazione tra la mente e il «supporto» mondo esteriore⁹⁶. Questa visione armonica dell'essere, è anzi letta da Gentile, nella sua tipica riduzione della storia della filosofia a preambolo di un compiuto Io spirituale, come delle tesi idealiste «mancate».

⁹³ G. Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, cit., pp. 2-3.

⁹⁴ G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, cit., p. 366.

⁹⁵ V. Quarellò, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 20.

⁹⁶ «Il sintetismo dell'Allievo, dunque, non vale più dell'ordine del Conti. Anche per l'Allievo basta il sintetismo ad aprire tutte le porte e svelare tutti gli enigmi. Così il gran problema gnoseologico del rapporto del pensiero con l'essere, per l'Allievo è prima risolto che formulato. Criticismo o scetticismo? Separazione dell'essere dal pensiero, o identità dell'uno con l'altro? Ma il sintetismo c'insegna che tutto è unito e distinto in natura, e ciascuna forza opera consociata con tutte le altre! Anche il soggetto e l'oggetto vorranno essere insieme connessi, ma non confusi: conciliati in un'armonia, che non sia per altro la negazione delle loro differenze» G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, cit., p. 366.

Il filosofo siciliano riconobbe in ogni caso nell'Allievo «una certa inquietudine circa la saldezza del suo principio filosofico»⁹⁷, originata dal confronto con la logica hegeliana, che gli avrebbe «turbato i sonni» nel corso della sua opera.

Di fronte alla tesi idealista, Allievo reputava l'accettazione dell'essere come l'atto più consono alla natura razionale dell'uomo⁹⁸. Si tratta di un'attestazione «misteriosa», ma non per questo irrazionale⁹⁹.

Il primo dato della coscienza è la percezione di un mondo fuori di noi, tale dato si può o accettare o rifiutare, non si può dimostrare. Secondo l'Allievo la filosofia trova il suo fondamento nella constatazione dell'esistenza dell'essere. Il pedagogo sollecita perciò a tornare ad un sano realismo, a ripartire dal mondo delle cose, dal dato semplice della sua esistenza, dal mistero del sé, per giungere solo dopo all'Eterno. Ciò ha conseguenze gnoseologiche importanti, tra le quali il fatto che stando all'Allievo il ruolo iniziale nel ragionamento risiede nell'intuito che si muove verso la comprensione.

Nel saggio *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, egli traccia una serie di stadi, o passaggi, con cui si sviluppa un pensiero filosofico compiuto. Un primo livello della riflessione riguarda la constatazione dell'esistenza di un senso comune e di criteri con i quali di norma si valuta e si giudica, in un secondo momento vi è un pensiero critico che si interroga sulla veridicità di quanto pensato, nell'ultimo passaggio il pensiero speculativo indaga e verifica con criteri validi e veritativi. Per l'Allievo, la riflessione speculativa non è la negazione del senso comune, ma ad esso è strettamente legato, poiché i criteri veritativi emergono spontaneamente nella persona, e non sono la costruzione dell'impegno filosofico. Il compito della metafisica è dunque proprio quello di riconoscere la «realtà della vita, pur mentre la spiega e si solleva al di sopra di essa per dominarla dall'alto: essa rispetta le credenze universali del genere umano, conformasi alle esigenze della natura umana, tien conto de' suoi bisogni, soddisfa le sue imperiose aspirazioni, e non disconosce veruno degli elementi integrali dell'umanità»¹⁰⁰.

⁹⁷ *Ibid*, p. 368.

⁹⁸ Osserva a proposito «Nel fatto della cognizione il soggetto e l'oggetto si compenetrano misteriosamente l'un l'altro senza però smettere ciascuno la sua la propria ed individua natura» G. Allievo, *Saggi filosofici*, cit., p. 14.

⁹⁹ In un brano molto significativo, quasi replicando a tale obiezione, Allievo enuclea la sua concezione del mistero: «La ragione ha certamente il diritto di respingere l'assurdo, perché l'assurdo ripugna, ma non ha diritto di respingere il mistero, perché il mistero è una proposizione, di cui si conoscono i singoli termini, che la compongono e non si comprende bene il nesso, che collega il soggetto col predicato. Quindi possiamo affermare che in ogni mistero dogmatico vi è sempre alcunché di conosciuto accessibile alla ragione, come in fondo di ogni verità conosciuta dalla ragione umana vi è sempre alcunché di ignoto, di tenebroso, un'ombra del mistero» G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Torino, Carlo Clausen, 1906, pp. 33-34.

¹⁰⁰ G. Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, cit., p. 38.

Allievo identifica nel «primo noto», evidente e concreto, la base della sua speculazione metafisica. Si tratta di quanto il vercellese chiama anche *Io penso*, da cui nasce la constatazione che l'essere esista e che possa essere riconosciuto nella sua realtà e verità. Sulla relazione tra il pensiero e il reale, si pone in continuità con il concetto di sintetismo esposto da Rosmini. Allievo ammetteva un Universale ontologico assoluto a cui erano subordinati i singoli universali ontologici, attraverso la legge del sintetismo e dell'armonia¹⁰¹. Il suo realismo gli impedisce di ammettere sia tesi che vorrebbero la causa del reale come qualcosa di non reale, sia quelle le forme di spiritualismo che identificano Dio con qualsiasi essere ideale. Secondo Allievo sebbene Dio sia l'origine dell'uomo e di tutte le cose non si identifica con esse. E anche qui applica una delle regole classiche della sua filosofia, il «Distinguere per unire», enunciato già nei primi libri, e posto alla base della sua gnoseologia¹⁰². In questo senso, avversa sia l'identificazione del pensiero con l'essere di origine idealista, sia il monismo materialista.

La Quarello ha considerato insufficiente la spiegazione della relazione tra l'Io e il non Io nel pensiero del Vercellese: «Il punto debole del sistema dell'Allievo è proprio qui, in sede gnoseologica, nell'avere, cioè, posto a base della speculazione puramente filosofica l'evidenza dei dati della realtà, nell'avere voluto che il sapere filosofico non fosse che elaborazione del sapere naturale (oggettività della conoscenza) ammettendo poi, senza spiegarla, un'intima “conciliazione” fra ragione ed esperienza»¹⁰³. E ribadisce «L'Allievo non ci spiega il come dell'atto conoscitivo anche se ampiamente ha tentato di svolgere la sua tesi di una corrispondenza tra pensiero e realtà, tra soggetto ed oggetto, tale da essere considerata una unione stabilita da natura, secondo la legge dell'ordine universale per la quale tutti gli esseri armonizzano in unità una molteplicità di parti e cooperano e sono uniti fra loro, pur rimanendo distinti, sì da formare una totalità armonica»¹⁰⁴.

I. 3. Il principio della personalità

¹⁰¹ Suraci spiega con le seguenti parole il «percorso» che va dal primo nota alla vera conoscenza: «L'Allievo nota che il pensiero, nel suo movimento dialettico, descrive un circolo non vizioso, ma solido per cui dall'uno gnoseologico, l'universale oggetto dell'intuito primitivo, si passa al molteplice della cognizione determinata, distinta, oggetto della riflessione: dal molteplice si passa poi alla visione comprensiva delle cose e quindi alla visione mentale dell'Uno ideale. Dialetticamente la mente umana, secondo l'Alievo, non fa che “discorrere dalla cognizione intuitiva o virtuale dell'Uno gnoseologico alla cognizione riflessa o attuale del suo molteplice ideale, e dalla cognizione attuale del molteplice ideale alla cognizione attuale dell'Uno gnoseologico”. Questa formula del movimento del pensiero somiglia molto da vicino a quella enunciata dal Rosmini nel n. 701 della sua Logica, al quale l'Allievo si attiene, citandolo spesso nel corso di questi “Saggi” e, potremo dire, in tutte le sue Opere» V. Suraci, *Giuseppe Allievo filosofo e pedagogo*, cit., p. 158.

¹⁰² G. Allievo, *Saggi filosofici*, cit., p. 3.

¹⁰³ V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, cit., p. 21.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 23.

Il 18 novembre 1903 Giuseppe Allievo lesse all'Università di Torino una prolusione dal titolo, *Il ritorno al principio della personalità*¹⁰⁵. In quella occasione, ripercorse l'itinerario delle sue opere identificando in questo concetto il punto cardine di tutto il suo pensiero¹⁰⁶. Questa considerazione fu poi ribadita qualche anno dopo nella prefazione degli *Opuscoli pedagogici*¹⁰⁷.

Oltre a riprendere il contenuto di questo principio e a mettere in luce la rilevanza nell'economia del suo pensiero, diversi autori hanno considerato l'elaborazione del principio della personalità come il più importante contributo di Allievo alla storia del pensiero pedagogico e filosofico¹⁰⁸. Calò ne ha ricordato la valenza pedagogica, osservando come «nessuno con tanta consapevolezza e chiarezza aveva prima di lui messo in luce quel principio e mostratane la fecondità e illuminatane vivamente tutta quanta l'opera educativa»¹⁰⁹.

Con questo principio, Allievo affronta la più profonda questione antropologica, vale a dire la specificità dell'uomo rispetto al resto della natura. Di fronte alla domanda «chi è l'uomo?» Allievo parla della persona come «una mente informante un organismo corporeo»¹¹⁰. Egli individua due piani strettamente connessi: «nell'uomo la mente ed il corpo sono due sostanze diverse, eppur fatte l'una per l'altra il corpo è *animato*, l'anima è

¹⁰⁵ G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, Torino, Tipografia degli Artigianelli, 1904.

¹⁰⁶ Citò la prima prolusione letta all'Università nel 1870, in cui già enucleò tale principio. Scrisse: «Questo nuovo concetto, che allora mi era balenato alla mente, fece la sua prima apparizione nella mia Prolusione universitaria del 1870, intitolata appunto *Il principio della personalità, base della scienza e della vita*. «Questo principio (io scriveva allora) è quel centro ideale, che vale a comporre le antinomie tra le dissidenti scuole filosofiche nel mondo del sapere, ed i dissidi tra gli elementi sociali nel mondo dell'operare, e questi due mondi della scienza e della vita insieme composti solleva ad una unità superiore, che è il punto di contatto e di armonia di entrambi. Enunciando in una breve e chiara formola questo concetto, poniamo che, senza il riconoscimento speculativo e pratico della personalità, non si dà né vera scienza, né vera vita per l'uomo.» Da quel punto questo principio diventò il pensiero dominante della mia mente, il tema perpetuo delle mie meditazioni, lo spirito animatore de' miei lavori e delle mie lezioni, la mia credenza filosofica rimasta incrollabile e costante in tanto volgere di anni, in mezzo a tante rivolture e volteggiamenti d'ingegni e di dottrine, l'arma della mia critica contro tutte quelle teoriche e quei sistemi che inchiodarono la scienza e la vita sul nudo calvario dei fenomeni sensibili, senza uno spirito che li animi e li illumini» *Ibid.*, p. 4.

¹⁰⁷ «Tutti i miei lavori pedagogici, a qualunque punto della umana educazione si riferiscano, sono informati da una idea unica e suprema, il concetto della personalità umana: da esso si vanno logicamente esplicando, in esso si ritrovano il loro principio di armonia, in esso si compongono ad una comprensiva e potente unità» G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, Torino, Tipografia del Collegio degli Artigianelli, 1909, p. 5.

¹⁰⁸ Cannella, che peraltro afferma come il pedagogista piemontese non sia stato «in Italia conosciuto ed apprezzato abbastanza» scrive sul principio di personalità: «Lasciando da parte le sue critiche storiche, acute, precise, e bene spesso pregevolissime, io credo, per esempio, che la sua idea fondamentale pedagogica dell'educazione della personalità meriti molta considerazione e racchiuda in sé il nucleo vero, intorno a cui si deve aggirare una dottrina pedagogica. E così si può dire di molte sue opinioni sui problemi pratici, dove tanta confusione regna oggi, e dove l'Allievo ha già disegnato soluzioni assai giuste» G. Cannella, *Opuscoli pedagogici inediti ed editi di Giuseppe Allievo*, in «Rivista di Filosofia Neoscolastica», n. 2, 20 aprile 1910, p. 209.

¹⁰⁹ G. Calò, *Dottrine e Opere*, cit., pp. 261-262.

¹¹⁰ G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, Torino, Tipografia Subalpina, 1904, p. 3.

incorporata»¹¹¹. L'uomo è definito «sintesi vivente di un'anima razionale e di un corpo organico, insieme composti ad unità di essere; o meglio ancora è una mente informante un organismo corporeo, prendendo qui il vocabolo *mente* come sinonimo di spirito, ossia di anima razionale»¹¹². Questo primo antropologico scaturisce dalla sua profonda origine: «Lo spirito umano, ossia la mente sostanziale è persona per essenza, il corpo umano con essa congiunto in unità di essere è personale per derivazione e partecipazione, ossia è della nostra personalità complemento estrinseco, non già principio intrinseco»¹¹³. Si tratta di una prospettiva che ha implicazioni teologiche. Trattando di questo principio Mazzantini ha osservato: «non è, dico, d'importanza suprema solo in quanto rivela l'uomo a se stesso, ma in quanto altresì offre un principio supremo interpretativo della realtà universale, compresa la stessa realtà divina»¹¹⁴. Su questo versante, è stato osservato come il principio della personalità sia imprescindibile dal teismo di Allievo¹¹⁵. Per il vercellese, infatti, il concetto di persona trova la sua ragion d'essere e il suo compimento nella relazione con la Persona infinita¹¹⁶.

In una radicale e metafisica indagine antropologica, Allievo individuava la questione nodale della scienza pedagogica: «Ora l'idea fra tutte la più comprensiva, la più feconda, la generatrice di tutto il sapere speculativo, è, se io ben veggo, l'idea della personalità. Il moto riformatore della scienza debbe esordire da lei»¹¹⁷. Il destino della pedagogia era legato al rispetto di questo principio, che invece considerava minacciato dalle teorie coeve. Nel saggio già citato *Sulla personalità umana*, elenca una serie di orientamenti che

¹¹¹ *Ibid.*, pp. 49-50.

¹¹² G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, cit., p. 3.

¹¹³ G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, cit., p. 78.

¹¹⁴ C. Mazzantini, *Due filosofi spiritualisti piemontesi della seconda metà del sec. XIX*, cit., p. 33.

¹¹⁵ Ha scritto in merito Suraci: «Il principio "personalistico" serve all'Allievo per affermare senz'altro in sede pedagogica, che, "la personalità finita dell'educatore e quella dell'educando si reggono sulla personalità infinita di Dio, trovano in questa la loro ragione sulla personalità infinita di Dio, trovano in questa la loro ragione di essere la loro causa efficiente". Ebbene, bisogna porsi da questo punto di vista ontologico ed essenzialmente religioso per intendere a pieno il valore e il vero significato della pedagogia dell'Allievo, nella quale convergono con ricchezza di argomenti e di ampia e, spesso, di esauriente trattazione scientifica, tutti i temi relativi all'essenza e allo svolgimento della natura umana e della educazione dell'uomo. La *religiosità*, la credenza di Dio e nella immortalità dell'anima, rimane, per il nostro autore, il punto di partenza e di arrivo dell'azione educativa, il cardine essenziale in cui si radica e gira la pedagogia; è luce inoffuscabile che deve rischiare l'idea e il fatto dell'educazione: "l'uomo si muove in Dio, principio della sua vita, fine supremo della sua esistenza"» V. Suraci, *Giuseppe Allievo filosofo e pedagogista*, cit., p. 9.

¹¹⁶ «La coscienza personale è il primo, fondamentale pronunciato da cui esordisce la scienza. La persona umana sovrasta per eccellenza e nobiltà di natura su tutto il corporeo universo; ma finito qual è sottostà alla personalità infinita divina. Non bisogna mai perdere di vista questa dualità di essere personali, che si richiamano e si corrispondono; poiché, tolta la prima, l'uomo rimane oltraggiato nella sua dignità personale e diventa una cosa; tolta la seconda, si apre il varco al più ignobile egoismo, alla libertà più sfrenata, alla più selvaggia indipendenza. L'uomo riconosce l'esistenza di un essere personale infinito, dacchè egli stesso è una persona finita, e con esso si congiunge con un vincolo d'intelligenza e di amore. Questo vincolo costituisce la religione, la quale forma l'oggetto della disciplina religiosa» G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 11.

¹¹⁷ G. Allievo, *Sulla personalità umana*, Torino, Fina, 1884, p. 4.

reputava nocivi a tale principio¹¹⁸. Divide queste teorie in due gruppi. Nel primo inserisce i sistemi che disconoscono la persona nella vita speculativa: il panteismo, il calvinismo, il fatalismo, il materialismo e l'ipermisticismo. Si tratta di teorie accomunate dalla svalutazione dell'apporto dell'individualità nella storia e nella vita. Nel secondo raggruppa gli orientamenti che menomano il ruolo della persona nella vita pratica: il socialismo, la statolatria, il dispotismo del costume. Si tratta di teorie che riducono la persona ad un «mezzo» per il raggiungimento del progresso della società. Nell'ultimo sistema citato, il dispotismo del costume, Allievo si schiera contro certa sociologia «per cui ciascuno vien tratto a conformare il proprio vivere e pensare, al vivere ed al pensare altrui come a norma suprema»¹¹⁹.

Oltre alle teorie citate, il pedagogista vercellese denunciava il rischio di ingigantire il ruolo di un aspetto della persona a discapito della sua totalità. Il professore vercellese riconosce questa tendenza in due grandi sistemi che allora si contendevano il campo della filosofia: il positivismo e l'idealismo. Secondo Allievo la mente non è quella degli idealisti, staccata dal corpo e superiore ad esso, ma non è neanche quello dei positivisti e di certi psicologi sperimentali che riducevano il pensiero ad un'espressione materiale.

Anche se non si confonde con essa, la vita della mente e dello spirito è intimante connessa con quella carnale¹²⁰. La loro relazione non deve condurre all'assimilazione di una delle due nature che compongono l'uomo¹²¹. Entrambi i livelli sono distinti in una stretta «collaborazione»: «l'essere umano possedendo un corpo organato alla vita materiale non può essere spiegato tutto quanto senza la materia, ma neanche può essere spiegato colla sola materia, dacchè il suo organismo è informato di una sostanza spirituale»¹²².

Sebbene il rapporto tra materia e spirito nell'uomo rimanga un «mistero»¹²³, non è ammissibile assimilare su questo presupposto la persona al resto della natura determinata. Nella vita dell'uomo, infatti, emergono proprietà irriducibili alle dinamiche delle entità

¹¹⁸ *Ibid.*, pp. 54-57.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 57.

¹²⁰ «L'uomo è siffattamente costituito, che non vi ha parte del suo essere, la quale non viva congiunta coll'universo corporeo esteriore. Sentire, pensare, volere, sono i tre supremi attributi costitutivi dell'umano soggetto; e tutti e tre si svolgono in intima ed operosa corrispondenza colla natura, fuor della quale rimarrebbero atrofizzati» G. Allievo, *L'uomo e la natura*, Torino, Carlo Clausen, 1906, p. 4.

¹²¹ La natura e lo spirito sono uniti «ma sarebbe gravissimo errore il credere, che siffatta unione si converta in una identità, negando così ogni sostanziale distinzione fra l'uno e l'altra, e confondendoli in una comune essenza. La distinzione esiste e non distrugge l'unione. Poiché nel mondo esteriore le sostanze sono corporee, e quindi i fenomeni e le forze sono fisici; nel mondo interiore la sostanza è l'anima, i fenomeni sono psichici, le forze sono facoltà o potenze. Ma il punto più spiccato, che distingue questi due mondi, malgrado la loro cospicua armonia, sta in ciò, che l'anima ha la coscienza de'suoi fenomeni, il dominio delle sue potenze; e questa coscienza di sé, questo dominio di sé manca alla natura» *Ibid.*, p. 6.

¹²² G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 4.

¹²³ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 11.

fisiche. Come osserva Allievo: «il punto più spiccato che distingue questi due mondi malgrado la loro cospicua armonia, sta in ciò, che l'anima ha la coscienza de' suoi fenomeni, il dominio delle sue potenze»¹²⁴.

Negando la natura spirituale dell'uomo, la realtà effettiva della persona sfugge alla comprensione: «È un dogma del senso comune ed un pronunciato della sapienza filosofica tradizionale, che l'uomo non è tutto quanto materia organata, come non è neppure uno spirito puro, bensì una sintesi stupenda, un'armonia vivente di questi due distinti principii insieme composti ad unità di persona: ponete che tutto il suo essere si risolvesse in un composto di molecole organate a vita materiale, e voi non capirete più nulla dei solenni problemi, che agitano la coscienza dell'umanità, più nulla delle sublimi aspirazioni, che fervono indomabili nei penetrati dello spirito umano»¹²⁵.

Per il vercellese, è lo spirito che dà dignità all'uomo, sollevandolo dal resto della natura. La persona esprime il grado sommo dell'essere e lega l'individuo all'eterno. La coscienza dell'esistere colloca la persona in una dimensione irraggiungibile per qualsiasi altro essere della natura.

L'esigenza di sottolineare il primato spirituale lo portò il docente piemontese a criticare in una serie di lavori la definizione aristotelica dell'uomo come *animale politico*¹²⁶, che reputava ambigua. Data la confusione antropologica coeva, Allievo non reputava conveniente indicare primariamente nell'uomo la natura animale. Si rischiava di avallare le tesi dei materialisti positivisti e di un certo evolucionismo¹²⁷, che volevano ridotto l'uomo ad un «bruto», per usare le parole di Allievo¹²⁸. Il pedagogo avvertiva il rischio di ridurre lo studio della persona, al solo aspetto materiale: «Per conseguente l'antropologia, anziché scienza distinta e superiore, apparirà niente più che una parte della zoologia, parte la più sublime, se vuolsi, ma pur sempre una parte»¹²⁹.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 15.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹²⁶ G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, cit., p. 80.

¹²⁷ Osserva: «La tristissima definizione, *l'uomo è animal ragionevole*, non solo capovolge l'ordine naturale, che regna tra questi due elementi, ma soppianta ben anco la stessa personalità umana, la quale ha la sua propria sede e radice nella mente imperante sull'organismo corporeo e fornita di una perenne sussistenza, mentre essa pone l'animalità siccome soggetto, di cui la ragionevolezza apparisce un mero e semplice predicato, tantochè venendo meno la prima, cessa issofatto la seconda, né questa può spiegare altra virtù, che non sia compresa nella cerchia di quella»¹²⁷. In seguito ribadisce che accoppiare «all'animalità la ragionevolezza come ad un soggetto un attributo suo è un disconoscere il primato dello spirito sulla materia e della mente sull'organismo corporeo nell'uomo, ed un aggiudicarlo alla materia sullo spirito, al corporeo organismo sul principio pensante» G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, Genova, Tipografia del R. Istituto dei sordo – muti, 1874, p. 7.

¹²⁸ «Mentre il bruto opera per impulso irresistibile di cieco istinto, l'uomo opera consapevole di sé e del fine a cui mira, ed è arbitro delle sue azioni. Questa potenza, per cui l'umano soggetto si determina da sé ad operare per un fine conosciuto, è la volontà» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 46.

¹²⁹ G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, cit., p. 6.

Per riscoprire l'autentica alterità umana, era invece compito dell'antropologia evidenziare nello sviluppo della persona quegli aspetti irriducibili al divenire determinato. Allievo richiama all'osservazione dell'uomo, delle sue facoltà, e della sua azione. Egli afferma che in ogni uomo inizia, prima o dopo, la «vita spirituale» che consiste nella coscienza del sé e del mondo: «Io sono: con questo pronunciamento un essere personale si desta alla vita, annunzia la propria esistenza, afferma se stesso, rivela sé a se medesimo, e specificamente si differenzia dagli esseri impersonali che esistono, pur non sapendo di esistere. Questa coscienza di sé può essere più o meno viva, più o meno ampia e potente, ma è pur sempre necessaria all'*io*, poiché una incoscienza assoluta ripugna alla natura di un essere intelligente, qual è la persona»¹³⁰.

Nella visione di Allievo, l'affiorare dell'*Io*, diviene così la prova della natura spirituale della persona: «Il vocabolo *io* chiude esso solo in sé la più decisiva confutazione del materialismo, essendochè il ripiegarsi che fa l'*io* sopra di sé ed il riconoscersi siccome sostanzialmente identico nella dualità del soggetto riflettente e dell'oggetto riflettuto è dote propria dello spirito ed affatto ripugnante all'essenza medesima della materia, che è di sua natura impenetrabile, cioè tale da non poter compenetrare interiormente sé stessa e tutta riconcentrarsi siccome in semplicissimo punto: chè in tal caso cesserebbe di essere materia»¹³¹. L'emergere della individualità personale all'interno del mondo, indica anche lo sviluppo della coscienza alla scoperta della propria esistenza¹³².

L'*Io* emerge primariamente in due connotati propri, vale a dire l'intelligenza e l'attività volontaria¹³³. In questo senso definisce la persona come «sostanza dotata di *intelligenza*, mercé cui ha coscienza di sé affermandosi quale unità vivente di vita sua propria distinta dalla realtà esteriore e pur con questa unità, e di *attività volontaria*, per cui possiede sé stessa e dispiega liberamente la virtualità sua in ordine al fine universale segnato dalla personalità infinita di Dio»¹³⁴. Questi due attributi sono l'espressione della coscienza, in

¹³⁰ G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., pp. 4-5.

¹³¹ G. Allievo, *Sulla personalità umana*, cit., p. 17.

¹³² «La coscienza personale è l'*io*, che rivela sé a se medesimo. Ora quali sono le rivelazioni della coscienza interiore? L'*io* sente di essere uno od identico con se medesimo, di possedere un'esistenza effettiva e reale, si riconosce e si afferma una sostanza sussistente, attiva, semovente, operosa, che svolge la sua intima virtù in una molteplicità di pensieri, di affetti, di voleri, ed in sé li raccoglie ad unità» G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 6.

¹³³ «Lo studio della personalità umana è lo studio della mente contemplata primariamente in sé medesima, poi nelle attinenze su coll'organismo corporeo. La mente, sede della personalità, emerge da due supremi costitutivi, che sono l'intelligenza conoscitiva e l'attività volontaria» G. Allievo, *Sulla personalità umana*, cit., p. 16.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 55.

cui l'uomo trova la sua indipendenza, alterità e potenza rispetto al resto della natura¹³⁵. Con altre parole, Allievo osserva: «Dovunque c'è la persona, cioè un soggetto dotato di intelligenza ed attività volontaria, là vi è lo spirito. La persona è una energia, un'attività, una forza, non cieca, ma intelligente e conscia di sé, non fatale e necessitata, ma libera e signora di sé, lo domina e lo trasforma informandolo giusta il suo ideale: ma la materia non conosce né se stessa, né lo spirito, non domina sé medesima, ma è irrepugnabilmente dominata dalle forze, che la investono»¹³⁶. Nell'uomo, infatti, la volontà è radicata nell'intelligenza¹³⁷.

Solo una prospettiva simile, per Allievo, è capace di comprendere la vita della persona, e salvare la sua unità¹³⁸.

Commentando una parte del celebre libro di Smiles, *Self – help*, tradotto in Italia con il titolo *Chi si aiuta Dio l'aiuta*, Allievo scrive che ognuno: «sente di essere un'attività consapevole di sé ed arbitra del proprio operare, una forza morale, che si muove all'atto non per esteriore costringimento, ma per intrinseco impulso intelligente e libero. “Se ciò non fosse (scrive lo Smiles nel capitolo VIII della sua opera *Chi si aiuta Dio l'aiuta*), dove sarebbe la responsabilità? A che gioverebbe lo insegnare, l'ammonire, il consigliare, il correggere? A che servirebbero le leggi, ove non fosse la credenza universale, come è un fatto universale, che gli uomini obbediscono o no ad esse, secondo che deliberarono individualmente?”»¹³⁹.

¹³⁵ «La persona è un tutto individuo e sostanziale, che afferma sé come distinto dalla realtà universale; un soggetto, che possiede sé stesso mercé il pensiero e la volontà; una monade, che è conscia sui et compos sui, è presente a sé ed è tutta in ciascuna delle molteplici sue forme, determinazioni, momenti e stati, sicché il secreto de' grandi caratteri dimora nel conservare la propria individualità personale in mezzo alle forze contrarie padroneggiandole; una sostanza dispiegantesi per intrinseca sua virtù da un centro o principio supremo di vita suo proprio e che nello esplicamento del suo contenuto compenetra tutta sé stessa in una viva ed attuosa unità di intendere e di volere» *Ibid.*, p. 54.

¹³⁶ G. Allievo, *Lo spirito e la materia nell'universo, l'anima e il corpo nell'uomo*, Torino, Carlo Clausen, 1903, p. 15.

¹³⁷ Secondo Allievo l'attività volontaria è «la fonte secreta, inesauribile, da cui prorompe tutta la corrente della vita umana, ed a cui rifluisce con perpetuo circolar movimento. Il voglio pronunciato dall'io attesta l'atto di una coscienza personale ed annuncia il lavoro. S'intende da sé che questa forza, quest'attività interiore dell'io non è una volontà cieca, inconsapevole di sé, bensì illuminata dall'intelligenza, essendoché chi dice coscienza, dice conoscenza, e propriamente conoscenza di sé» G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 8.

¹³⁸ «La coscienza è la rivelazione dell'anima a sé stessa nella sua natura e ne' suoi fenomeni, nella sua sostanza e ne' suoi modi, nella sua essenza e nella sua attività, nel suo essere e nelle sue manifestazioni. Così il concetto della personalità umana, vale a dire di un soggetto sostanziale fornito di intelligenza e di libera volontà, è il solo, che concilia la molteplicità dei fenomeni coll'unità del loro comune soggetto, sicché questi due termini nello sviluppo della vita umana si mantengano indissolubili, e si rischiarano l'un l'altro» G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 74.

¹³⁹ G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 47.

L'esistenza nella persona di una unità tra mente e corpo, rappresenta una premessa incontrovertibile su cui dipanare il discorso antropologico e pedagogico¹⁴⁰. Negare questa dualità nell'uomo, significherebbe disconoscere un dato di realtà. Stando al pedagogista, la stessa idea di scienza appare contenere implicitamente l'affermazione dell'esistenza della coscienza¹⁴¹.

Allievo dedicò ampio spazio al rapporto tra la dimensione spirituale e quella corporale. Com'è già stato osservato, l'uomo è sintesi tra persona e corpo, due nature che si mantengono in una relazione di armonia nell'uomo. In questo senso egli definisce l'uomo come «persona organata»¹⁴² o «persona incorporata». Questa relazione, pone il problema di come i due livelli siano coordinati tra loro. Come premessa a questo problema, Allievo scrive che «nell'uomo non vi sono due esseri, ma uno solo; quindi in lui le potenze mentali dell'anima e le funzioni animali del corpo si svolgono complicate insieme, sicché non si può tracciare una linea di separazione tra i fenomeni psichici ed i fisiologici»¹⁴³.

Contro i positivismi chiarisce in più di un'occasione che la vita della mente va distinta da quella materiale. Osserva: «L'anima non trae la sua origine dagli organi del corpo, ma (dicevano i pitagorici) *vien dal di fuori nel corpo* è un'emanazione dell'etere, simbolo dell'anima universale, ossia di Dio animatore supremo»¹⁴⁴.

Nel testo *Studi psicofisiologici*, si occupa in specie della relazione tra la natura spirituale e quella fisiologica, citando diverse opere di studiosi tra cui Marat, Lèlut, Lotze, Cerisem, Cabanis, Broussais ed Herzen. Polemico contro il monismo scienziato, propone una teoria chiamata duodinamismo, che spiega in questo modo: «Mentre il monodinamismo concentra la vita umana tutta quanta in una sostanza, cioè o nel solo spirito o nella sola materia componente l'organismo corporeo, il duodinamismo riconosce nell'uomo due centri di vita sostanzialmente distinti, cioè l'anima razionale e la forza vitale, e da quella fa rampollare i fenomeni mentali, da questa i fenomeni fisiologici ed animali»¹⁴⁵. La teoria si

¹⁴⁰ Per Allievo l'uomo è «La persona, sostanza individua, sussistente in sé, volontariamente attiva; l'unità è l'identità dell'io nella molteplicità e varietà dei suoi modi e dei suoi fenomeni; la vita intima ed individuale intrecciata colla vita esterna e comune; la vita mentale svolgentesi insieme colla vita organica. Ecco le rivelazioni della coscienza personale, rivelazioni, che costituiscono le prime, spontanee intuizioni dello spirito umano, salde, inconcusse, irrepugnabili. Ora da ciascuna di queste rivelazioni la ragione vede spuntare una serie ordinata di problemi, che ammaniscano la materia, su cui la scienza ordisce le sue trame e compie il suo lavoro speculativo» G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 10.

¹⁴¹ «Così coscienza e scienza sono i due poli, fra cui si muove il mondo della speculazione: la coscienza ci rivela la personalità dell'essere, ed alla luce di questo principio la ragione costruisce la scienza» *Ibid.*, p. 10.

¹⁴² G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, cit., p. 14.

¹⁴³ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 26.

¹⁴⁴ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, Cuneo, Tipografia Subalpina di Pietro Oggero e C., 1887, p. 18.

¹⁴⁵ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 69.

rifà ad autori come Barthez, Montpellier, Lordat. Essa «concilia insieme la molteplicità della natura umana coll'unità dell'io individuale. Infatti l'anima razionale non essendo uno spirito puro, ma congiunto colla materia, è essa che informa ed avvia il corpo, è il suo principio ed animatore: così il principio corporeo produce i fenomeni della vita fisica ed animale, ma in grazia della forza vitale ricevuta dall'anima, la quale in tal modo produce direttamente e per se stessa i fenomeni della vita mentale, ed indirettamente, ossia per mezzo del corpo i fenomeni della vita corporea»¹⁴⁶.

Al naturalismo e al positivismo contestò, come già accennato, la riduzione dell'antropologia a un «capitolo della fisiologia, ad un ramo della zoologia»¹⁴⁷. Allievo chiarisce che non è contrario alla fisiologia, ma al «fisiologismo». Negli *Studi pedagogici* cita il caso dei fisiologi come Salvatore Tommasi, che sostengono come la disciplina non porti necessariamente al materialismo¹⁴⁸. Inoltre osserva come anche alcuni positivisti abbiano ammesso una serie di difficoltà nello spiegare la vita mentale con la sola fisiologia. Per suffragare la sua tesi rinvia al saggio Herzen, *Il cervello e l'attività celebrabile*, nel quale lo studioso riconosce quanto sia ancora lontana la possibilità di chiarire aspetti fondamentali del funzionamento della mente umana. Allievo trae queste conclusioni: «Così i più grandi rappresentanti del positivismo contemporaneo riconoscono l'ignoto, che giace in fondo al problema dell'unione tra la vita fisica e la vita mentale dell'uomo. Certamente la fisiologia moderna coi suoi luminosi ed incontestabili progressi ha sparso molta luce su questo problema, ma non ha svelato il mistero che lo avvolge»¹⁴⁹.

Allievo si poneva come obiettivo di salvare insieme le esigenze spirituali e i dati fisiologici. Osserva: «Il principio antropologico da me propugnato è antico quanto l'uomo, il quale intuisce per natura la personalità del suo essere, ma è pur fecondo di novità e di progressivo sviluppo, perché ammette insieme armonizzati i due supremi fattori della scienza, voglio dire l'esperienza, che apprende la fenomenalità delle cose, e la ragione, che coglie il loro essere sostanziale»¹⁵⁰.

Nel principio della personalità si palesa lo spiritualismo di Allievo, che viene spiegato così dalla Quarellò: «Realismo spiritualistico e spiritualismo teistico: tale è la filosofia dell'Allievo. È realismo in quanto il pensiero è l' "attività" di un essere reale (io = persona); è *spiritualismo* in quanto la persona è essere uno, sostanziale cosciente di sé ("lo

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 72

¹⁴⁷ G. Allievo, *L'uomo e la natura*, cit., pp. 13-14.

¹⁴⁸ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 42-43.

¹⁴⁹ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 12.

¹⁵⁰ G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolesione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 14.

spiritualismo, egli scrive, proclama la personalità umana”); è teismo in quanto Dio è pensato come persona (“il teismo proclama la personalità infinita di Dio”)¹⁵¹.

Lo spiritualismo dell’Allievo trae alimento dal principio della personalità. Se da una parte, infatti, si afferma una dimensione irriducibile alle dinamiche nell’uomo, e dall’altra l’attestazione di questa «natura» dell’uomo conferma il suo spiritualismo. «Preso nel suo ampio senso – osserva il pedagogista vercellese - lo spiritualismo risiede nell’ammettere l’esistenza di sostanze immateriali, che cioè non cadono sotto i sensi e non hanno le proprietà della materia, quali sono la figura, la grandezza, l’estensione, la divisibilità, il movimento locale, bensì sono fornite di intelligenza e di libera volontà»¹⁵². In questa duplice difesa dello spirito e della realtà materiale, sembra di poter affiancare Allievo al personalismo nato in Francia diversi decenni dopo, a cui lo accomunò la volontà di «evitare che la persona umana fosse schiacciata dal materialismo positivista o assorbita nel vortice del monismo idealistico»¹⁵³.

I. 4. Antropologia e pedagogia

Secondo Allievo, la pedagogia deve fare i conti con la realtà educativa e le sue dinamiche¹⁵⁴. La riflessione teorica e la vita formativa rappresentano due poli indispensabili l’uno all’altro¹⁵⁵. Allievo prospetta, in questo senso, un metodo di ricerca pedagogico sia empirico che razionale. Egli lo definisce «dialettico» in quanto «contempera insieme l’esperienza e la ragione, i fatti e i principi»¹⁵⁶.

La storia della pedagogia documenta come qualsiasi riflessione sistematica sull’educazione, abbia sempre fondato le sue posizioni su una concezione dell’uomo e del suo ideale. Anche per Allievo, l’antropologia come «scienza dell’essere umano»¹⁵⁷ si

¹⁵¹ V. Quarello, *G. Allievo, Studio critico*, cit., p. 79.

¹⁵² G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, cit., p. 8.

¹⁵³ *Pedagogie personalistiche e/o della Pedagogie della persona*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 15.

¹⁵⁴ «Siccome l’educazione è ad un tempo un’idea ed un fatto, così la Pedagogia, che ne rampolla, assume il duplice carattere di scienza e di arte. Essa è scienza perché l’esplicazione razionale di quell’idea; è arte, perché ideale tipico di quel fatto. Come scienza è un sistema di cognizioni, una teoria speculativa intorno l’educazione umana, epperò potrebbe appellarsi pedagogia pratica» G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., 1889, p. 25.

¹⁵⁵ «Così la scienza pedagogica è la teoria dell’educazione, l’arte pedagogica è la pratica dell’educazione; scienza ed arte, teoria e pratica bisognevoli l’una dell’altra. Poiché la mera pratica dell’educazione, non illuminata dalla scienza pedagogica, non è vera arte, bensì cieco empirismo; la scienza pedagogica alla sua volta, non tradotta in pratica, né fecondata dal magistero dell’arte, rimane una vana e sterile teoria» G. Allievo, *Concetto generale della storia della pedagogia*, Pavia, Bizzoni, 1901, p. 2.

¹⁵⁶ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 55.

¹⁵⁷ G. Allievo, *L’uomo e il cosmo*, cit., p. 1.

prospetta come uno studio di fondamentale importanza tanto per la teoria quanto per la pratica educativa¹⁵⁸.

Allievo colloca l'antropologia al centro dell'organigramma di tutte le scienze. Egli individua il suo obiettivo nella conoscenza dell'essenza unitaria della persona¹⁵⁹. L'Allievo non pensa all'antropologia come ad una etnografia, ma come «scienza generale sull'uomo» connotata da un orizzonte metafisico. Dallo studio generale sull'uomo, discendono due gruppi di discipline, quelle che lo studiano nella sua accezione individuale, e quante ne approfondiscono l'aspetto sociale¹⁶⁰.

Le scienze che studiano l'uomo sotto l'aspetto individuale si dividono a loro volta in altri due gruppi. Del primo fanno parte tutte le discipline che si occupano della mente: logica, estetica, etica, eudemonologia, filologia, pedagogia. Al secondo gruppo afferiscono le scienze che riguardano l'organismo corporeo: fisiologia, anatomia umana, patologia, terapeutica, igiene, ginnastica. Le scienze che riguardano l'uomo sociale sono secondo l'Allievo la politica, la giuridica, l'economia pubblica colle scienze industriali e commerciali, la storia, l'etnografia, la filosofia della storia. Tutte queste discipline sono legate all'antropologia, che permea e fonda qualsiasi aspetto dello scibile umano.

Secondo Allievo, la prospettiva sulla natura e il senso della persona, permea le possibili soluzioni avanzate riguardo la vita della società, le sue leggi, le sue prospettive, il suo sviluppo. Osserva: «Ogni problema sociale, vuoi politico, vuoi artistico, vuoi religioso, cova in sé un problema antropologico»¹⁶¹. Questa relazione è ancora più evidente per quanto concerne la scienza pedagogica, con la quale l'antropologia ha un «vincolo indissolubile»¹⁶².

Lo studioso piemontese, infatti, pur riconoscendo un *proprium* alla pedagogia nell'affrontare dei problemi fondativi e generali sull'educazione, considerava necessario il contributo delle altre scienze, indispensabili per completare e integrare la ricerca pedagogica¹⁶³. Tra queste primeggia l'antropologia filosofica poiché necessaria per chiarire

¹⁵⁸ «L'educazione dell'uomo presuppone la conoscenza dell'uomo stesso, epperò la pedagogia o scienza dell'educare e la didattica o scienza dell'istruire, hanno il loro fondamento nell'antropologia, o scienza che studia l'essere umano» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 3.

¹⁵⁹ Allievo sostiene che l'antropologia studia «l'uomo nella sua intima e generalissima essenza, ossia nell'integrità e pienezza complessiva del suo essere» G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 8.

¹⁶⁰ Cfr. G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, cit., p. 8.

¹⁶¹ G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, cit., p. 4.

¹⁶² G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 39.

¹⁶³ Nel seguente brano elenca le discipline ausiliarie alla pedagogia, che sono: «1° L'antropologia generale, che studia l'uomo nella dualità di anima e di corpo e nella unità della sua persona; 2° la psicologia, che studia l'anima umana nelle proprietà della sua natura e nella varietà delle sue potenze; 3° la logica riguardata siccome la teorica della verità e della scienza; 4° l'etica, che studia il Buono, norma ed oggetto della libertà morale umana; 5° la cosmologia, che è una spiegazione scientifica del mondo; 6° la metafisica,

la natura e il fine dell'educando, e quindi dell'educazione. Nonostante i diversi ambiti di ricerca «tra l'antropologia e la pedagogia intercedono le due fondamentali attinenze della distinzione e dell'unione»¹⁶⁴. Se il principio della personalità è il fulcro dell'opera di Giuseppe Allievo, l'antropologia è il centro della pedagogia. Non a caso, quando il professore vercellese sostituì Rayneri sulla cattedra di pedagogia all'Università di Torino, cambiò il nome dell'insegnamento da «Metodica» in «Antropologia e Pedagogia».

Il carattere di ciascun sistema pedagogico dipende dalla prospettiva antropologica: «le diverse e contrarie teorie pedagogiche professate dai cultori di questa disciplina traggono appunto la loro ragione e origine dai diversi e contrari concetti antropologici, da cui essi hanno preso le mosse, e su cui hanno costruito il sistema»¹⁶⁵. Per capire e pensare l'educazione occorre una chiara idea su cosa sia l'uomo, se ci sia e quale debba essere il suo compito nel mondo: «Ogni dottrina pedagogica ritrae dai principi antropologici su cui si regge, la virtù peculiare, che la informa, e lo stampo singolare, che la individua»¹⁶⁶.

Non si possono slegare questi due aspetti nella riflessione: «L'uomo e la sua educazione sono due termini insieme compenetrati, come un principio e la conseguenza sua, e che li disgiunge, è mente piccina che né l'uno, né l'altra intende. L'uomo spiega se stesso nell'educazione e l'educazione riflette se stessa nell'uomo; e sempre il concetto antropologico ed il concetto pedagogico serbano l'uno coll'altro rispondenza esatta o veri o fallaci che siano entrambi»¹⁶⁷. La correlazione è necessaria.

In un altro brano chiarisce gli scopi delle due discipline: «La distinzione delle singole scienze origina dalla distinzione dei loro oggetti: l'una non è l'altra, perché versa sopra un oggetto suo proprio, che non è quello dell'altra. Per conseguente la scienza antropologica dalla pedagogica si differenzia essendochè quella ha per oggetto suo l'essere umano, questa l'educazione umana, l'una studia l'uomo nell'integrità e completezza dell'esser suo, l'altra sotto il peculiare riguardo della sua educabilità; la prima si propone di rispondere alla domanda: *Che cosa è l'uomo*; la seconda ha per ufficio di soddisfare all'inchiesta: *Che l'educazione e come l'uomo va educato*. Ecco il rapporto di distinzione, ma da questo stesso già si rileva il vincolo unitivo, che stringe l'una all'altra le due discipline, essendochè l'uomo e la educazione sua sono due termini inseparabili. La pedagogia ha coll'antropologia un vincolo così intimo e necessario, che trova in questa il fondamento e

che studia l'Essere primitivo in sé e ne' suoi rapporti col mondo e coll'uomo» G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, Torino, Tipografia Subalpina di Stefano Marino, 1883, p. 246.

¹⁶⁴ G. Allievo, *Attinenze tra l'antropologia e la pedagogia*, «Rivista Pedagogica Italiana», Asti, 1897, vol. I, p. 308.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 310.

¹⁶⁶ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 31.

¹⁶⁷ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., 1909, p. 10.

la ragion sua ed in ogni punto del suo processo si regge sui principii supremi della scienza antropologica»¹⁶⁸. Per fare pedagogia occorre dunque possedere una «conoscenza scientifica dell'origine, della natura, del fine dell'uomo»¹⁶⁹.

Bisogna tenere conto del fatto che nella temperie culturale in cui Allievo sosteneva queste posizioni, porre l'antropologia filosofica a fondamento della pedagogia, non era un'ovvietà, soprattutto quando essa era collocata entro un contesto metafisico.

Porre il baricentro del discorso pedagogico sulla questione antropologica, era considerato da Allievo come la risposta emergente ad una problematica educativa reale. Si trattava di un problema radicale che faceva da discriminante tra le varie teorie. Le risposte alla questione circa la natura dell'uomo, non erano infatti da considerare secondarie per la qualità della relazione pedagogica: «Educare è sviluppare le virtù insite dell'uomo fanciullo. Ma che cosa e quale è mai l'uomo che si vuol educare? Forse l'uomo di Molescott, un mero giuoco di elementi chimici colla predominanza del fosforo pensiero, e niente più? O l'uomo-scimmia de' moderni naturalisti? O l'uomo de' panteisti tedeschi fatto una cosa sola con Dio? O l'uomo de' razionalisti trasformato in libero pensiero? O l'uomo de' mistici che lo spiritualeggiano per intero, mentre i materialisti lo abbruttiscono?»¹⁷⁰.

Per l'Allievo, si trattava di domande impellenti. La pedagogia esige una nuova chiarezza sull'idea di persona: «Oggi più che mai essa reclama un supremo principio vitale, che risponda al suo altissimo compito, ricomponga ad unità di organismo potente la sua squilibrata compagine e le additi l'ideale suo, verso cui cammina franca e sicura»¹⁷¹.

Secondo il pedagogista, la domanda circa la natura dell'uomo non poteva essere affrontata con gli strumenti epistemologici delle scienze esatte, incapaci di cogliere l'essenza della persona. Tale compito spetta alla filosofia, che diviene la prima interlocutrice della pedagogia. In più di una occasione chiarì che la sua era una «pedagogia filosofica»¹⁷² poiché si «fonda sopra un principio essenzialmente vero ed inconcusso, quale è quello della natura umana riposta nella personalità dell'io, e nel suo procedimento adopera non la sola esperienza disgiunta dalla ragione, né la sola ragione astratta, che disdegna la realtà dei fatti, bensì entrambe queste due potenze conoscitive, e l'una in armonia coll'altra»¹⁷³.

¹⁶⁸ G. Allievo, *Attinenze tra l'antropologia e la pedagogia*, cit., pp. 308-309.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 309.

¹⁷⁰ G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 125.

¹⁷¹ G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità*, *Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 12.

¹⁷² G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Torino, Carlo Clausen, 1905, p. 3.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 8.

Stando a Calò, uno dei punti centrali nell'opera dell'Allievo è questo: «Non trascurare le esigenze dell'esperienza né quelle della ragione; ecco, secondo l'Allievo, il primo canone del metodo filosofico»¹⁷⁴. Ciò è confermato anche dall'esigenza di rompere le catene del misurabile, e allargare la pedagogia alla profondità e al mistero della persona. Solo «La pedagogia filosofica riconosce nell'alunno un'anima razionale non già separata dal corpo, ma con esso vitalmente congiunta in unità di persona, sebbene da esso distinta, un'anima, che sviluppa di continuo le sue energie in una successione di fenomeni, che formano la sua vita, epperò vuole un'educazione, che si estenda a tutto quanto l'uomo nella dualità delle sue sostanze e nell'unità della sua persona, alla vita temporanea e alla futura»¹⁷⁵.

La natura delle domande che l'esigenza dell'educazione ci pone, non si possono risolvere con il metodo scientifico¹⁷⁶. Allievo non portò sostanziali novità nella riflessione epistemologica, ma difese la prospettiva pedagogica spiritualista, confutando i detrattori della metafisica in campo antropologico. Secondo Serafini, nonostante «il modello disciplinare intorno al quale egli lavora è ancora, in larga misura quello di una pedagogia come scienza pratica (quantunque punti particolarmente sulla figura d'una disciplina complessa) che si differenzia dal modello elaborato in ambito positivistico particolarmente per gli effetti che su questo ha il suo personalismo»¹⁷⁷.

Un altro carattere distintivo della pedagogia di Allievo è l'idea della specificità nazionale della pedagogia. Occorre secondo il pedagogista pensare in continuità con la storia del proprio popolo e con le proprie attitudini. Su questo tema trovò una consonanza con il saggio di Antonino Parato dal titolo «La scuola pedagogica nazionale», non senza motivo diverse volte citato dall'Allievo.

I. 5. L'educazione

¹⁷⁴ G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, cit., p. 8.

¹⁷⁵ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 10.

¹⁷⁶ Spiega Allievo: «La pedagogia è la scienza dell'educazione umana; e siccome l'uomo non può essere convenientemente educato se prima non è conosciuto secondo verità, quindi è che la pedagogia dipende ed attinge da tutte quelle scienze, che hanno per oggetto la conoscenza ragionata dell'uomo riguardato in sé ed in rapporto colla realtà universale. Ciò posto, che cosa è l'uomo, donde esso viene e dove va? Come si congiungono in lui ad unità di vita il corpo e la mente? I suoi destini si compiono quaggiù o in una vita ultramondana? Esiste la verità e la scienza, a cui aspira la sua intelligenza? Esiste una legge morale, norma della sua libera volontà? Che cos'è questo mondo esteriore, che lo circonda, ed in cui è posto a vivere? Qual concetto dobbiamo formarci di quell'essere assoluto ed infinito, che è l'oggetto della moralità e religiosità umana, origine prima e fine ultimo di lui?» G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., pp. 245-246.

¹⁷⁷ G. Serafini, *L'idea di pedagogia nella cultura italiana dell'Ottocento*, cit., p. 130.

In più di un'opera, il pedagogo vercellese denunciò una grave crisi educativa, che egli imputava alla confusione imperante circa i caratteri di una formazione adeguata¹⁷⁸. Sulla base del principio della personalità, egli considerava l'efficacia educativa legata alla previa soluzione data al senso della perfettibilità dell'uomo¹⁷⁹. Mancando, come già si è accennato, una concezione adeguata sulla natura della persona, anche la pratica educativa ne veniva fuori menomata. Tra i fondamenti pedagogici di Allievo si colloca questa massima: «Sul sentimento e sul rispetto della dignità della persona si fonda l'arte dell'educare»¹⁸⁰.

Al pari di un ampio stuolo di pedagogisti ed educatori, il docente vercellese era convinto che non si dà autentico sviluppo della persona senza un intervento formativo¹⁸¹. La natura esteriore, infatti, «non è per se stessa educativa nel senso rigoroso della parola, bensì tale diventa allorché il fanciullo in sé accogliendola l'accompagna e la feconda colla coscienza del suo sviluppo»¹⁸².

Per tratteggiare i caratteri precipui dell'educazione, Allievo si rifà alla lezione di Rayneri, che nella *Pedagogica* enumerò cinque attributi imprescindibili: Unità rispetto al fine, Universalità rispetto a tutte le facoltà umane che devono essere medesimamente sviluppate, Armonia tra le potenze umane, Gradazione, Convenienza, cioè – oggi diremmo – personalizzazione dell'intervento educativo¹⁸³. Mentre il suo maestro considerava la «convenienza» come la più importante di queste leggi, Allievo sostiene il primato dell'armonia¹⁸⁴, quale condizione necessaria per un'educazione efficace¹⁸⁵.

¹⁷⁸ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 21-22.

¹⁷⁹ «L'opera educativa si modella sul concetto dell'uomo: quale noi lo conosciamo, tale lo educiamo, e per conseguente ogni dottrina pedagogica si informa e si esempla sopra una dottrina antropologica.(...) L'educazione muove dalla natura originaria dell'uomo, come da suo fondamento, lo segue nel corso progressivo della sua vita governando lo sviluppo delle sue potenze, mira ad un ideale di perfezione, a cui intende sollevarlo» G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogo*, Tipografia Subalpina, Torino, 1910, pp. 81-82.

¹⁸⁰ G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit. p. 185.

¹⁸¹ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 67-68.

¹⁸² G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 68.

¹⁸³ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 106.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 109-112;

¹⁸⁵ L'educazione deve essere armonica rispetto a tutte le facoltà della persona «Che l'alunno debba essere educato in armonico accordo colla natura fisica circostante, colla famiglia e colla nazione, a cui appartiene, coll'organamento sociale, in cui vive, col grado di civiltà e collo spirito proprio del tempo, è una verità già riconosciuta e proclamata dalla pedagogia filosofica. Poiché l'alunno non è una monade solitaria ed isolata, chiusa ad ogni comunicazione esteriore, bensì abbisogna della convivenza di altri esseri, a fine di espandere la sua vitalità interiore e compiere il suo esplicamento. Ma egli possiede una personalità sua, che non può essere sacrificata al mondo fisico sociale; è fornito di una libertà interiore, che gli conferisce il dominio di sé medesimo, sicché egli è quale vuole essere, non quale lo fa la necessità insuperabile dell'ambiente; non potrebbe vivere una vita comune nel consorzio con altri esseri se anzi tutto non vivesse in se medesimo di una vita tutta sua propria; non potrebbe mettersi in conformità di accordo coll'ambiente, se da prima non fosse in concorde armonia con sé stesso; non potrebbe acconciarsi alle impressioni del grande organismo

Sebbene guidata da un criterio unitario, l'educazione può essere analizzata nella sua molteplicità. Allievo parla di un'educazione fisica, intellettuale, estetica, morale, religiosa. Distingue tra quella naturale, che segue lo sviluppo delle facoltà della persona, e quella esterna, guidata da modelli valoriali, culturali e intellettuali dal discente.

Il perno dell'educazione della persona è la sua razionalità ed intelligenza. Riprendendo la tripartizione rosminiana delle facoltà umane¹⁸⁶, Allievo ricorda come l'interiorità della persona sia il vero oggetto dell'educazione, mistero non materiale¹⁸⁷, ed eccedente i meccanismi fisiologici¹⁸⁸. I fenomeni dell'interiorità sono governati da leggi come quella di associazione, simultaneità, successione, e si fondano sulla dinamica delle potenze umane, tratto tipico della pedagogia rosminiana, che si dividono in corporee o fisiche e in spirituali o mentali¹⁸⁹. Compito dell'educazione è di sviluppare le potenze umane, in cui l'intelligenza umana si esprime come desiderio spirituale¹⁹⁰.

Se l'educazione è il mezzo attraverso cui l'uomo può essere se stesso, questa va rivolta a chiunque. Allievo considerava necessario offrire a qualsiasi persona l'educazione e l'istruzione, senza discriminazioni per le condizioni economiche, sociali, o di genere. In questo senso contesta i positivisti che negavano la possibilità e l'utilità di occuparsi dell'educazione e dell'istruzione dei diversamente abili.

Negli *Opuscoli Pedagogici*¹⁹¹ sostiene la necessità di educare i sordomuti, i nevrastenici, i balbuzienti, i ciechi, ed esorta ad approfondire gli studi sui mezzi con i quali sia meglio educarli, richiamando a prendere esempio da altre nazioni europee come la Francia. Nel saggio su Rousseau, contesta l'idea difesa nell'Emilio, secondo cui i

della natura, se anzi tutto non sentisse il vitale influsso dell'organismo corporeo suo proprio; infine egli aspira ad un ideale della vita futura, il quale non può trovar luogo nella cerchia dell'ambiente della natura tutto circoscritto ad un punto del tempo e dello spazio» G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., pp. 19-20.

¹⁸⁶ «Sentire, intendere e volere, in questa triplice classe di fenomeni psicologici si raccoglie tutto lo sviluppo del nostro essere spirituale» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 6.

¹⁸⁷ «I fenomeni interni o psicologici non si veggono cogli occhi del corpo, non si toccano, non si odono, non si odorano: un pensiero, un affetto, un volere non hanno forma o figura, non divisione o dimensione, non grandezza o misura: essi soltanto alla coscienza si mostrano e sono oggetti di osservazione interiore» *Ibid.*, p. 7.

¹⁸⁸ «I fenomeni interni sono di loro natura superiori all'organismo; i sentimenti, i pensieri, i propositi deliberati sono manifestazioni esclusivamente proprie dello spirito, al cui compiuto sviluppo i fenomeni dell'organismo corporeo intervengono bensì, ma come condizione soltanto, non come causa» *Ibid.*, pp. 7-8.

¹⁸⁹ «Ciò posto, siccome i fenomeni interni ci vennero superiormente distribuiti in tre classi supreme, affettivi cioè, intellettivi e volitivi, così siamo condotti ad ammettere tre supreme potenze umane corrispondenti, la sensitività, l'intelligenza e la volontà, intendendole con tale larghezza, che la sensitività comprende tanto la sensazione animale, quanto il sentimento spirituale, l'intelligenza abbraccia tanto la percezione o fantasia sensitiva quanto la ragione, e similmente la facoltà spirituale della volontà si mostri preceduta dagli appetiti inferiori e con essi collegata» *Ibid.*, p. 12.

¹⁹⁰ «Come l'istinto animale provvede alle esigenze della nostra vita fisica, così l'istinto spirituale fornisce alla vita mentale i beni, che le sono proprii. Ora lo spirito vive del Vero, del Bello, del Buono, e vi si sente portato da naturale istinto, il quale viene così a distinguersi in intellettivo, estetico e morale» *Ibid.*, p. 29.

¹⁹¹ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 94-97.

diversamente abili, Allievo parla di «storpi», non abbiano diritto all'istruzione e all'educazione¹⁹², ribadendo la convinzione che l'educazione sia un diritto per tutti.

Tutti gli uomini sono persone, qualunque sia la loro condizione, e ognuno merita di essere educato e istruito, anche se ciò deve essere fatto secondo le inclinazioni e le potenzialità di ciascuno. Analogamente contestò Platone quando estromette i «malconformati di corpo» dalla cerchia degli educabili. Inoltre fa notare come «anche lo Spencer a' di nostri muove rimprovero alla società che si prende cure dei miserabili, dei poveri, degli infermi, fino a dichiarare una grande crudeltà il nutrire gli inetti a spese dei capaci degli operosi»¹⁹³. Allievo considera questa prospettiva come una diretta conseguenza del materialismo: disconoscendo il valore assoluto dell'uomo, non ha più senso la cura di quanti non «funzionano», non «producono», quanti insomma sarebbero solo un peso per il sistema economico. Secondo Allievo solo il riconoscimento della dignità suprema dell'individuo permette il rispetto di ciascuno e la sua valorizzazione. Dimenticata la persona nell'uomo, si elimina la ragione dell'eguaglianza degli esseri umani e dunque il diritto all'educazione per tutti.

Sulla base del principio della personalità, il pedagogista vercellese fu altresì un difensore dell'istruzione e dell'educazione delle donne.

Anche per l'Allievo, come per molti altri studiosi della seconda metà dell'Ottocento, era necessario concepire l'educazione della donna in armonia con l'ufficio della maternità e la cura della famiglia, compiti a cui secondo il pedagogista la donna era naturalmente destinata. Dopo aver difeso il ruolo della donna nella famiglia, spiega: «Né altri di qui inferisca, che la donna circoscrivendo nel recinto della casa il suo genere peculiare di vita debba crescervi e passarvi i suoi giorni solitari, ignorante, incolta, spregiata e negletta. Anch'essa possiede per natura tutte le facoltà costitutive della specie umana, a cui appartiene; epperò ha, quanto l'uomo, diritto alla verità, alla felicità, alla virtù, al rispetto della dignità umana, che in lei rifulge, al perfezionamento suo proprio. E se abbia da natura sortito qualche raro pregio di mente e di spirito, qualche felice attitudine al culto di qualche disciplina, od arte, o nobile professione sociale, chè non venga mai meno alla sua prima e natural missione, alla quale è chiamata nel santuario domestico»¹⁹⁴.

Allievo reputa che sia necessario offrire un percorso educativo e di istruzione anche alle donne meno abbienti. Dopo aver analizzato le opere della Saussure, contesta il fatto che si parli dell'educazione solo per i ceti sociali più alti: «Però io non posso passare sotto

¹⁹² G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista*, cit., p. 160.

¹⁹³ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 113.

¹⁹⁴ *Ibid.*, pp. 117-118.

silenzio, che in questo eletto lavoro pedagogico della Saussure è tutto rivolto alla coltura della donna di agiata e civil condizione, come lo sono altresì le opere pubblicate dalle due egregie donne italiane, la Colombini e la Ferrucci intorno l'educazione femminile. Eppure anche l'educazione della donna popolana ed operaia può e deve fornire al cultore della pedagogia bello e grande argomento di studio e di meditazione, per quantunque debba essere discorso sott'altra forma ed in proporzioni più modeste»¹⁹⁵. Nonostante l'inciso finale, il discorso dell'Allievo sembra innovativo rispetto alle comuni pratiche e teorie pedagogiche.

La donna inoltre, in quanto persona, non poteva essere considerata proprietà di alcuno. Per questo motivo critica Rousseau che aveva fatto di Sofia una moglie totalmente asservita al marito. Al contrario: «La donna non è nata per essere la schiava né dello Stato, né dell'uomo»¹⁹⁶. L'attività dell'educatore e della scuola deve anche essere in armonia con quella familiare. La famiglia è l'inizio e il paradigma dell'educazione. Chi si occupa di educazione deve avere come modello l'istituzione familiare. Allievo sostiene la necessità di una famiglia generosa, laboriosa e aperta. Contesta la famiglia rappresentata nell'Emilio, considerata isolata ed egoista.

Invero, persistono nella sua opera ancora alcuni stereotipi sul sesso femminile. Allievo parla di un'inferiorità fisica¹⁹⁷, e sostiene che «nella donna il sentimento e l'affetto predominano sull'intelligenza e sulla volontà», e sebbene sottolinei i vantaggi di questa caratteristica femminile¹⁹⁸, considera l'uomo maggiormente capace di sottomettere la volontà alla ragione¹⁹⁹.

Secondo Allievo la durata dell'educazione abbraccia tutta la vita. L'uomo ha sempre da essere perfezionato. Il suo cammino verso il compimento di se stesso è costante²⁰⁰. È tuttavia vero che la vita è composta da diverse fasi, ognuna ha delle particolari esigenze educative. Allievo contesta cesure nette nella teorizzazione dello sviluppo della persona.

¹⁹⁵ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, Torino, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, 1884, p. 222.

¹⁹⁶ G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista*, cit., p. 159.

¹⁹⁷ «Insegna la fisiologia, che l'organismo corporeo è più gagliardo e più robusto nell'uomo, più esiguo e più delicato nella donna; questa diversità di struttura deve naturalmente riuscire ad una differenza tra le potenze fisiche del sentire e del muoversi corporeo» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., pp. 16-17.

¹⁹⁸ «Essa pensa più col cuore, che col cervello. La verità la sente più che non la mediti, la intuisce più che non la ragioni, la crede senza avvolgerla fra le tortuose spire del dubbio, la accoglie tutta quanta viva ed intiera senza dissolverla e notomizzarla col coltello dell'analisi; pensa e riconosce Dio come un bisogno del cuore, anziché come un principio della ragione; posa il suo pensiero sulla realtà concreta e vivente e mal si rivolge alle aride astrattezze, alle generalità trascendentali» *Ibid.*, p. 17.

¹⁹⁹ «Venendo alla volontà, anch'essa nella donna soggiace alla influenza del sentimento, nell'uomo procede a tenore della ragione» *Ibid.*, p. 18.

²⁰⁰ «L'educazione comincia colla vita e mai non cessa, perché la nostra perfettibilità dura quanto la nostra mortale esistenza; però essa muta tenore ed ufficio ed indirizzo secondo il mutare delle diverse età» G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 33.

La vita non può essere divisa in tappe con demarcazioni rigide, dato che la crescita è graduale e soggettiva. A tal proposito critica Rousseau, il quale «ha rotto l'uomo (e con esso l'educazione) in tre pezzi, che spuntano non si sa come, l'un dopo l'altro, il fanciullo, l'adolescente, il giovinetto: e sotto il taglio della sua anatomia psicologica la personalità è finita»²⁰¹.

Tale istanza è legata ad uno dei principi cardine dell'educazione in Allievo, vale a dire l'armonia. «Se la virtù e l'anima e l'universo e Dio medesimo e tutto quanto esiste è armonia, appar manifesto, che anche essa l'educazione deve posare e reggersi tutta quanta sull'armonia, come suo fondamentale principio, val quanto dire essenzialmente ed integralmente ordinata all'armonico sviluppo delle forze del corpo e delle facoltà dell'anima»²⁰².

Importanti appaiono alcune annotazioni sul rapporto educatore-educando. Se la persona è libera e tende alla sua libertà, l'educatore non può agire sull'educando non tenendo conto di questo aspetto proprio della persona. Dato che l'uomo è libero, non si potrà ridurre l'educazione ad un meccanismo, l'educatore non costringe, non forza, non chiude, ma mostra, fa ammirare, interroga, sollecita, suscita. Su tale principio l'Allievo riprende fortemente il modello della *paideia* greca, contrapposto alla modernità che confusa sulla natura spirituale della persona e dunque sulla sua libertà, ha costretto l'insegnamento in un procedimento vuoto e disumano.

Non c'è libertà senza l'autorità. La pedagogia moderna, di cui Rousseau è il più alto rappresentante, ha disconosciuto tale evidenza. Nonostante sia giusto assecondare la crescita naturale del bambino, non lo si può privare dell'intervento esterno: «Mai non ci deve cadere di mente, che nell'educazione umana suolsi seguire come infallibil maestra la natura medesima, sicché nulla mai si tenti, né si faccia, che contraddica a' suoi principii, nulla si dimentichi, né si trascuri, che torni opportuno o necessario a secondarlo nel suo spontaneo sviluppo. Ai dì nostri vide questa potenza educatrice della natura Gian Giacomo Rousseau, ma di troppo la esaltò fino a bandire siccome inutile e nocivo il magistero dell'arte. Aristotele non disconobbe la virtù educatrice, che giace nella consuetudine o costume, e nella coltura della ragione o disciplina. Poiché i germi del Bello e del Buono deposti in noi da natura non crescono già né maturano mercé l'opera dei beni esterni, né il caso e la sorte fa sì che noi diventiamo onesti; bensì richiedesi a tanto fine l'esercizio della facoltà del volere e del sapere»²⁰³.

²⁰¹ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 117.

²⁰² G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 34.

²⁰³ *Ibid.*, p. 155.

Per questo stesso motivo mette in guardia da una sopravvalutazione dell'autodidattica: «L'io umano è un soggetto personale, e quindi fornito di una energia pensante sua propria, per cui aspira scientemente e liberamente alla conoscenza della verità, siccome suo naturale obbietto; ecco l'origine ed il fondamento dell'autodidattica. Ma la personalità umana individua è limitata per natura, e quindi bisognevole di un intervento esteriore: ecco la ragione dei limiti, che circoscrivono l'autodidattica»²⁰⁴.

La persona ha bisogno di altre persone per essere introdotta nell'esistenza. In un altro brano, Allievo individua nella «nuova psicologia» l'origine dell'equivoco: «L'autodidattica si regge tutta quanta sulla personalità dell'io, riguardato come un soggetto sostanziale fornito di una individualità singolare, per cui è consapevole che l'energia pensante, di cui è fornito, è tutta sua propria, e che gli atti intellettivi, in cui si svolge, vengono da lui ed a lui appartengono come loro principio originario e comune soggetto. Ora i fautori della nuova psicologia rinnegano apertamente la libera attività e la personalità dell'io umano riducendolo ad un insieme complessivo di fenomeni mentali, che non appartengono a nessun soggetto e si succedono a tenore di leggi ineluttabili, facendo dell'anima umana una mera funzione dell'organismo corporeo»²⁰⁵.

La prima regola del maestro è il rispetto per il discente, che è l'attore principale dell'atto educativo. Una vera educazione è contraddistinta dal rispetto e dalla pazienza. L'educatore è chiamato a essere umile, non c'è inoltre insegnamento quando l'insegnante non impara a sua volta: «Il maestro deve di sicuro sovrastare al discepolo per ampiezza di dottrina, per coltura e sviluppo mentale, ma non dimentichi mai, che in faccia all'immensità dello scibile quel tanto, che egli sa, è poco meno che nulla, e gli bisogna perciò imparare sempre, ed imparare nell'atto medesimo, che istruisce gli altri»²⁰⁶.

Allievo riprende la celebre frase di Plutarco che critica l'insegnamento come «riempimento», e sostiene che «Il vero imparare è un lavorare colla propria mente ed avere consapevolezza della verità scoperta e del come siamo giunti a scoprirla; il vero insegnare è un accendere la scintilla del pensiero e mantener viva la fiamma della riflessione. La parola del maestro riesce all'alunno necessaria in quella guisa, che ad un seme l'aria e la luce esteriore del sole, il quale destando la virtù sopita in esso lo schiude dal suo germe e lo tien vivo ed atto a spiegare le sue forme. L'acquisto della scienza è un martirio per uno spirito giovanile abbandonato alle solitarie ed isolate sue forze, come il possesso materiale

²⁰⁴ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 16.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 17.

²⁰⁶ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 83.

della scienza non conquistata colla nostra meditazione somiglia a splendido patrimonio avito, ereditato da nepoti degeneri e dappoco»²⁰⁷.

Educare è dunque far cresce armonicamente le capacità dell'alunno, è un atto della vita che fa entrare nella vita, sviluppa e forma il carattere, ma soprattutto tende a far essere se stessi, e cioè autocoscienza del mondo. Educare significa formare le capacità umane, ma soprattutto interrogare il discente, contagiare l'esigenza di conoscersi e di capire se stessi.

Nel suo studio, la Quarello riporta una frase della Marchesa di Lambert citata dall'Allievo nello *Studio Storico critico di pedagogia femminile* (1896), in cui la pedagoga sostiene che: «La più grande scienza sta nel sapere essere in sé»²⁰⁸. L'educatore è chiamato a condurre l'educando a questa vetta. L'azione formativa risulta dunque una continua interrogazione ed esortazione. È molto interessante la considerazione di Calò, secondo cui l'Allievo puntava ad un'azione educativa che «correggesse con un movimento *centripeto* verso il nucleo più profondo dell'*io* il movimento *centrifugo* verso l'esterno, che sapesse fare procedere l'educazione dal *di dentro*, non dal *di fuori*». ²⁰⁹. In questo «stare in sé» l'uomo scopre una dimensione infinita che lo interroga, lo spiazza. La persona sente in sé il richiamo di un'alterità misteriosa ma a cui si sente inesorabilmente legato: «Dovunque si muova l'educazione trovasi in faccia all'infinito sempre, perché l'educando è persona finita sì, ma che pur si muove e gravita verso l'infinito». Su questi presupposti, Allievo è convinto che non si possa negare l'educazione religiosa ai giovani: «La coltura impertanto dell'intelligenza, e dell'attività volontaria va ordinata a Dio. Così la personalità finita dell'educatore e dell'educando si regge sulla personalità infinita di Dio, e trova in questa la sua ragion di essere, del pari che la sua cagione efficiente. Educazione vera non è, che non sia personale sotto entrambi questi riguardi. Il materialismo, che spegne nel fango la personalità dell'uomo, l'ateismo, che nega a Dio la sua personalità infinita, il panteismo, che nega all'uomo ed a Dio una personalità loro propria per confonderli in una medesima sostanza, conducono ad un'educazione disumana, omicida, perché è negazione della persona. La formazione del carattere, intorno alla quale si travaglia tutta l'arte educativa, torna opera impossibile, ove non si regga sulla personalità dell'essere infinito»²¹⁰.

Strettamente legato alla questione della vocazione umana ed educativa, è il concetto di «carattere», con cui Allievo riprende un tema caro ad altri pedagogisti cattolici e non. Il carattere è definito come «quello stampo, o quell'impronta speciale, che configura

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 84-85.

²⁰⁸ V. Quarello, *G. Allievo, Studio critico*, cit., p. 106.

²⁰⁹ G. Calò, *Dottrine e Opere*, cit., p. 25.

²¹⁰ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 31.

ciascuna natura umana»²¹¹. Con questo concetto intende l'universalità dell'essere persona nella particolarità del singolo. «L'alunno accoppia in sé l'umanità comune a tutti i suoi simili, e l'individualità propria di lui solo»²¹². Un altro passo chiarisce tale relazione: «il genere (umano) vive nell'individuo sotto forma del carattere»²¹³. È compito dell'ufficio educativo riconoscere e far fruttare l'individualità della persona²¹⁴. Secondo l'Allievo: «l'uomo di carattere è colui, che pensa con verità e colla propria testa, è arbitro del suo operare e conforma le sue azioni esterne coi suoi interiori convincimenti, sempre mirando all'ideale divino della perfezione»²¹⁵. Ma per condurre al vero carattere bisogna educare, non basta istruire. Allievo definisce l'educazione del carattere come il «punto di gravitazione» e l'«apogeo»²¹⁶ dell'educazione. All'educatore spetta il riconoscere il carattere dell'alunno, la sua coltivazione, e l'aiuto verso la vocazione personale di ciascuno.

Così «Il fanciullo è persona, cioè sostanza individua, che in sé armonizza la virtù conoscitiva, fonte della vita operativa, congiunta con un organismo corporeo, sede della vita fisica e ministro della vita spirituale. La vita speculativa si sviluppa mercé l'acquisto del sapere, oggetto dell'educazione intellettuale, la vita operativa mercé la formazione del carattere, compito dell'educazione civile, morale, religiosa, la vita fisica mercé il rinvigorimento, la salute e la destrezza del corpo, termine dell'educazione fisica; e tutte e tre queste forme di educazione deggiono armonizzare insieme, come armonizzano dell'unità dell'umano soggetto le tre forme di vita umana»²¹⁷. Il carattere va educato sin dalla prima infanzia, e in esso l'esempio è il principale fattore²¹⁸. L'apice della formazione è il carattere morale, vale a dire la libertà dell'uomo di obbedire esclusivamente alla legge morale insita nell'uomo. Allievo considerava il rispetto e obbedienza a questa legge, come il compimento della libertà, che certo non riteneva essere un arbitrio assoluto del

²¹¹ G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, cit., p. 357.

²¹² G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 336.

²¹³ G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, cit., p. 357.

²¹⁴ «La formazione del carattere è opera nostra, sebbene abbia suo fondamento in natura, e le occorra il sussidio dell'arte educativa» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 50.

²¹⁵ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 4.

²¹⁶ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 322.

²¹⁷ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 31.

²¹⁸ «Il carattere morale non forma lì per lì come per incanto nell'età virile; ma, come ogni opera grande e duratura, che sorge da piccoli inizi, esso fa le sue prime prove nella puerizia, e progredisce con lento lavoro sino alla compiuta sua forma mediante l'opera concorde dell'alunno, del maestro, dei genitori, durante tutto quel lungo periodo educativo, che dalla prima puerizia si stende sino al termine della gioventù» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 91.

soggetto²¹⁹. Il pedagogista vercellese è, infatti, convinto che «Volere liberamente il dovere, ecco, secondo me, la formula di tutto l'ordine morale»²²⁰.

Per un'educazione efficace è imprescindibile lo sviluppo della capacità di volere e seguire ciò che è bene. «La dignità umana rifulge nel carattere. Plasmare nel fanciullo il carattere dell'uomo, che esprime la santità della vita in sé, nella famiglia, nella patria, questo è dell'arte educativa il supremo, altissimo ufficio»²²¹. Parlando dell'insegnamento in classe dice che «ogni atto educativo dev'essere un'affermazione, un'impronta della sua individualità personale. Così si forma il carattere, così l'alunno impara a diventare uomo maturo di senno, esperto della vita, arbitro delle sue sorti»²²².

L'ultima opera dell'Allievo, datata 1913, è dedicata allo studio comparato tra Giobbe e Schopenhauer. Contrapposto al nichilismo, al pessimismo, e al disimpegno del secondo, Giobbe rappresenta la vera statura umana, colui che nonostante le circostanze si spende per la verità. Osserva Allievo: «L'operosità della vita, perché si compia con efficacia, con dignità e decoro, richiede in noi la coscienza della nostra libertà personale rivolta ad un ideale supremo, il sentimento della nostra propria vigoria, il voglio imperioso dello spirito pronto a lottare contro le difficoltà, gli ostacoli, con imperturbabile costanza sino al sacrificio, riverente a quanto si presenta di grande, di nobile, di sacro, di divino»²²³.

L'Allievo critica la riduzione dell'intervento educativo all'istruzione, riprendendo una battaglia tipica della pedagogia spiritualista. Sulla base dell'antimetafisica e del relativismo etico di certo positivismo, più di un pedagogista ridusse il compito dell'educazione all'istruzione, estromettendo dai suoi compiti la formazione del carattere, e quindi dell'autocoscienza e della libera volontà.

Tale approccio ha come premessa fondamentale la convinzione che non ci sia nulla di vero, e quindi di insegnabile, fuori dalle asserzioni scientificamente dimostrabili. A questo proposito può essere utile richiamare un aneddoto raccontato da Allievo riferito ad una visita di Padre Girard all'Istituto del Pestalozzi: «Nell'atto che il Padre Girard stava visitando l'Istituto di lui, egli uscì fuori con queste parole: “È mio intendimento, che i miei

²¹⁹ Per queste posizioni fu criticato da Santoni Rugiu: «L'Allievo ha della moderna pedagogia una concezione normativa (come sempre, d'altronde, nella concezione cattolica), la vede cioè non come un'indagine libera e obiettiva sulla natura e sulle condizioni reali in cui si svolge la formazione dei soggetti, ma come l'elaborazione di un insieme di indiscusse norme, appunto, che guidino alla perfezione morale e spirituale. Guai a lasciarsi travolgere dal «gran movimento sociale» e ritenere che esso indichi sempre la via del progresso e della civiltà» A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principiato, 1987, p. 528.

²²⁰ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 89.

²²¹ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 18.

²²² G. Allievo, *Principi fondamentali di Scienza Pedagogica*, in «Rivista Pedagogica», n. 10, 1930, p. 687.

²²³ G. Allievo, *Giobbe e Schopenhauer*, Torino, Tipografia Subalpina, 1912, p. 41.

alunni non tengano per vero, tranne ciò solo, che possa essere loro dimostrato come due e due fan quattro”. Al che il Girard rispose: “Se io fossi padre di trenta figli, nemmeno un solo ve ne affiderei ad essere ammaestrato, perché non vi verrà mai fatto di dimostrarvi come due e due fan quattro, che io sono suo padre, e che egli è tenuto di amarvi»²²⁴. Le parole di Padre Girard erano utili a spiegare quali fossero i rischi dell’ipertrofia della ragione scientifica e matematica. Limitando il veritativo al «misurabile», infatti, si escludevano dall’educazione tutta una serie di apprendimenti e principi morali indispensabili alla vita e alla formazione del carattere.

Anche su questo punto Allievo esorta a distinguere ma senza dividere. L’educatore deve far crescere tutte le capacità umane, sia quelle del «cuore» che quelle della «mente». Era convinto che «la natura non si riforma, bensì va riconosciuta e rispettata»²²⁵. E la natura della persona non può essere ridotta alla pura istruzione, ma ha bisogno della certezza morale, dei principi, dei criteri per distinguere bene e male.

I. 6. Critica all’idealismo e al positivismo

Una parte considerevole delle opere di Allievo è destinata alla critica dell’idealismo e del positivismo. A tali correnti, sin dai primi lavori, Allievo addossò le responsabilità della profonda «crisi»²²⁶ e confusione che ammorbava la filosofia italiana. Oltre ad una lunga serie di studi dedicati a questi sistemi, anche negli altri saggi di Allievo appaiono frequenti incisi polemici contro queste teorie.

Calò ha rilevato come questa ricorrente confutazione e polemica del positivismo e dell’idealismo, rappresentò un tratto specifico del pensiero del pedagogista vercellese «L’atteggiamento critico contro le due correnti suddette forma la preoccupazione costante e costituisce, insieme con il principio della personalità, svolto dall’Allievo in tutti i suoi aspetti, il motivo fondamentale e la sostanza del suo pensiero filosofico»²²⁷.

Secondo alcuni studiosi Allievo avrebbe avuto nei confronti delle teorie coeve un atteggiamento difensivo ed eccessivamente «polemista»²²⁸. Caramella, un gentiliano che certo non concordava con le critiche dell’Allievo all’hegelismo e ai suoi epigoni, fu molto severo con il pedagogista, e ne sminuì il contributo, riducendolo ad una lamentela sterile e arretrata: «Ma venendo ai risultati effettivi della sua vasta opera di più che mezzo secolo,

²²⁴ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 89.

²²⁵ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell’ordine pedagogico*, cit., p. 261.

²²⁶ G. Allievo, *L’Hegelismo e la scienza, la vita*, cit., p. 6.

²²⁷ G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, cit., p. 4.

²²⁸ S. Caramella, *Lo spiritualismo pedagogico in Italia*, «La nostra scuola», n 13-14, 1921, p. 9.

qual è il significato storico dell'Allievo? Niente di meno ma niente di più che un'ostinata battaglia cattolica contro lo scientismo, senza che dal cozzo si generasse mai una scintilla nuova»²²⁹. Una critica analoga gli venne mossa da Vidari²³⁰.

È facile riscontrare nell'opera di Allievo toni duri, se non apocalittici, nei confronti di teorie giudicate dannose non solo alla pedagogia, ma anche alla vita educativa e sociale del paese. In molti saggi mancano aperture concilianti, mentre le posizioni espresse sono spesso risolutive e poco inclini ad aperture. Ma, a onor del vero, va riconosciuto che le critiche portate dal pedagogista sono sempre articolate e suffragate da una conoscenza precisa degli autori e delle scuole esaminate. «L'Allievo non fa mai la critica per la critica: il suo scopo è sempre molto preciso, quello di dimostrare e di salvare certi principi e certe verità filosofiche»²³¹.

All'interno del lungo itinerario delle opere dell'Allievo possiamo distinguere due momenti. Sino agli anni '70 dell'Ottocento, si concentrò in particolare sull'idealismo, mentre in seguito si occupò quasi esclusivamente del positivismo, data l'incipiente influenza che iniziava ad avere sulla pedagogia e filosofia italiana.

Già alla fine degli anni '60, Allievo notava come il positivismo si accingesse a dominare il clima nelle Università italiane e negli studi filosofici e pedagogici, mentre l'idealismo era destinato a restare ai margini del dibattito. Nel 1903, ricordando quel tornante storico, commentò: «Il campo filosofico era in allora combattuto da due scuole di tutto punto opposte, l'idealismo hegeliano, che andava declinando dal suo apogeo, ed il positivismo anglo-francese, che si annunciava restauratore sovrano della scienza e della vita»²³². In quegli anni, la scuola idealistica era viva quasi esclusivamente a Napoli grazie a Spaventa e Vera. Allievo, peraltro docente in una sede dove l'idealismo era quasi inesistente, si misurò criticamente soprattutto con i positivisti.

Come accennato, i lavori di critica all'idealismo si concentrano in larga parte nelle opere giovanili, in particolare nei *Saggi filosofici* (1866) ne *L'hegelismo, la scienza e la vita*, (1868) e nell' *Esame dell'hegelismo* (1897), un saggio più breve di quello precedente dove riprende pressappoco le stesse tematiche.

²²⁹ *Ibid.*, p. 9-10.

²³⁰ «In tutti questi lavori la mente dell'ALLIEVO si presenta sempre nell'atteggiamento di chi, incrollabilmente fermo e sicuro nelle proprie convinzioni maturate in uno studio severo e diuturno, vede nell'avversario e nelle dottrine da lui rappresentate un pericolo esiziale per la società e per la scuola, in cui esse si diffondano. Onde non tanto Egli mira a penetrare ed esporre l'idea dell'avversario nella sua genesi e nelle sue eventuali giustificazioni, quanto a metterne in rilievo le deficienze o le contraddizioni o le inaccettabili conseguenze» G. Vidari, *Giuseppe Allievo*, cit., p. 8.

²³¹ G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, cit., p. 447.

²³² G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 3.

Alcuni cenni polemici contro l'idealismo sono presenti anche in altri testi, tra cui *L'antropologia e l'umanesimo* (1868), *Della vecchia e della nuova pedagogia* (1873), *L'Antropologia ed il movimento filosofico sociale* (1869); *La pedagogia e lo spirito del tempo* (1878), *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia* (1877) *Studi filosofici sul carattere delle nazioni* (1878) *Sulla personalità* (1878).

Il testo in cui espone in modo più articolato le sue tesi contro l'idealismo è *L'hegelianismo la scienza e la vita*, un lavoro giudicato da Eugenio Garin «onestamente espositivo»²³³. L'opera fu scritta in occasione del concorso Ravizza del 1865-1866, che chiedeva agli scrittori di cimentarsi con questo tema: «Quali pratiche conseguenze derivino dall'idealismo assoluto di G. Hegel nella morale, nel diritto, nella politica e nella religione?». Il testo, che vinse il premio, fu poi rivisto e pubblicato.

Nell'opera, l'Allievo delinea l'origine dell'hegelismo, mettendo in luce l'humus kantiano da cui nacque l'idealismo. Il pedagogista enuclea i passaggi che portarono dalle posizioni del filosofo di Königsberg ad Hegel. Allievo ricorda come Kant fosse allora considerato il nuovo «Socrate» per aver salvato la scienza dallo scetticismo, mentre egli pensava che il kantismo fosse stato la «tomba» della scienza e della filosofia²³⁴. L'errore di Kant fu quello di disconoscere il primo dato filosofico, vale a dire l'evidenza dell'essere. Egli perpetuò quella torsione prospettiva cartesiana che si piegò sull'affidabilità della ragione, dimenticando lo stupore e l'attestazione del mondo. Allievo osserva che l'uomo neanche penserebbe se non ci fosse quel «fuori». Così Kant aveva «condannato il soggetto ad un perpetuo e violento celibato segregandolo dalla realtà oggettiva»²³⁵. Osserva Allievo: «Scienza assoluta intorno il pensiero umano, ignoranza assoluta intorno la realtà universale, ecco i due poli del Criticismo di Kant, la finale risposta che egli diede alla sua prima domanda. Con questo suo sistema originale Kant reputava di avere ricostruito su salda base il sapere speculativo, e quietati una volta i dissidii che da secoli sconvolgevano il regno della metafisica: *Ubi solitudinem faciunt* (direbbe qui Tacito), *pacem appellant*»²³⁶. Ma se lo scopo di Kant era quello di salvare la scienza, egli superò lo scetticismo di Hume, in quanto non riuscì a riconoscere il senso e i motivi della scienza metafisica. E ciò fu confermato dagli sviluppi successivi della filosofia.

Nei cinquant'anni trascorsi tra la pubblicazione della *Critica della Ragion Pura*, 1781, e la morte di Hegel, 1831, la Germania visse un radicale cambiamento culturale. Dallo scetticismo di Kant si arrivò attraverso Fichte e Schelling, all'affermazione dell'idealismo

²³³ E. Garin, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, cit., p. 56.

²³⁴ G. Allievo, *L'Hegeismo e la scienza, la vita*, cit., p. 22.

²³⁵ *Ibid.*, p. 31.

²³⁶ *Ibid.*, p. 29.

assoluto di Hegel, che secondo Allievo non fa altro che trarre le nefande conseguenze di quel divorzio tra l'io e il mondo, che se aveva portato Kant allo scetticismo, conduceva Fichte alla tesi dell'Io assoluto, origine e creatore del mondo. Si trattò di una deriva di quelli che chiamò in un altro testo i «trascendentalisti tedeschi», i quali «estendendo fuor di misura il potere dell'io umano, lo posero creatore dell'essere e del sapere, e finirono collo spogliarlo della soggettività ed individualità sua, confondendolo col massimo degli universali»²³⁷. Nel saggio Allievo dedica diversi capitoli a questi passaggi, concentrandosi dopo Kant, su Fichte e Schelling.

In ultimo affronta in modo analitico la figura e la filosofia di Hegel, introducendo il suo pensiero con un'accurata esposizione della vita, oltre che un'analisi degli apporti e delle influenze che ne condizionarono il pensiero.

Successivamente, ne enuclea il sistema filosofico, con un'analisi articolata. Allievo parte dal concetto generale di filosofia, quindi affronta il metodo dialettico, il concetto dell'Idea e il suo sviluppo nel Sistema. Poi tratta della Logica, della filosofia della Natura e infine della filosofia dello Spirito. In conclusione sintetizza i motivi della critica all'idealismo. Il seguente brano compendia la critica di Allievo: «Il nome di *Idealismo assoluto* con cui viene designata la dottrina di Hegel, ne rivela tutto lo spirito e ne compendia il contenuto. Il suo sistema è tutto in queste due parole: *Idea assoluta*, od in altri termini *Idea e sviluppo*, giacché l'essenza dell'Assoluto è un esplicitamento universale, un moto continuo e senza fine. Come per Condillac tutto è *sensazion trasformata*, così per Hegel tutto è *Idea trasformante*. L'idea essendo assoluta si fa tutte le cose, e con questo suo diventare universale spiega successivamente tutto l'essere, perché riproducendolo rivela le intime essenze delle singole cose, sicché l'Idea assoluta si manifesta ad un tempo siccome il sistema della scienza e l'insieme della realtà, identità universale delle idee e delle cose, del pensiero e dell'essere. Datemi materia e moto, diceva Cartesio, ed io creerò l'universo. Hegel pigliando in senso trascendentale il motto cartesiano avrebbe potuto ripeterlo dicendo: Datemi Idea e sviluppo, ed io vi ridarò rifatta e spiegata la realtà universale»²³⁸.

L'identificazione dell'essere con l'idea conduceva l'idealismo a numerose antinomie ed epiclesi, elencati dall'Allievo. Il pedagogista fa notare come Hegel, mentre tacciava di misticismo i realisti, chiedeva un atto di fede nel riconoscimento dell'Io assoluto. In conclusione, Allievo ripropone la ragionevolezza del realismo. Secondo il pedagogista vercellese, il reale anticipa, sporge e supera il razionale. Una frase dell'Amleto di

²³⁷ G. Allievo, *Sulla personalità umana*, cit., p. 18.

²³⁸ G. Allievo, *L'Hegelismo e la scienza, la vita*, cit., p. 59.

Shakespeare è ripresa dall'Allievo come legge della filosofia, «v'hanno cose e in cielo e in terra di cui le nostre filosofie non si sognano neppure»²³⁹.

La diaspora degli hegeliani e le numerose critiche fattegli dai suoi discepoli evidenziano tanto il fascino della prospettiva hegeliana, quanto la sua fragilità. L'errore cruciale dell'idealismo è la negazione della validità di quella serie di evidenze e strumenti che l'uomo ha nel suo naturale rapporto con il mondo: «il sistema dell'identità assoluta contraddice ai pronunciati della coscienza e si oppone ai dati del senso comune e del sapere naturale; dunque è insussistente»²⁴⁰. Per questa ragione, Allievo definisce Hegel come uno «spietato Torquemada del senso comune»²⁴¹.

Il pedagogista riprende l'analisi rosminiana e considera gli idealisti fondamentalmente degli scettici. Osserva: «La scienza è la spiegazione razionale della realtà sussistente: ora la realtà va anzitutto schiettamente osservata quale si presenta alla nostra percezione, e non già indovinata a priori e ricercata attraverso le pieghe del nostro cervello. Una teoria della realtà, costruita col puro ragionamento e non fondata sull'osservazione, non è scienza seria e verace, ma un tessuto di astruserie, che potrà tutt'al più dimostrare la potenza immaginativa di chi l'ha costruita. L'idealismo trascendentale germanico de' tempi nostri ha sacrificato l'osservazione della realtà al puro ragionamento. Esso ha preso le mosse dal concetto più astratto, a cui si possa giungere ragionando, e colla virtù di quel concetto vuoto ed indeterminato pretese di costruire la realtà universale»²⁴².

Prima Gentile²⁴³ e poi la Quarello²⁴⁴, criticarono all'Allievo una conoscenza poco approfondita di Hegel. Se non si può considerare il pedagogista vercellese tra i massimi studiosi di Hegel, dai suoi lavori emerge un confronto nel merito con il cuore delle posizioni idealiste. Altri autori, come il Suraci, parlarono dell'opere sull'Hegelismo come «una critica quanto mai acuta e serrata»²⁴⁵. Anche per altre teorie, Allievo non bada ad una erudizione pedante sulle vicende di una corrente, ma al cuore e al significato delle sue principali direttrici filosofiche.

Come è già stato accennato, dopo alcuni lavori dedicati all'idealismo, Allievo diede largo spazio alla critica del positivismo, che occupò gran parte della sua attenzione nella sua carriera seguente. Il pedagogista si accorse della rapida diffusione del positivismo nelle Università. Uno degli atenei in cui tali teorie presero piede e si diffusero era proprio quello

²³⁹ *Ibid.*, p. 143.

²⁴⁰ G. Allievo, *Saggi filosofici*, cit., p. 6.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 372.

²⁴² G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 33.

²⁴³ G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, cit., p. 370.

²⁴⁴ V. Quarello, *G. Allievo, Studio critico*, cit., pp. 128-129.

²⁴⁵ V. Suraci, *Giuseppe Allievo filosofo e pedagogista*, cit., p. 84.

di Torino, che era stata sino a pochi anni prima una roccaforte del rosminianesimo e dello spiritualismo cristiano. Come ha ricordato Giorgio Chiosso: «Proprio a Torino la cultura positivista stava compiendo il massimo sforzo con Moleschott, Lessona, Lombroso, Mosso per tracciare una antropologia incentrata su esclusivi tratti fisio – psichici e fortemente condizionata dalla cultura evoluzionista»²⁴⁶. Come ebbe a scrivere Norberto Bobbio, Torino rappresentava sul finire dell'Ottocento «la città più positivista d'Italia»²⁴⁷.

Allievo individuava come ragione della diffusione di tale corrente un forte appoggio politico, che era diventato come abbiamo già rilevato, il braccio ideologico dei gruppi anticlericali che spesso sedevano nelle poltrone più importanti del neonato Stato italiano. Il pedagogo aveva una chiara percezione di tale egemonia e non mancò di denunciarla. Scrisse a proposito «Il partito iperdemocratico, che nei lontani sfondi della rivoluzione italiana del '47 appena s'intravede indistinto e sfumato, prese a poco a poco forme più spiccate e concrete, e fattosi potente tende oggidì a tenere esso solo il campo. Esso novera potenti ingegni fra i suoi numerosi seguaci, che ne bandiscono i principii dalle cattedre universitarie, dalle tribune parlamentari, dalle officine della pubblica stampa. La sua arma è la critica, il suo dogma supremo è l'umanesimo sociale, ossia il naturalismo pagano razionalizzato. E la critica, dacché fu inaugurato il Regno dell'Italia una, si spiegò con forze maggiori che mai. Essa si pose ad abbattere il principio di autorità nell'ordine del pensiero e della vita, a dissolvere le credenze morali e religiose dell'universale, a minare le fondamenta di tutta la dommatica del cristianesimo, a snaturare l'indole nativa e tradizionale della filosofia italiana»²⁴⁸.

Nonostante il peso del positivismo fosse riscontrabile già nei citati dibattiti del '47, fu solo con l'Unità che ai positivisti fu concesso quello spazio privilegiato col quale poterono diffondere le loro teorie e avere una inaspettata diffusione. Come denunciò Allievo: «Ai seguaci e promotori della nuova scuola pedagogica il Governo prodiga la pienezza de' suoi favori, e sotto la potente sua egida assicura il trionfo»²⁴⁹.

Se i capi scuola europei del positivismo meritavano, da parte dell'Allievo, delle analisi approfondite e alcuni, rari, apprezzamenti, la valutazione degli epigoni italiani fu molto severa. Essi vennero ridotti al rango di semplici ripetitori di autori più organici come Spencer, Comte, Bain. Allievo si limitò ad affrontarne in modo sbrigativo la produzione positivista italiana nel saggio *La pedagogia italiana antica e contemporanea* (1901). In

²⁴⁶ G. Chiosso, *L'interpretazione rosminiana di Giuseppe Allievo*, «Pedagogia e vita», n. 6, 1997, p. 152.

²⁴⁷ N. Bobbio, *Introduzione*, in E. R. Papa (ed.), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, Angeli, 1985, p. 13.

²⁴⁸ G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., pp. 161-162.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 168.

esse il pedagogista si lasciò andare a valutazione in parte ingenerose e *tranchant*. Affrontò le teorie di Angiulli, Siciliani, Gabelli, e di altri pedagogisti minori.

Il primo è considerato il «principe» fra i cultori del positivismo in Italia. Viene definito come un «pensatore robusto e profondo, ma non originale»²⁵⁰ che ricalca fondamentalmente le posizioni di Spencer, e dunque tutti i suoi errori. La riduzione spencieriana dell'uomo ad un animale, mina le basi del pensiero di Angiulli: «Lottando contro la realtà dell'io, che egli ha negato e che s'impone inesorabile al suo pensiero, si vede costretto a ricorrere ad una novità di linguaggio, ad una dicitura attortigliata ed involuta, ad un ritornello di espressioni stereotipate, che spargono una nebulosa caligine sul tutt'insieme della sua dottrina»²⁵¹. Un altro errore a cui lo conduce la negazione del principio della personalità è la statolatria nel campo dell'istruzione pubblica.

Pietro Siciliani è invece accusato di eclettismo e di aver mal combinato istanze inconciliabili, producendo un sistema contraddittorio e instabile. In una prelezione risalente al 1882, rammentò il cambio di opinione sul positivismo, prima criticato e poi elogiato²⁵². Del sistema del Siciliani l'Allievo denunciò l'incapacità di giustificare sui presupposti positivisti l'esistenza della libertà e i fondamenti della morale. Negli *Opuscoli* lo accusa di trasformismo e scrive che «muta di dosso i panni a tenor della moda»²⁵³. Stando ad Allievo, questa «accozzaglia» di principi spuri condanna alla mediocrità la pedagogia del Siciliani: «Egli non si afferma né spiritualista, né materialista, né idealista, né ontologista, né trasformista, né positivista, e lascia capire che vuol essere qualche cosa di più e di meglio di tutto ciò; ma non ci presenta un principio superiore a tutti questi sistemi, che impronti il suo pensiero e lo determini per quello che è»²⁵⁴.

Si occupò anche di altri autori come Emanuele Latino, Aristide Gabelli, Edoardo Fusco in cui rileva sostanzialmente gli stessi errori di Siciliani e dell'Angiulli. Saluta invece con soddisfazione il ritorno allo spiritualismo di Ausonio Franchi, al secolo Cristiano

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 169.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 174.

²⁵² Nel saggio cita direttamente le parole di Siciliani e poi le commenta: ««Troppo scettici, noi Italiani abbiamo bisogno di fede: troppo anneghittiti dal positivismo, abbiamo bisogno di sacro entusiasmo nella scienza, nell'onestà, nell'onore, nei principii di giustizia, nell'attività del lavoro, nell'autorità creata da noi stessi, nell'Italia. Possiamo dunque accettare il Positivismo? No. Inteso come sistema, il Positivismo è dottrina assolutamente negattiva, non ha storia, non ha principii; è contrario allo spirito filosofico di nostra età, è dannevole nelle sue applicazioni morali, estetiche, politiche, religiose, storiche. Nol possiamo accettare come sistema, perché contrario alla nostra istoria, alla mente dei nostri padri, all'indole nostra, al nostro genio, alle nostre tendenze, contrario ai nostri bisogni fisici e intellettuali [in nota: P. Siciliani, Critica del positivismo]». Chi pubblicava or non è molto queste righe contro il sistema positivistico, è quegli stesso, che oggi ha inalberato il vessillo del positivismo dlla sua cattedra di pedagogia in una celebratissima Università italiana, mutando dottrine con quella leggerezza medesima, con cui altri muta di dosso i panni a tenor della moda» G. Allievo, *L'educazione e la scienza. Prelezione fatta all'Università di Torino il dì 18 novembre 1881*, Torino, Marino, 1882, pp. 14-15.

²⁵³ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 122.

²⁵⁴ G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 177.

Bonavino, di cui esalta le *Lezioni di pedagogia* che viene indicato come un testo fondamentale per la pedagogia spiritualista. Le considerazioni dell'Allievo restarono severe. Valuto le teorie positiviste «disumane e liberticide»²⁵⁵. Inoltre avversò una certa indifferenza degli epigoni di Comte che sembravano sordi agli appunti delle altre correnti pedagogiche. In più d'una occasione Allievo lamentò la loro indifferenza alle critiche, oltre alla poca onestà intellettuale²⁵⁶

Come già accennato, i suoi studi si concentrarono soprattutto sui fondatori del positivismo europeo: Comte, Spencer, e Bain. Le sue numerose opere dedicate a questa corrente, rappresentano una prima sistematica reazione dello spiritualismo italiano al positivismo europeo. Il lavoro più preciso e sistematico su tale corrente è *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico* (1883), definito dalla «Civiltà Cattolica» come una «splendida e serrata critica di questo sistema»²⁵⁷. Nella prelezione tenuta per l'anno accademico 1881-1882, Allievo annunciò che durante il corso sarebbe sceso «nell'arringo a combattere il positivismo riguardandolo siccome una larva ingannevole della scienza, siccome un pericolo esiziale della pedagogica»²⁵⁸. Nel solco di quelle lezioni pubblicò poi il lavoro.

L'opera si divide in due parti principali: nella prima tratta delle origini del positivismo e ne mette in discussione i fondamenti filosofici, nella seconda critica le conseguenze pedagogiche ed educative.

Allievo identifica come causa prima del positivismo, la stessa dell'idealismo, vale a dire la crisi della metafisica avvenuta con la modernità, che Kant sancì nella *Critica della ragion pura*, sostenendo la sostanziale inconoscibilità del non sperimentalmente. Il metodo scientifico si dogmatizzò, pretendendo di estromettere dalla conoscenza e dalla vita privata e pubblica tutto ciò che non è misurabile. Il positivismo si configurò come una nuova prospettiva epistemologica, metodologica e antropologica, fondata sulla negazione di tutte le conoscenze non verificabili sperimentalmente. In questo senso, si oppone a qualsiasi

²⁵⁵ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. I.

²⁵⁶ Nel saggio su *La scuola educativa*, Allievo riporta una critica fattagli da Fornelli che nel testo *La pedagogia e l'insegnamento classico*, accusò il professore vercellese di aver travisato le posizioni di Comte. Dopo essersi difeso, critica anche una evidente stortura delle sue posizioni, avendolo assimilato all'idealismo: «Ma il più grosso abbaglio del mio critico è questo: io non sono punto quell'idealista, che egli s'immagina mostrando di non aver letti i miei lavori filosofici, o di averne frainteso il significato malgrado la loro conveniente chiarezza. Mi additi un solo passo, da cui risulti che io ripongo le origini prime del pensiero in concetti *astrattissimi*, anteriori e superiori ad ogni realtà concreta e sussistente, ed io mi do' per vinto» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 218.

²⁵⁷ *Linee di pedagogia moderna*, «La Civiltà Cattolica», quaderno 1565, 1915, vol. III, p. 542.

²⁵⁸ G. Allievo, *L'educazione e la scienza. Prelezione fatta all'Università di Torino il dì 18 novembre 1881*, cit., p. 15.

considerazione metafisica, di cui è «la sua negazione assoluta ed esclusiva»²⁵⁹. In questo rifiuto consiste, per il pedagogista vercellese, anche «il carattere direi negativo del positivismo»²⁶⁰.

Va tenuto conto, che Allievo riconosce l'apporto positivo delle scienze sperimentali e della metodologia scientifica. Senza alcun timore verso gli esiti della ricerca empirica, il pedagogista attribuisce alla scienza (non al positivismo) il merito di aver accresciuto notevolmente la conoscenza del mondo e il benessere materiale. Tuttavia, Allievo individua proprio nell'euforia per gli esiti della tecnologia la presunzione di certo positivismo. Galvanizzata dalle scoperte scientifiche: «esaltò l'esperienza sensibile siccome l'unica e suprema ed assoluta fonte di tutto lo scibile umano, rigettò tra le illusioni tutto ciò, che trascende i suoi confini, assegnò unico oggetto della scienza i fenomeni disgiunti dalle sostanze e respinse la ragione siccome facoltà trascendente che contempla la sostanzialità delle cose»²⁶¹.

Allievo ricorda come il metodo sperimentale non possa racchiudere tutto il campo dello scibile, pena l'esclusione di ambiti conoscitivi fondamentali per la vita umana. Rivolgendosi ai positivisti Allievo scrive: «No, la mente umana non può fermarsi ai confini dell'esperienza, come alle colonne di Ercole: i grandi problemi dell'esistenza, soffocati dalla vostra dottrina, risorgono davanti alla ragione e le si impongono irremovibili. Voi non riuscirete mai a cancellare dalla coscienza del genere umano questo indestruttibile sentimento, che noi non siamo sfuggibili fenomeni, quasi ombre erranti alla ventura nel deserto, bensì persone vive, forniti di una ragione che trascende la cerchia dell'esperienza sensibile e si innalza alle supreme idealità della vita. Gli ingegnosi apparecchi meccanici, di cui avete forniti i vostri laboratori di psicologia sperimentale, potranno procacciarsi nuove ed interessanti notizie intorno la vita sensitiva dell'uomo esteriore, ma non ci sapranno dir nulla intorno i misteri dell'anima, il secreto lavoro della sua vita intima, le sue sublimi aspirazioni»²⁶².

La scienza esatta e sperimentale non può esaurire tutto il campo della conoscenza dell'uomo. Inoltre, secondo Allievo, l'esautorazione della metafisica dal campo dello scibile danneggia la stessa scienza. Essa, infatti, nasce da domande metafisiche, si nutre di concetti e di una logica che non può essere rinvenuta nella esperienza materiale, ma solo in quella spirituale. L'antimetafisica getta il positivismo in un paradosso: lo scientismo,

²⁵⁹ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 13.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 10.

²⁶¹ G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 14.

²⁶² *Ibid.*, pp. 14-15.

infatti, nega le premesse della scienza. Con l'affermazione «non esistono che fatti» si esprime un giudizio generale e veritativo sul mondo, portando avanti un discorso propriamente metafisico. Scrive Allievo: «Dicono infine che, seguendo la dottrina evoluzionistica, le teorie non sono più campate in aria quali sono foggiate dall'apriorismo, ma riescono l'interpretazione oggettiva dei fatti. Sta bene: i fatti vanno adunque interpretati; ma con quale criterio? Certamente con qualche concetto o principio ideale, superiore ai fatti stessi, perché questi per sé sono lettera morta, bisognevole dello spirito, che la vivifichi e la illustri. Eccon quindi chiarita l'insufficienza dell'esperienza alla formazione della psicologia e della pedagogia»²⁶³.

Il positivismo si autodefinisce teoria delle scienze positive, ma secondo Allievo, la costruzione di un sistema filosofico accede già ad una dimensione della riflessione che travalica i confini dell'esperienza empirica. Si tratta di una «astrazione» che si serve della logica, del giudizio, dell'argomento. In questo senso, se i positivisti volessero essere coerenti con le loro posizioni, dovrebbero «liberarsi da concetti «metafisici» come quelli di causalità, identità, o di non contraddizione. In questo senso, per il pedagogista vercellese, l'assoluta antimetafisica del positivismo, si traduce in un suicidio della scienza stessa: «Dacchè dunque l'antropologia studia l'uomo pensante, il quale sovrasta alla materia e possiede in sé i principi ideali necessari alla costruzione del sapere, consegue che essa è lo spirito informatore delle discipline positive e naturali, e che il naturalismo, che la impugna, distrugge le stesse scienze della natura e contraddicendo a se medesimo fa della metafisica col proclamare che la materia è l'essenza universale di tutto, che è infinita, eterna, mentre tutto questo trascende i limiti dell'esperienza e dell'osservazione sensibile»²⁶⁴.

Allievo giudica la posizione gnoseologica dei positivisti fondamentalmente scettica, in quanto le loro premesse conducono all'inevitabile dissoluzione della conoscenza: «Una critica priva di principii universali ed assoluti, che la rischiarino, è una critica, che pretende di essere fine a se stessa, anziché mezzo potente per giungere al Vero, ossia è criticismo scettico. Il positivismo contemporaneo ha menato un gran guasto nel campo della critica odierna, la quale è insorta a dissolvere e disfare quelle medesime verità universali, che è tenuta a rispettare siccome fondamento della sua esistenza»²⁶⁵. A proposito di tali nefande conseguenze, Allievo ebbe modo di criticare il Romagnosi, che vicino a posizioni simili

²⁶³ G. Allievo, *Gli evoluzionisti e il metodo in pedagogia*, «Rivista Pedagogica Italiana», Asti, 1897, vol. I, pp. 305-306.

²⁶⁴ G. Allievo, *L'uomo e la natura*, cit., p. 17.

²⁶⁵ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 9.

sosteneva che è sano solo colui che la pensa come la maggior parte dei suoi concittadini, non avendo più un riferimento metafisico su cui fondare la validità delle posizioni²⁶⁶.

Inoltre il materialismo non può che portare ad una confusione nella scienza, in quanto se la conoscenza è un prodotto necessario dell'esperienza personale, e nasce da questa in modo spontaneo e incontrollabile, perde di significato la valutazione delle teorie che non sono né vere né false, ma unicamente frutto della determinazione. Scrive a proposito: «Ora se il pensiero è sempre di necessità quale lo forma l'esperienza, ossia quale lo esige la condizione fisiologica, in cui versiamo, allora cessa ogni distinzione tra un vero ed un falso pensiero, e così il pensiero a priori, o sarà vero anch'esso, oppure dovrebbe negarsene l'esistenza, siccome di un fatto impossibile, mentre l'evoluzionista lo piglia ad oggetto della sua critica»²⁶⁷.

Invece l'esistenza della scienza conferma la presenza di una natura non materiale nell'uomo, solo la persona ha coscienza del mondo e cerca la verità. Un altro nodo insolubile per il positivismo è l'esistenza della libertà. La scienza esatta, come ha insegnato Kant, non può attestare la sua esistenza, e il materialismo e determinismo di certi positivisti la negano. Se l'uomo non è più libero, si chiede Allievo, come lo potrà essere la scienza?

Inoltre ad Allievo pare pretestuoso l'uso della scienza contro la metafisica e la religione. Le scienze naturali «anziché escludere di loro natura la metafisica, rinvergono in questa sola la loro suprema ragione, sì che non lasciano più luogo alla filosofia positiva. Infatti, un fisico, un chimico, un astronomo, può ammettere i pronunciati del teismo e dello spiritualismo, senza punto rinunciare ad un solo dei teoremi della propria scienza (valga l'esempio di Newton, del Galilei, del Padre Secchi, del Pasteur)»²⁶⁸.

Un'altra «vittima» del positivismo è l'antropologia, che da tale corrente viene snaturata. La negazione della metafisica ha notevoli ripercussioni sulla scienza dell'uomo, poiché getta nell'indecifrabile la sua essenza personale. Il positivista non può conoscere la vera essenza dell'uomo, in quanto la persona non può essere raggiunta e compresa nell'*esprit del finesse*. Scrive Allievo «Colla loro antropometria non giungeranno mai a misurare le profondità dell'anima, a scandagliare gli immensi problemi, che si agitano nelle intimità dello spirito umano»²⁶⁹. La persona non è rilevabile nell'esperienza come se fosse un fenomeno fisico, è riscontrabile solo nella riflessione oltre il sensibile. Occorre, stando ad Allievo, sollevarsi dal fatto, per constatare l'io: «Il positivista vuol fatti, nient'altro che fatti, né vuol saperne di esseri individui, di sostanze permanenti. Ma il *factum* (e chi nol

²⁶⁶ G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, cit., p. 29.

²⁶⁷ G. Allievo, *Gli evoluzionisti e il metodo in pedagogia*, cit., pp. 304-305.

²⁶⁸ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 16.

²⁶⁹ G. Allievo, *Lo spirito e la materia nell'universo, l'anima e il corpo nell'uomo*, cit., p. 6.

sa?) è un sostantivo verbale derivante dal verbo *facere*, è un participio che presuppone *l'ego facio, tu facis, ille facit*: importa l'essere, che fa, il soggetto operante, e rompe in una contraddizione il positivista separando l'un termine dall'altro»²⁷⁰. Ma tale agnosticismo si trasformò presto in una negazione. Infatti, per i positivisti, «L'uomo non è una sintesi vivente di due sostanze, spirito e corpo essenzialmente distinte, eppur composte ad unità di persona, bensì un complesso di fenomeni fisiologici e psicologici, diversi di grado soltanto, ma non di essenza da quelli animali»²⁷¹.

Osserva nei già citati *Opuscoli pedagogici*: «Negli intimi recessi dell'anima, dove non penetra coltello di anatomico, dove non giunge lente microscopica di fisiologo e naturalista, si nascondono secreti che accennano all'Infinito, si destano aspirazioni, che vengono dall'alto e nell'alto ritornano. Quei secreti, quelle aspirazioni il positivista riguarda quali vani fantasmi, e lo spirito umano quale un fantasma multiforme errante fuori del mondo della realtà. Duri tempi per questi tempi»²⁷².

Così la prospettiva epistemologica dei positivisti mette in discussione la scienza dell'uomo e sfigura la persona. Osserva Allievo: «il sistema antropologico dei materialisti non è la scienza nuova, che cerchiamo, ma la negazione della scienza»²⁷³. La loro antropologia risulta dunque un grande «equivoco»²⁷⁴. Per questo chi approccia l'antropologia positivista è «trascinato entro una selva intricata di osservazioni senza un'idea suprema dominante, che lo sorregga e le dia unità, anima e vita a quel tritume di particolari»²⁷⁵.

Il miglior esponente di questa prospettiva è Spencer che enuclea tali concetti nel *Primi Principii*, così commentati dall'Allievo: «Per quantunque la credenza nella realtà dello spirito individuale sia inevitabile, e benché sia riaffermata non solo dall'unanime consenso del genere umano, ed adottata da tanti filosofi, ma ben anco dal suicidio dell'argomento scettico, pur tuttavia non può venire per nulla giustificata dalla ragione: havvi ancora di più; allorquando la ragione è messa alle strette di pronunciare un giudizio formale, essa condanna tale credenza... di guisa che la personalità di ciascuno ha coscienza, e la cui esistenza è da tutti avuta per un fatto certissimo sopra ogni altro, è tal cosa che non può in veruna guisa essere conosciuta; la conoscenza della personalità è vietata dalla natura medesima del pensiero»²⁷⁶.

²⁷⁰ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 87.

²⁷¹ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 243.

²⁷² G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 13.

²⁷³ G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, cit., p. 13.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 12.

²⁷⁵ G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 58.

²⁷⁶ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 315.

Il filosofo britannico non può che giungere ad un riduzionismo antropologico. Scrive ancora Allievo: «Lo Spencer fa sua (né vi ha di che stupirne) l'osservazione di uno scrittore, che cioè a riuscire nella vita occorre *primamente* essere un *buon animale*»²⁷⁷.

Tale prospettiva è inaccettabile per l'Allievo, secondo cui l'uomo è strutturalmente differente dal resto della natura: «L'umano soggetto, insino dal primissimo istante della sua mortale esistenza, è non solo di grado, ma di specie differente dal bruto, perché la mente, ossia l'anima razionale, che lo costituisce uomo, ei la possiede per natura, e non l'acquista punto col tempo, non la vede allo sviluppo progressivo dell'organismo corporeo. Questo giustissimo concetto pitagorico, che tanto bene risponde al sentimento naturale della dignità umana, sta diametralmente opposto alla moderna dottrina del positivismo evoluzionistico, il quale sentenzia che nel neonato l'animalità si viene a poco a poco trasformando in unità in virtù delle leggi fisiologiche dell'organismo animale, il quale, mentre nella prima infanzia della vita si manifesta mercé le sole funzioni inferiori del senso fisico e del cieco istinto, proseguendo nel suo sviluppamento, acquista la virtù di esercitare esso stesso la facoltà superiore dell'intendere, del ragionare e del volere, sicché la mente, lo spirito, l'anima razionale, che tanto ci sublima e ci differenzia dal bruto, non sarebbe già una sostanza diversa dall'organismo corporeo, bensì rimarrebbe pur sempre in fondo l'animalità stessa che funziona sott'altra forma più elevata»²⁷⁸.

L'uomo è ontologicamente differente rispetto al resto della natura. Il positivismo al contrario «afferma che l'io umano non è un'energia vivente, un'attività libera e conscia della sua personalità sostanziale, bensì un mero complesso di fenomeni che non appartengono a nessuno»²⁷⁹.

Queste posizioni antropologiche, denuncia Allievo, portano ad inevitabili corollari pedagogici: «ai giorni nostri e nella nostra Italia in fatto di pubblica educazione si trascorre agli estremi, sicché questa gran legge dell'armonia rimane offesa. All'educazione fisica si attribuisce una importanza esorbitante, e assai più di quanto le convenga ed in suo servizio si lavora in tutti i rami ed in tutte le guise, mentre la formazione del carattere che è di tutta l'umana educazione la parte più nobile e più prestante, giace pressoché dimenticata e negletta. Lo Spencer esaltando sopra misura la cultura dell'organismo corporeo ha asserito che l'uomo debb'essere anzi tutto e soprattutto un *buon animale*, ma ha dimenticato che si può essere un buon animale ed un pessimo soggetto ad un tempo»²⁸⁰.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 322.

²⁷⁸ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., pp. 28-29.

²⁷⁹ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 5-6.

²⁸⁰ G. Allievo, *Principi fondamentali di Scienza Pedagogica*, cit., p. 680.

Invece la persona è quella briciola dell'Universo che appartiene a se stessa, e a ciò deve essere educata. La persona sente, capisce e vuole. La riduzione dell'uomo ad animale compromette la morale, e cioè l'immanenza dei criteri di bene e di male e la responsabilità personale. Allievo individua le conclusioni di queste premesse nell'opera di Spencer, il quale negando la libertà, «nella sua psicologia riguarda la volontà quale una evoluzione dell'istinto fisico ed assoggetta perciò l'opera umana ad un fatale e necessario determinismo, in cui i fenomeni psichici si succedono gli uni agli altri con un intreccio indissolubile. Torna quindi inutile, anzi contrario a ragione, il pronunciare, che siamo moralmente tenuti a compiere le azioni per noi vantaggiose ed astenerci dalle dannose se esse non dipendono dal nostro libero volere, ma sono per insuperabile necessità predeterminate le une alle altre»²⁸¹.

Si tratta di una posizione con nefandi corollari morali e pedagogiche. «Rigettando la libertà – infatti - viene per ciò stesso a mancare ogni ragione di responsabilità morale, in quella guisa che, rovesciato un principio, cadono tutte le conseguenze sue»²⁸². Si tratta di una corollario spesso negato dai positivisti.

Allievo ben evidenzia questa contraddizione e osserva «parlano della necessità imperiosa di formare il carattere dell'alunno, di promuovere lo sviluppo spontaneo della sua attività mentale, di educarlo alla libertà di pensiero; ma in tal caso la logica li costringe ad accogliere il concetto filosofico dell'uomo, da cui discendono tutte queste conseguenze pedagogiche, e rigettare il concetto antropologico positivista da cui fioriscono conseguenze pedagogiche diametralmente opposte»²⁸³. Si tratta di un'aporia che emerge con chiarezza nella «retorica» sull'autodidattica²⁸⁴.

Privato della libertà e del fine, l'uomo si rifugia nell'accidia: «Vivere adunque alla giornata secondochè porta il caso fino a che venga l'*unus interitus hominum et iumentorum*, ecco l'unica morale a cui possa logicamente far luogo il positivismo»²⁸⁵.

Allievo critica ancora lo Spencer quando nella sua *Educazione morale, intellettuale e fisica* riduce la morale a «conservazione propria diretta», una considerazione che se è

²⁸¹ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 309.

²⁸² *Ibid.*, p. 109.

²⁸³ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 5.

²⁸⁴ Scrive sull'argomento: «I propugnatori della nuova scuola positivista vanno proclamando la somma importanza dell'autodidattica e dell'educazione del carattere, e se ne fanno banditori come di una loro scoperta; ma con ciò non si avvedono, che danno una smentita alla loro dottrina, la quale facendo dell'io umano un mero fenomeno senza sostanza, e rigettando fra le illusioni la libertà dello spirito, toglie di mezzo quella personalità, per cui l'alunno colla sua interiore energia conquista le conoscenze e vi attinge la fermezza incrollabile del volere» G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 13.

²⁸⁵ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 262.

spiegabile col suo darwinismo non è accettabile ai fini di una convivenza e di una prassi educativa.

La vita diviene adattamento e sopravvivenza. Senza un fine ultimo non può esistere educazione, ma solo adattamento, e cioè in qualche modo abbruttimento e alienazione. Il positivismo è la negazione della vera educazione e «non ha ragione di usurpare il posto della scienza, così compromette fatalmente le sorti dell'educazione umana»²⁸⁶. In questo senso, non sconsacra solo la fede e la metafisica, ma anche la vita umana, la fiducia, l'amore, la morale, gli ideali.

La nuova antropologia dei positivisti ha conseguenze nefaste sull'educazione. Negato il principio della personalità e il valore della libertà, l'educazione è declassata ad adattamento. Il fine della formazione si riduce all' «allevamento» di un *buon animale*, il suo unico interesse e scopo dovrà essere quello di collaborare al benessere dell'Umanità. Nella prospettiva positivistica perde di significato quella formazione del carattere, della volontà, e di emancipazione dalle funzioni biologiche, in cui risiede secondo Allievo lo scopo dell'educazione umana. Anche l'istruzione, come contesta Allievo al Bain, è ridotta a comunicazione di nozioni, sempre funzionali alla produzione o alle condizioni sociali, e senza nessun riferimento all'educazione, agli ideali, ai valori. Non si bada più alla formazione del carattere, ma alle capacità cognitive, privandole però del fine e della direzione. L'educazione cessa di essere esortazione per divenire condizionamento. Il suo senso nella pedagogia positivistica viene svilito in quanto «manca il pensare grandioso, elevato, che raccoglie una molteplicità svariatissima di idee particolari in una potente ed organica unità; manca quel soffio di idealità, che innalza lo spirito dell'educatore al sentimento del suo arduo e sublime magistero»²⁸⁷.

Oltre all'idea di libertà, di morale, e di educazione sono le stesse scienze umane che vengono ribaltate sulla base dei principi antimetafisici, materialisti e naturalisti. Allievo denuncia che «Le scienze della natura hanno usurpato il posto delle scienze dello spirito: la psicologia, la morale, la filosofia in genere non hanno più una esistenza loro propria e distinta, ma sono trasformate in altrettanti rami delle scienze naturali»²⁸⁸.

La pedagogia vede messi in discussioni i suoi principi fondamentali: «Una scienza pedagogica senza verità universali e necessarie, un'educazione senza ideale, ecco le conseguenze, che derivano dal principio, che l'esperienza è la norma unica e suprema della disciplina pedagogica»²⁸⁹.

²⁸⁶ G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 183.

²⁸⁷ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 27.

²⁸⁸ G. Allievo, *Lo spirito e la materia nell'universo, l'anima e il corpo nell'uomo*, cit., p. 4.

²⁸⁹ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 8.

Il primo dato necessario alla pedagogia che il positivismo confonde è la natura non materiale della persona: «La nuova scuola, mentre proclama di non voler accogliere nella cerchia della scienza altro che fatti, inconsequente a se medesima rinnega alcuni fatti di singolarissima importanza. Giacché è un fatto irrepugnabile, che l'educatore e l'alunno, l'uno di fronte all'altro, sentono di essere non già meri fenomeni insieme implicati, bensì due persone vive e reali, che hanno ciascuna affetti, intendimenti e voleri suoi propri, ed affermano la loro individualità col vocabolo *io*; sentono di essere attività libere, consapevoli di sé, arbitre del proprio operare. Ora la nuova scuola proclama illusorii questi due solennissimi fatti, che sono il fondamento primo dell'opera educativa». L'antimetafisica mette in discussione un altro elemento necessario per la pedagogia, vale a dire l'evidenza che «L'uomo è un soggetto educabile. Questo concetto semplicissimo ed elementare trascende la sfera dell'esperienza»²⁹⁰, e non può dunque essere incastonato nell'architettura positivista.

La persona inoltre ha bisogno di un ideale, di un fine a cui piegare la sua esistenza. «Senza ideale non si vive da uomo, non si vive personalmente; e l'ideale vero non ci viene da una scuola, la quale insegni che la vita umana si risolve tutta quanta in un gabinetto di fisiologia, non ci viene dalla nuda esperienza. Essa mi dirà quello che io *sono di fatto*, o integro o corrotto che io mi sia; l'ideale invece mi rivela quello che io *debbo essere*; quello dell'esperienza è l'ideale del momento che passa, del punto che scompare; il vero ideale abbraccia l'universalità del tempo e dello spazio»²⁹¹. In un altro saggio osserva: «L'esperienza mi dice quello, che è di fatto, non quel che debb'essere; mi apprende cioè che l'uomo viene realmente educato, ma non già che lo debba essere; è dessa la ragione, che muovendo dal concetto della persona umana ne argomenta che l'educazione le è necessaria ed essenziale. Così la sola esperienza non vale a somministrarci la verità universale e necessaria dell'educabilità»²⁹² L'educazione ha bisogno di un ideale.

Questo brano sintetizza chiaramente i concetti suaccennati: «Che se il soggetto educando de' positivisti, conscia ed arbitra di sé e cagione efficiente degli atti suoi, è niente più che una mera successione de' fenomeni, i quali non appartengono a nessuno, ognuno vede, 1° che voi farete del vostro alunno non già una libera individualità, che pensi da sé e si regga per virtù interiore, bensì un meccanismo di fenomeni insieme raccostati dalla forza dell'abitudine; 2° che la santità del dovere è sfatata e l'educazione morale torna impossibile, perché i fenomeni passano senza lasciar traccia di sé, e le nostre risoluzioni

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 6.

²⁹¹ G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, cit., p. 15.

²⁹² G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 6.

volontarie sarebbero una risultante di fenomeni ossia di forze meccaniche cooperanti; 3° che anch'essa l'educazione religiosa non ha più ragione di essere, perché il positivismo è la negazione della metafisica, come scienza dell'Essere assoluto, e la negazione della religione, come amore intelligente ed operoso dell'Essere divino»²⁹³.

La pedagogia positivista viene inoltre criticata in quanto si fregia di aver portato fondamentali novità per la pratica educativa. Allievo chiarisce che: «I positivisti s'immaginano di avere dato alla scienza dell'uomo e della sua educazione un impulso affatto nuovo e potente, di averle impresso il suo vero indirizzo, di averla ricostruita sulle sue giuste fondamenta come se tutti i grandi pensatori, che meditarono prima di essi intorno a queste due discipline, avessero brancolato alla cieca; e tutta la riforma, della quale vanno altieri, sta nell'aver circoscritto tutto il compito dell'antropologia e della pedagogia allo studio de' fatti umani ed alla ricerca delle loro leggi, indipendentemente da ogni considerazione relativa alla sostanzialità del me, in cui essi fatti hanno il loro comune principio, il loro punto centrale ed armonizzatore»²⁹⁴. Ne *La nuova scuola pedagogica* analizza le novità che i positivisti si prendono il merito di aver apportato alla pedagogia: metodo intuitivo, autodidattica e adattamento. Allievo fa notare come siano tutte intuizioni e nozioni assai note prima della nascita del positivismo e prima ancora della comparsa della pedagogia.

Per quanto riguarda le scienze umane, Allievo contesta la trasformazione positivista della psicologia in una branca della fisiologia. Tale critica è legata alla battaglia per la difesa della personalità umana e della sua libertà. Ciò che Allievo intendeva difendere era l'idea che i fatti psicologici non fossero solo fisici, ma fundamentalmente spirituali. Il mentale non può essere trattato come il biologico, per cui l'oggetto della psicologia deve essere l'io sostanziale e non la sua espressione fisiologica o fenomenica. Per tale motivo la psicologia deve seguire, a detta di Allievo, un metodo filosofico e non scientifico, con cui invece si può indagare l'uomo da un punto di vista anatomico o fisiologico. Così per l'Allievo «la psicologia è quella parte di filosofia, che ha per oggetto l'anima umana studiata ne' suoi fenomeni e nel suo essere sostanziale mediante la coscienza perfezionata dalla riflessione al ragionamento»²⁹⁵. Tale concezione deve essere contestualizzata in un periodo in cui la scienza italiana era parecchio lontana dagli approcci e dai risultati dei laboratori psicologici svizzeri, tedeschi e francesi. Questa difesa del collocamento della psicologia nella filosofia da quanti la volevano ridotta a pura fisiologia, nacque dalla paura

²⁹³ G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, cit., p. 409.

²⁹⁴ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 87.

²⁹⁵ G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, cit., p. 24.

che tale prospettiva avallasse la riduzione dell'essere umano a un mero meccanismo biologico.

Occorre inoltre far notare che Allievo tenne in grande considerazione le scienze sperimentali, anche se denunciò l'alto rischio dello scadimento della scienza in scientismo. Osserva «Non vi è amatore del vero sapere, che non riconosca e non ammiri i grandi progressi fatti dalle scienze naturali, e lo splendido avvenire, a cui sono chiamate, proseguendo per la retta via dell'osservazione sincera e compiuta dei fatti fisici, fecondata da una lenta e prudente induzione verificata mediante la prova e riprova di ben condotto esperimento. Questo successo e sicuro progredire del pensiero nella scoperta delle leggi e delle forze della natura avvantaggia le sorti dell'umanità e conferisce potentemente alla civiltà ed al perfezionamento sociale, essendochè l'uomo la fa sua rivolgendola al compimento del suo ideale. Se non che mentre per una parte il progresso delle scienze naturali conforta l'animo di liete speranze, per l'altra si nota con rincrescimento la tendenza di alcuni illustri ingegneri contemporanei a trascendere i confini propri di esse scienze e riguardarle siccome la vera e sola scienza, a cui tutte le altre vanno sacrificate, come se in esse sole fosse incarnato lo spirito scientifico»²⁹⁶.

Appare dunque poco fondato l'appunto mosso dalla Bertoni Jovine all'Allievo, che criticò al vercellese una presunta ostilità nei confronti della scienza e del suo valore educativo. Secondo la studiosa emiliana, per Allievo: «Tutte le scienze che si valgono di questo metodo e che inducono l'educando all'osservazione spregiudicata dei fatti storici e naturali sono dunque scienze diseducative o quanto meno non-educative, se per "educative" s'intendono soltanto le suggestioni che rafforzano la fede»²⁹⁷. In un lavoro successivo provò a giustificare la supposta contrarietà all'insegnamento della scienza, con l'esigenza di difendere il «dogmatismo» in funzione dell'ostruzionismo al progresso sociale e civile²⁹⁸.

²⁹⁶ G. Allievo, *L'uomo e la natura*, cit., pp. 12-13.

²⁹⁷ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954, p. 387.

²⁹⁸ «Ad ogni modo, pur attraverso una prosa gonfia e nello stesso tempo reticente, è opportuno districare il filo delle argomentazioni del pedagogo torinese. Il punto sostanziale della sua polemica è la critica del valore educativo della scienza. La scuola moderna si fa un feticcio della scienza sottovalutando altri elementi formativi dello spirito umano. Ma di quale scienza parla Allievo? Lo chiarirà in una nota inviata alla Reale Accademia di Scienze di Torino. Si tratta soprattutto di quel complesso di problemi e di studi che si raggruppa sotto il nome di "sociologia" e che interessa tutti i problemi della vita moderna, compresi quelli educativi. Egli non avrebbe probabilmente trovato tanto rivoluzionarie le teorie del positivismo, dello scientificismo, dello storicismo, se tutte insieme queste nuove teorie non avessero giustificata l'esigenza di dare un nuovo sviluppo e un nuovo orientamento alla scuola; se in altri settori della vita pubblica quell'esigenza non si fosse collegata con necessità fatte sull'analfabetismo non avessero messo l'accento sull'influsso che una struttura economica arretrata aveva sulla scarsa efficienza della scuola. In questo legame l'Allievo trova il punto più pericoloso delle nuove dottrine pedagogiche che segnavano il tramonto di quello spiritualismo al quale egli si richiamava con nostalgia. Ad esse attribuisce il fallimento scolastico italiano, richiamando gli educatori ad una maggiore prudenza nell'accettare quel metodo positivista che

Nel testo *Studi Psico fisiologici* (1896) riprese diverse scoperte fatte in ambito sperimentale e ne valorizzò i meriti e la valenza pedagogica. In più d'una occasione dovette difenderne l'importanza per la pedagogia da quanti, come gli idealisti, ne contestavano il senso e l'utilità²⁹⁹. Tale avvicinamento alla psicologia sperimentale gli costò la critica dell'idealista Santamaria Formiggini che avversando l'ilemorfismo dell'Allievo vide nell'apertura alla psicologia sperimentale un tradimento della realtà spirituale:³⁰⁰ D'altra parte pare chiaramente inesatto il giudizio di Vidari che fa dell'Allievo un osteggiatore della psicologia, sostenendo che il principio della personalità è «anti-sperimentalista» e «anti – sociologico»³⁰¹.

Invece l'armonia tra il materiale e lo spirituale, il loro “accordo”, era proprio ciò a cui Allievo puntava. Le due discipline, psicologia e fisiologia, non dovevano essere confuse ma ben distinte nel comune studio sull'uomo. Scrive a proposito: «La psicologia si trova in intimo contatto colla fisiologia, ma ciascuna di queste due scienze va distinta dall'altra, perché la prima ha per oggetto suo proprio la mente co' suoi fenomeni psichici, la seconda l'organismo corporeo colle sue funzioni vitali; e tuttavia sono unite insieme da quel medesimo vincolo, che congiunge nell'uomo l'anima razionale ed il corpo organico, e così unite costituiscono l'antropologia»³⁰².

A causa di ciò Allievo non può essere considerato come un nemico della psicologia sperimentale, ma contro quella che esclude la «natura personale» nell'uomo.

La critica del positivismo e del materialismo è connessa a quella sull'evoluzionismo. Allievo fa notare come il darwinismo non sia una necessaria conseguenza del positivismo, ciò è confermato dal fatto che non fosse condivisa da autori come Auguste Comte o Stuart Mill.

Nella *Nuova scuola pedagogica* (1905) Allievo osserva: «La nuova scuola pedagogica annovera nel suo seno alcuni seguaci dell'evoluzionismo darwiniano, i quali accusano la

distruggerà il metodo dogmatico [in nota: G. Allievo, *L'indirizzo storico e sociologico della pedagogia contemporanea*, Torino, 1908]. Tutte le scienze che si valgono di questo metodo e che inducono il fanciullo all'osservazione spregiudicata dei fatti storici e naturali sono dunque scienze diseducative o quanto meno non-educative, se per “educative” s'intendono soltanto le suggestioni che rafforzano la fede» D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp. 221-223.

²⁹⁹ G. Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, cit., p. 14.

³⁰⁰ «Forse l'Allievo si lasciò trascinare nella sua vita dal desiderio di porre la sua psicologia in maggiore armonia con le teorie scientifiche sull'emozione che allora si diffondevano in seguito all'indirizzo di studi del Wundt; volle dimostrare la possibilità di coordinare il suo sistema coi risultati della scienza più moderna; ma naturalmente non poté riuscire bene nel suo intento, perché l'eclettismo è il più difficile di tutti i sistemi» E. Santamaria Formiggini, *La pedagogia italiana nella seconda metà del secolo XIX, parte I, gli spiritualisti*, Roma, A. F. Formiggini, 1920, p. 281.

³⁰¹ Vidari sostiene che l'Allievo è contrario alla «psicologia fenomenistica, che è per la Pedagogia rovinosa, negando essa il principio fondamentale della sostanzialità e unità della Persona» G. Vidari, *Giuseppe Allievo*, cit., pp. 8-9.

³⁰² G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, cit., p. 26.

vecchia pedagogia di posare sopra una psicologia astratta e dualistica, per cui mancava di salde basi scientifiche, adoprava un metodo puramente soggettivo ed astratto e toglieva di mezzo ogni raffronto tra i fenomeni psichici dell'uomo e quelli degli animali. Tutte queste accuse presuppongono che l'evoluzionismo, a cui si appoggiano, sia una verità scientifica rigorosamente dimostrata, ma cadono l'una dopo l'altra, dacché il Darwinismo è una mera ipotesi sostenuta da pochi pensatori, che lo scambiano per un teorema scientifico dimostrato. Anche riguardato come una pura ipotesi bisognevole di conferma, l'evoluzionismo è ben lontano dallo adempiere i difetti ingiustamente attribuiti alla pedagogia filosofica e rinnovare di sana pianta la scienza educativa nelle sue basi, nel suo metodo, nelle sue attinenze sociali»³⁰³. In tale testo conferma una considerazione fatta già nel 1874: «L'alterazione della specie sostenuta da Darwin è una mera ipotesi, che va ogni di più perdendo valore e seguaci»³⁰⁴.

Di certo la previsione è risultata sbagliata. Tuttavia, il fatto che Allievo considerasse la teoria dell'evoluzionismo come una probabilità appare giustificabile sulla base delle conoscenze scientifiche e delle prove addotte dal darwinismo alla fine dell'Ottocento. Va peraltro tenuto conto che la critica dell'Allievo fu abbastanza superficiale e incentrata su questioni filosofiche più che scientifiche (non ne aveva gli strumenti).

L'idea che il pedagogista vercellese difendeva era comunque la stessa, l'irriducibilità dell'uomo alla natura. Nel testo *L'uomo e la natura* (1906) si interroga: «possiamo noi ammettere che la specie umana abbia avuto origine dalla materia universale diffusa nello spazio per via di una lenta e progressiva trasformazione degli organismi viventi? Lo asseriscono i seguaci dell'evoluzionismo materialistico, ma non lo hanno mai dimostrato seriamente né punto, né poco; né dimostrare lo possono perché *nemo dat, quod non habet*, e la materia bruta primitiva non racchiudeva certamente in sé il germe di quella sublime razionalità, che è il carattere costitutivo della specie umana. Carlo Vogt nelle sue *Lezioni sull'uomo* si sbraccia a dimostrare, che le diverse razze umane originarono dalle differenti famiglie di scimmie, ma ristringesse tutto il suo esame alla morfologia del cranio umano raffrontato con quello scimmiesco, e non disse verbo delle facoltà mentali proprie dell'umanità: che veramente avrebbe avuto un disperato partito per le mani, se avesse preteso che la mentalità dell'uomo è sbocciata dalla brutalità della scimmia»³⁰⁵.

Stando all'Allievo il positivismo non è perdente solo sul piano teoretico. È la vita a condannare questo sistema. Nell'introduzione degli *Studi Pedagogici*, Allievo riprende il

³⁰³ G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 12.

³⁰⁴ G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, cit., p. 10.

³⁰⁵ G. Allievo, *L'uomo e la natura*, cit., p. 10.

romanzo di Dickens, *Duri tempi per questi tempi*, e cita diversi brani al fine di mostrare la confusione a cui porta il positivismo nella vita reale, infatti è inevitabile che venga svilito il compito dell'educatore, svalutata l'immaginazione, sminuito il sentimento e l'amore. Il positivismo soffoca l'esistenza. Anche se Allievo ricorda che «il cuore è tal forza che più di ogni altra della natura scoppia irresistibile quanto più lungamente e violentemente repressa»³⁰⁶, il positivismo conduce inevitabilmente alla «ruina e lo sfacelo della vita domestica e sociale»³⁰⁷. Allievo contesta anche le posizioni positivistiche sulla scuola. Critica Comte che impone alle prime classi un quadro orario composto quasi esclusivamente con materie matematico scientifiche, sminuendo quelle umanistiche.

Nonostante le critiche Allievo riconosce alla nuova pedagogia anche dei meriti³⁰⁸. Uno degli apporti importanti del positivismo è stato quello di riavvicinare la scienza pedagogica all'analisi e all'osservazione degli aspetti empirici dell'educazione.³⁰⁹

Comunque se Allievo dopo gli anni '70 risultava preoccupato per l'avanzata del positivismo, alla fine della sua carriera ebbe occasione di esultare per la sua decadenza. Nel 1909 Allievo poteva scrivere che «Il positivismo pedagogico attraversa una grandissima crisi e va via via smarrendosi in mezzo a diversi e contrari indirizzi. La mancanza assoluta di critica, la cieca fidanza in sé, il dogmatismo sostituito al ragionamento ed alla discussione, la noncuranza delle dottrine contrarie, il disprezzo della tradizione, tolgono a questo sistema ogni efficacia scientifica e segnano il suo decadimento»³¹⁰.

³⁰⁶ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 8-9.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 12.

³⁰⁸ «Nessuno mai, che abbia fior di senno, rigetterà siccome sciupato, fallito e contrario al vero tutto il lavoro della nuova scuola pedagogica. Anch'essa ha le sue parti buone e commendevoli accanto alle malsane e morbose; ha messo in bella luce alcuni punti, che non erano stati sufficientemente lumeggiati; ha posto in rilievo alcuni fatti educativi mediante un'analisi sottile ed accurata; ha dato un nuovo impulso all'educazione fisica ed alla coltura del pensiero; ma il principio fondamentale, su cui essa posa, è radicalmente sbagliato; epperò tutte le verità, che essa contiene nella sua dottrina, non le può logicamente ammettere, se non a condizione di rigettare il suo principio supremo, mentre la pedagogia filosofica le può accogliere tutte quante, perché rientrano nel principio che le è proprio» G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 9.

³⁰⁹ «Il positivismo (sarebbe ingiustizia il disconoscerlo) ha recato non poco giovamento agli studi antropologici coll'averli ritirati dalla via dell'incompiuto ed esclusivo metodo trascendentale dell'antica scuola e condotti su quella dell'osservazione e della storia; ma è solenne errore quel suo fermarsi alla nuda osservazione dei fatti e delle loro leggi senza punto assorgere allo studio delle origini, della natura e della destinazione dell'uomo che è causa efficiente e ragione spiegativa di quei medesimi fatti.»³⁰⁹ Osserva ancora: «Certamente dimostrerebbe ingiusto verso la nuova scuola chi le negasse il merito di avere efficacemente contribuito all'incremento della scienza pedagogica; ma dall'altro lato è giuoco – forza riconoscere, che nel corso delle sue indagini ha passato sotto silenzio argomenti e problemi pedagogici di altissimo rilievo» *Ibid.*, p. 27.

³¹⁰ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 6.

Concludendo, si può rilevare come Allievo abbia scovato nelle critiche al positivismo e all'idealismo un errore comune. Entrambe mancano infatti di realismo, e riducono sia il campo dello scibile che quello dell'esistente³¹¹.

I. 7. Il contributo alla storia della pedagogia

Gli studi di storia della pedagogia costituiscono una parte cospicua nella produzione di Allievo, che nella sua lunga carriera si è occupato di diversi periodi, che vanno dalla pedagogia antica greca e romana, all'itinerario della riflessione europea tra il XVIII e il XIX secolo, alla storia dello spiritualismo italiano. L'importanza data agli studi storici è inoltre confermata dal fatto che i testi in cui Allievo espone il "suo" sistema pedagogico e filosofico sono lavori di storia della pedagogia, vale a dire i *Saggi filosofici*, gli *Opuscoli* e *Il problema metafisico*.

Tra le opere più importanti vi è il già citato *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico* (1883), che non si limita ad una critica sui contenuti ma riprende con precisione lo sviluppo delle teorie pedagogiche di Comte, Spencer, Bain. Sulla stessa corrente, è particolarmente significativo il testo *La psicologia di Herbert Spencer: studio espositivo-critico* (1898). Al contributo della pedagogia svizzera dedica il libro: *Delle dottrine pedagogiche di E. Pestalozzi, A. Necker de Saussure, F. Naville e G. Girard* (1884). Un altro testo importante è *Delle idee pedagogiche presso i Greci* (1887). Nel 1901 pubblicò *La pedagogia italiana antica e contemporanea* in cui in un capitolo è riportato un testo pubblicato quaranta anni prima: *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866* (1867). Negli *Opuscoli pedagogici* (1909) presenta saggi su l'Helvetius, Gerdil, Jacotot, Kant, Herbart, Blackie ed altri. Importante anche lo studio sul fondatore della pedagogia moderna, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista* (1910) e l'ultima opera che rappresenta il testamento pedagogico dell'Allievo: *Giobbe e Schopenhauer* (1912). Un altro importante contributo fu la traduzione e l'introduzione della *Levana* di Richter, e lo studio su *Maine de Biran e la sua dottrina antropologica* (1895).

³¹¹ Sui punti in comune delle due teorie scrive: «Queste due specie di umanismo filosofico hanno due punti comuni in cui convengono, ai quali corrispondono due punti di discrepanza, in cui esse differiscono. Anzi tutto entrambe concordano nel proclamare l'autonomia illimitata del pensiero umano, che nulla più riconosce oltre di sé: da ciò poi che l'attività del pensiero si spiega e come *ragione* avente per oggetto il mondo soprasensibile, immutabile ed assoluto delle essenze, e come *esperienza* la quale coglie il mondo sensibile, mutabile e relativo de' fenomeni, ne viene una ragion soggettiva per cui l'umanismo filosofico si specifica in razionalismo assoluto ed in empirismo universale. Ancora, esse convengono nel proclamare il moto indefinito delle cose e delle idee, mercè il quale l'uomo, disertando il posto segnato gli dalla propria natura, o si faccia identico con Dio, che gli sovrasta, *trasumanando*, o si confonda colla materia che gli soggiace. *disumanandosi*; e di qui una ragione oggettiva, per cui l'umanismo differenziasi in antropoteismo ed in naturalismo» G. Allievo, *L'Hegeismo e la scienza, la vita*, cit., pp. 9-10.

Uno dei periodi più studiati dall'Allievo fu la pedagogia del XIX secolo. Nel testo *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, (1884), innalza la scuola svizzera come un momento importante per l'intera scienza e storia della pedagogia, una scuola che seppe integrare le spinte della modernità con una prospettiva antropologica spiritualista.

Un altro testo molto significativo è il già citato *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866* (1867). Questo saggio ripercorre con precisione lo sviluppo della cultura pedagogica e della legislazione scolastica in Piemonte e in Italia, in un decennio decisivo per la costruzione della scuola italiana. Commentando questo saggio Gerini ha scritto: «La monografia, composta per incarico del Ministro della P.I., è il primo saggio di storia pedagogica scritto in Italia, che sarà sempre consultato da quanti vorranno conoscere il nostro risorgimento educativo»³¹². Dello stesso avviso anche Arcomano, che commenta: «È una rassegna delle situazioni, delle attività e delle opere del ventennio 1846-1866, in fatto di istruzione ed educazione, e si può considerare un capolavoro di chiarezza nella interpretazione degli avvenimenti e nella presentazione delle idee che circolavano»³¹³, anche se poi rileva come il testo è forse troppo concentrato sulla realtà subalpina. Il testo ebbe vasta eco nel dibattito pedagogico, lo troviamo spesso citato in opere di altri autori³¹⁴, abbastanza rare sono le critiche³¹⁵.

In questo saggio Allievo esalta i protagonisti di quella stagione come Vincenzo Troya, Agostino Fecia, Vincenza Garelli, Carlo Boncompagni. Riprende poi tutte le discussioni sulla riforma della scuola, e trova nell'esperienza pedagogica del Piemonte e della Toscana nella metà dell'Ottocento i due laboratori della nuova scuola e della nuova pedagogia. È molto significativo il peso dato dall'Allievo alla «Società pedagogica» e anche alle riviste del tempo.

Questo testo, contribuì a dimostrare come fosse solo un mito l'idea propagandata dai positivisti secondo la quale la pedagogia precedente alla loro non avesse avuto nulla da dire. Allievo fa risaltare la pedagogia spiritualista risorgimentale e quel clima di liberalismo educativo che sarà tradito e defraudato dalla statolatria e dal positivismo.

³¹² G. B. Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, cit., p. 44.

³¹³ A. Arcomano, *Pedagogia, istruzione ed educazione in Italia (1860-1873)*, cit., p. 56.

³¹⁴ Cfr. C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, Torino, Libreria scolastica di Grato-Scioldo, 1884, p. XIV.

³¹⁵ Si vedano per esempio gli appunti negativi di Vidari: «Abbastanza buono per la parte della pedagogia contemporanea è il Saggio dell'Allievo, il quale porta in esso il contributo delle sue proprie memorie e impressioni; ma anche qui il senso della vita storica, cioè della interiore unità onde si collegano nel loro svolgimento le dottrine, è quasi del tutto assente, e invece prevalgono le preoccupazioni personali dell'autore» G. Vidari, *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*, cit., p. 4.

Senza dubbio lo studioso può essere considerato uno tra i primi storici della pedagogia italiana, e non solo per il numero dei lavori pubblicati, ma anche per la teorizzazione dell'ambito disciplinare e delle metodologie di ricerca. Allievo espone il suo pensiero circa il fine e il metodo della Storia della pedagogia nel breve opuscolo *Concetto generale della storia e della pedagogia* (1901), anche se accenna a tale questione in diversi altri saggi.

Nel lavoro citato, parte dalla considerazione dell'educazione come fatto e concetto comune. La pratica e la teorizzazione educativa sono imprescindibili, e la scienza pedagogica si sviluppò sotto la spinta di voler vedere perfezionata l'arte educativa. In questo senso continua: «La necessità di una scienza pedagogica emerge dal difetto inerente all'inconscia educazione naturale, e quindi dall'insufficienza del suo concetto»³¹⁶.

Egli rivendica uno statuto epistemologico propria alla storia della pedagogia, che distingue tanto dalla pedagogia in sé, che dalla storia dell'educazione. In questa direzione critica Paroz che nella *Histoire universelle de la Pédagogie* non separa le due discipline³¹⁷.

Allievo distingue anche la storia dell'educazione in generale, vale a dire i tratti tipici dell'educazione e la sua storia universale, dalla storia dell'educazione di una particolare tradizione o società³¹⁸. Nei suoi studi richiama l'importanza della precisione storiografica ed uno studio approfondito delle fonti. In particolare rimarca come la storia dell'educazione debba essere: ordinata, veridica, ragionata, compiuta. Chiede di riferirsi sempre a «fonti accurate e sicure»³¹⁹. Uno degli aspetti innovativi dei lavori dell'Allievo è il peso dato allo studio del contesto e della personalità dell'autore³²⁰.

³¹⁶ G. Allievo, *Concetto generale della storia della pedagogia*, cit., p. 1.

³¹⁷ «La storia dell'educazione ha per ufficio suo proprio di esporre le diverse forme, che prese l'educazione presso i diversi popoli antichi e moderni; per contro la storia della pedagogia espone le origini e lo sviluppo di questa scienza attraverso le dottrine, i sistemi, le teorie de' pensatori, che la coltivarono. [...] Per certo queste due specie di storie sono fra di loro congiunte da intime attinenze e si lumeggiano a vicenda, ma la loro distinzione va tenuta in conto per non confondere due ordini di cose affatto diversi, quali sono le idee pedagogiche de' pensatori e le azioni educative degli istitutori» *Ibid.*, p. 3.

³¹⁸ «La storia dell'educazione, riguardata rispetto alla sua estensione, viene a diversi in universale, particolare e singolare. La storia universale si estende all'educazione di tutti i tempi dai più remoti ai contemporanei, di tutti i popoli e barbari e civili, e antichi e moderni. La particolare comprende un periodo storico generale, quale sarebbe la storia dell'educazione antica, o parte di un periodo storico, come ad esempio la storia dell'educazione dal 1500 a noi. In entrambi i casi abbraccia l'educazione presso tutti i popoli ristretti però ad un tempo determinato. È altresì particolare quella, che espone l'educazione di una nazione considerata o in tutta la durata della sua esistenza (quale l'educazione presso i romani) o in uno de' suoi periodi storici (quale l'educazione dei romani nel periodo repubblicano). Infine è singolare, se si restringe o ad un dato secolo (come la storia dell'educazione ai tempi della rivoluzione francese), o ad un Istituto educativo, quale l'Istituto pitagorico o l'Istituto educativo di Vittorino da Feltre; ed allora piglia più propriamente nome di monografia storica» *Ibid.*, p. 3-4;

³¹⁹ *Ibid.*, p. 4.

³²⁰ Già in uno dei primi saggi esponeva con chiarezza tale principio: «La critica ha da descrivere la genealogia del genio speculativo; ha da seguirlo in tutto il suo periodo evolutivo ricordando i sentieri e le vie riposte per cui è passato prima di giungere al suo ideale definitivo; ha da studiare il movimento speculativo dell'epoca in mezzo al quale si svolse; ha da sceverare nelle pagine della storia le idee di cui ha elementato il proprio sistema e significare come queste nel proprio sistema s'intrecciarono e vi ricevettero un'impronta peculiare e sistematica. Tale è l'ufficio narrativo della critica. Oltre a tutto questo, apprezzare nel suo giusto

Come la storia dell'educazione, anche la storia della pedagogia si può dividere in generale e particolare. Il suo fine non si limita ad una narrazione asettica della riflessione educativa, ma trova il suo senso nella valutazione delle teorie pedagogiche rispetto all'autentica scienza pedagogica. Scrive Allievo: «Da queste generali considerazioni intorno al come si forma e si va svolgendo la pedagogia emerge da sé il concetto della sua storia, la quale apparisce una ordinata e razionale narrazione dello svolgimento progressivo della scienza pedagogica attraverso i tentativi fatti dai pensatori di tutti i tempi e luoghi a fine di determinare l'ideale tipico dell'umana scienza»³²¹.

In particolare, sono significativi alcuni brani presenti negli *Studi pedagogici* (1889)³²² e ne *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti* (1905)³²³, in cui mostra come lo scopo dell'approfondimento storico è strettamente connesso al fine della scienza pedagogica. L'Allievo sostiene che l'educazione possa essere studiata o nel suo svolgimento pratico o da un punto di vista speculativo. La pratica educativa può essere di tre tipi: quella che normalmente le persone attuano, quella di una determinata società, e la vera arte di educare. Come l'educazione, anche la teoria pedagogica sembra connaturale alla vita umana. Per tale motivo in ogni epoca l'uomo si è fatto un'idea circa il miglior modo di educare. Così, secondo Allievo, esistono tre tipi di teorie pedagogiche: la pedagogia volgare, quella del singolo pensatore, e la scienza pedagogica.

Il compito della storia della pedagogia quello di individuare il differenziale tra quanto pensato in passato e la scienza pedagogica. La storia ha così un valore fondamentale della riflessione pedagogica, poiché propone agli studiosi interlocutori di vaglia, anche sé Allievo ricorda di distinguere la scienza dalla storia³²⁴.

Il seguente brano ben lumeggia la distanza tra ciò che si è pensato e la scienza: «Fu detto che la storia universale è tutta una congiura contro la verità: nell'ipotesi che stiamo

valore il punto iniziale da cui un sistema piglia le mosse, il processo a cui s'informa il suo sviluppo, il termine finale in cui si è chiuso; pronunciare se nella storia del pensiero speculativo esso segni un periodo di sosta o di progresso; giudicare se il problema filosofico sia stato concepito in tutta la sua integrità e giustizia, e risolto a dovere; epperò se siano state convenientemente soddisfatte le esigenze del pensiero speculativo senza punto disconoscere i pronunciati universali della sapienza comune, anzi armonizzandoli colle conclusioni della ragion filosofica : ecco l'altro ufficio della critica che discute» G. Allievo, *L'Hegelismo e la scienza, la vita*, cit., p. 18.

³²¹ G. Allievo, *Concetto generale della storia della pedagogia*, cit., p. 6.

³²² G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 28-31.

³²³ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 7.

³²⁴ «I cultori della pedagogia trovano nella storia una saggia maestra, che additando gli errori dei pensatori che li precedettero, da un lato, e dall'altro le verità da essi scoperte e lumeggiate, li consiglia a procedere ammisurati e guardinghi nei loro tentativi, li anima e li sorregge all'amore ed alla conquista del vero, ed allarga l'orizzonte del loro pensiero. Riconoscendo l'utilità e l'importanza della storia della pedagogia, guardiamoci però dall'ingrandirla oltre il convenevole.» G. Allievo, *Concetto generale della storia della pedagogia*, cit., p. 8.

discutendo, bisognerebbe ripetere, che anch'essa la storia della pedagogia è tutta una congiura contro la scienza pedagogica»³²⁵.

Nel stesso saggio critica il Siciliani e il suo testo *Storia critica delle teorie pedagogiche* nel quale sostiene che la scienza pedagogica si fonda sulla esperienza storica dell'educazione³²⁶. Se per Siciliani la scienza pedagogica è frutto di evoluzione, per lo spiritualista Allievo la «vera» scienza pedagogica è una, e ad essa ci si può avvicinare o allontanare.

Entra poi in merito a come si fa la storia della pedagogia. Spesso si è costretti a raccogliere le «idee slegate e frammentate» in opere non propriamente pedagogiche, scovando le «teorie particolari intorno a qualche punto di educazione, o sia che esse formino un tutto da sé distinto da ogni altro, o sia che giacciono implicata ed involte in opere di altra natura», ma anche «i trattati che abbracciano un compiuto sistema pedagogico, dove l'educazione è contemplata in tutta l'integrità del suo organismo, quali ce ne porge in copia moderna».

Bisogna quindi studiare le opere dell'autore, i frammenti della sua opera presente in altri autori, la tradizione su di lui. «Gli scritti originali di un pedagogista sono essi soli le vere fonti, da cui si attinge limpida e netta la sua dottrina, mentre i frammenti registrati nelle opere di altri scrittori, e la tradizione scritta od orale, anziché fonti, sono rivi più o meno puri». Dai suoi scritti occorre innanzitutto cogliere in concetto centrale di un autore, cercandone poi le cause. Occorre comunque valutare la pedagogia degli autori studiati: «Ma il compito più elevato, più grave e ad un tempo più arduo della critica storica risiede nel cernere nelle esposte dottrine la parte vera dalla erronea, la certa dall'incerta ed opinabile, l'elemento soggettivo, particolare, relativo, dall'oggettivo, universale, assoluto, che solo può passare nel dominio della scienza pedagogica»³²⁷. Lo storico dovrà stare attento ad ancorarsi sempre alla scienza pedagogica³²⁸. In conclusione sintetizza così il compito dello storico della pedagogia: «Ai quattro uffici propri della storia pedagogica ora accennati fanno natural corrispondenza quattro distinte e successive forme speciali, che essa può rivestire nel suo progressivo sviluppo. La storia della pedagogia rintraccia primamente i materiali, che entrano a comporla, ed in questo suo primo studio riveste la forma di memorie e frammenti. Poi si accinge ad esporre e descrivere le raccolte dottrine, e qui assume la forma di cronaca, alla quale succede la forma di storia propriamente detta,

³²⁵ *Ibid.*, p. 9.

³²⁶ *Ibid.*, p. 10.

³²⁷ *Ibid.*, p. 15.

³²⁸ «Lo storico deve scansare due estremi; da un lato la troppa fidanza di sé ed il cieco immobilismo nelle proprie idee, dall'altro l'incostanza e la volubilità del pensiero, a cui potrebbe essere trascinato dallo spettacolo di tanti sistemi diversi e contrari» *Ibid.*, p. 16.

che corrisponde all'ufficio etiologico od inquisitivo, finché s'innalza alla sua più perfetta forma, quale è la filosofia della storia, che risponde all'ufficio critico e speculativo»³²⁹.

Il senso della Storia della pedagogia ha appunto lo scopo di rilevare il differenziale presente sia tra i modi che le popolazioni che ci hanno preceduto avevano di educare in confronto con la vera arte di educare, sia il confronto tra le varie teorie pedagogiche e la vera scienza pedagogica. Osserva Allievo: «Quindi ancora ne consegue, che introno al medesimo oggetto conoscibile (ad esempio intorno l'essenza dell'educazione, od al suo fine, od alle sue leggi) possono darsi e si danno di fatto molte teoriche, e quel che è più le une dalle altri discordi ed avverse, mentre una sola è la scienza e sempre a se stessa concorde, perché una sola è la verità, in quella guisa che nell'ordine geometrico tra due punti dati non può correre che una sola linea retta, mentre di linee curve se ne possono condur chi sa quante». Il senso della Storia della pedagogia è analizzare i sistemi pedagogici confrontandoli con la vera scienza pedagogica. Dunque: «La storia de' sistemi pedagogici è sostanzialmente la storia de' tentativi felici od infelici, retti o traviati, fatti dai cultori dell'arte educativa per giungere al Vero siccome fondamento di essa; per lo contrario la storia della scienza pedagogica è la storia della Verità educativa riguardata nel suo progressivo esplicamento»³³⁰.

Sulla base di questa prospettiva, i numerosi studi di storia della pedagogia di Allievo, sono un dialogo rispetto a determinati principi pedagogici con gli autori trattati, più che un'esposizione oggettiva del loro pensiero. Lo studio della storia della pedagogia secondo Allievo può condurre a una migliore comprensione dell'educazione e a quei tratti unici e particolari che la caratterizzano. Per tale ragione nelle sue ricerche spesso trova degli spunti per confermare alcune delle sue tesi o muove critiche agli altri sistemi pedagogici, in primis ai già citati positivisti.

I testi sono dunque ripetutamente accompagnati da valutazioni personali, commenti, paragoni, e non pochi giudizi sferzanti. Ha scritto puntualmente Vidari «Si comprende da tutto questo come l'Allievo nei suoi studi di storia delle dottrine antropologiche e pedagogiche fosse guidato e mosso più che dal proposito di comprenderle nel loro processo di formazione, di inquadrarle nel momento storico a cui appartennero, di seguirle nei loro sviluppi, nelle loro irradiazioni e conseguenze, da quello piuttosto di saggiarle e

³²⁹ *Ibid.*, p. 16.

³³⁰ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 6.

giudicarle in rapporto a quei principi fondamentali di scienza dell'educazione, che egli andò illustrando in tutto il resto della sua produzione filosofica»³³¹.

Dalle posizioni prese di fronte al «laboratorio della storia della pedagogia» si precisa ancora meglio il sistema pedagogico di Allievo. Forse anche per questo la lettura di questi testi aiuta a cogliere il cuore e le preoccupazioni pedagogiche dell'Allievo. Il tema principale su cui Allievo si confronta è per la maggior parte legato a prospettive antropologiche e alle loro conseguenze in campo educativo e scolastico. Giustamente Valdarnini osserva: «qual criterio adotta l'Allievo per giudicare della verità o della falsità delle dottrine di cui è intessuta la storia della Pedagogia? Questo: il sentimento e il concetto della dignità propria della specie umana»³³². Da Seneca a Rousseau ciò che l'Allievo valuta è quale l'idea di uomo essi comunicano e difendono.

Ma tale prospettiva ha secondo alcuni studiosi portato a esiti negativi. La Quarello, ad esempio, critica il fatto che certi giudizi storici siano «troppo soggettivi»³³³ e fa notare che alcune valutazioni dell'Allievo partono «talora da “presupposti dommatici” più che da dimostrazioni convincenti»³³⁴. Tra le altre, critica la scarsa considerazione data al Kant della *Critica della ragion pratica*. Di un'idea contraria è Vidari quando osserva che «alcune delle osservazioni critiche che l'Allievo muove alla dottrina morale di Kant, per quanto non nuove, sono giuste e fondate»³³⁵. Come già accennato, sempre stando alla Quarello, Allievo non avrebbe colto il contenuto della filosofia di Hegel, riducendo la portata dello Spirito e dell'Assoluto hegeliano³³⁶.

Tra gli altri, il principio della libertà d'insegnamento è uno dei criteri con cui valuta le teorie pedagogiche. Nel testo *Delle idee pedagogiche presso i greci* la questione della libertà d'insegnamento decide della divisione degli autori.

Allievo affronta prima Pitagora e Socrate, che sono considerati i difensori di un'educazione libera, e poi Senofonte, Platone e Aristotele, che considera difensori di una visione spartana e statolatrica dell'educazione.

Affrontando tali autori esprime la sua idea di educazione e di libertà. Scrive: «Plutarco non separa la famiglia dallo Stato, né la confonde con esso. Per lui la famiglia non è solo un grado della gerarchia dello Stato, ma un centro, che ha uno sviluppo suo proprio.

³³¹ G. Vidari, *Il contributo di G. Allievo alla Storia della Pedagogia*, «Rivista Pedagogica», n. 10, 1930, p. 689.

³³² A. Valdarnini, *Giuseppe Allievo storico della pedagogia*, in *Vita e mente di Giuseppe Allievo*, cit., 1913, p. 56.

³³³ V. Quarello, *G. Allievo, Studio critico*, cit., p. 124.

³³⁴ *Ibid.*, p. 124.

³³⁵ G. Vidari, *Il contributo di G. Allievo alla Storia della Pedagogia*, cit., p. 692.

³³⁶ V. Quarello, *G. Allievo, Studio critico*, cit., pp. 128-129.

L'educazione, senza punto dimenticare di preparare il fanciullo a divenire buon cittadino, ha sovra tutto per compito suo di formare in lui l'uomo mercè il culto della famiglia»³³⁷.

Sugli «avversari» della libertà scrive invece: «Platone aveva confuso la famiglia collo Stato fino ad introdurre il Governo nei penetrali del santuario domestico, e colla famiglia anch'esso l'individuo veniva assorbito nella comanza politica. Aristotele giunse a distinguere la famiglia dallo Stato, ma il suo pensiero su questo grave argomento mostrasi perplesso ed oscuro, tant'è che l'uomo in sua sentenza non è tale, perché persona individua, perché padre o marito, o figlio, ma perché cittadino»³³⁸.

Un altro brano su Platone mostra la pertinenza tra il concetto di persona e quello della libertà d'insegnamento, e come la perdita del primo faccia necessariamente scivolare nello statalismo: «Il massimo e capitale errore, che falsa la politica e conseguentemente la pedagogia di Platone e scorre e s'inviscera in tutte le parti della sua teoria, questo è di avere sacrificato l'attività personale dell'individuo all'onnipotenza dello Stato, di avere assorbito l'uomo nel cittadino. La dottrina politica di Platone è un esplicito socialismo governativo: l'individuo esiste e vive in servizio esclusivo dello Stato, è niente più che una molla, un ordigno del gran meccanismo sociale, giacché nell'assoluta ed oppressiva unità della comunanza politica si perde ogni libertà personale. Epperò l'educazione riesce essenzialmente ed onninamente politica, mentre dovrebb'essere primamente e sostanzialmente personale: l'umana persona, spogliata della sua dignità finale, viene educata come semplice mezzo e strumento della civil società»³³⁹.

Concludendo la parentesi greca scrive: «Lo Stato adunque non prevale sull'individuo, bensì gli sottostà come effetto della sua cagione; e quando Aristotele a sostenere la supremazia naturale dello Stato sulla famiglia e sui singoli uomini osserva, che il tutto trionfa sulla parte, perché distrutto quello, anche questa vien meno, possiamo ritorcere il suo argomento contro di lui avvertendo che la parte congregandosi con altre parti, forma essa il tutto, e se quella scompare, anche questo ruina. In una parola non l'individuo è fatto per lo Stato, bensì lo Stato è fatto per tutti e per ciascuno, epperò l'educazione debb'essere umana e personale, prima che politica e civile»³⁴⁰.

In alcuni punti le valutazioni dell'Allievo sono decisamente esagerate. Nel testo su Giobbe e Schopenhauer apre una parentesi molto sommaria contro il popolo ebraico³⁴¹, rasentando il razzismo. In altre occasioni il suo giudizio è palesemente sproporzionato.

³³⁷ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 163.

³³⁸ *Ibid.*, p. 162.

³³⁹ *Ibid.*, pp. 131-132.

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 148.

³⁴¹ G. Allievo, *Giobbe e Schopenhauer*, cit., pp. 36-37.

Come quando nell'introduzione al lavoro su *Delle idee pedagogiche presso i greci* (1887) osserva «Pitagora e Socrate ci appaiono gloriosi campioni di una pedagogica, che si muove libera di sé, franca da ogni ressa governativa, sorretta da un ideale divino, che consacra la persona, santifica il dovere, suggella l'immortalità della vita personale. Platone ed Aristotele ci si mostrano fautori dello Stato educatore, che disconoscendo ne' singoli uomini la dignità della persona individua, trae con sé a perdimento tutta la Grecia»³⁴².

Anche Santamaria Formiggini contesta all'Allievo la scarsa precisione su taluni lavori, in particolare fa riferimento agli studi su Rousseau ed Herbart. Inoltre sostiene che l'Allievo non riuscì a «penetrare oggettivamente nel pensiero degli autori che studia e che critica»³⁴³. Però poi ammette che «Come pedagogista egli lascia a grande distanza gli altri per la larga informazione storica, che è uno degli elementi essenziali per la trattazione ponderata ed illuminata delle questioni educative, è condizione per un vero progresso delle teorie. Egli può considerarsi veramente uno dei primi pedagogisti che abbiano indirizzato gli studiosi italiani a mettere in raffronto e in rapporto i loro studi con i risultati del pensiero pedagogico straniero, perché dai confronti scaturisca più viva e più nuova la verità, perché si evitino ripetizioni di teorie discusse e superate»³⁴⁴.

Oltre ad imprecisioni, i lavori dell'Allievo risultano approfonditi e curati. Lo studio su Rousseau criticato dalla Formiggini, è ricco di riferimenti bibliografici ma soprattutto offre una chiave di lettura molto interessante del pensatore ginevrino non temendo di evidenziarne i pregi, ma anche le contraddizioni, le ambiguità e i rischi. Non pensiamo di essere lontani dal vero affermando che nonostante la sterminata bibliografia sull'autore dell'*Emilio*, il libro di Allievo risulta ancora oggi ricco di spunti e di considerazioni.

Il merito di Allievo come storico della pedagogia emerge ulteriormente se paragonato ai lavori coevi di storia della pedagogia, dai quali si distanzia per riferimento alle fonti e immedesimazione. Senza dubbio si può affermare che Allievo può essere considerato uno tra i primi storici della pedagogia italiani.

I. 8. La scuola educativa

³⁴² G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. II.

³⁴³ E. Santamaria Formiggini, *La pedagogia italiana nella seconda metà del secolo XIX, parte I, gli spiritualisti*, cit., p. 12.

³⁴⁴ *Ibid.*, pp. 322-323.

Nel corso della sua carriera, Allievo diede ampio spazio alla riflessione sulla scuola, cui attribuiva un ruolo decisivo per il destino delle nazioni³⁴⁵. Se riferimenti e accenni su questioni scolastiche sono disseminati in molti dei suoi libri, in un saggio del 1904, *La scuola educativa*, è presente una sistematizzazione più articolata e completa delle sue posizioni. Riflettendo sulla funzione di questo istituto, Allievo racchiude le questioni più importanti del problema in quattro semplici domande: «1° in servizio di chi è ordinata la scuola? 2° a chi spetta il diritto di governarla? 3° in quale giusto rapporto deve serbarsi colla famiglia e colla società? 4° come debb'essere organata l'educazione e l'istruzione nella scuola?»³⁴⁶.

Allievo è convinto che l'autentico e principale scopo della scuola sia lo sviluppo perfetto della persona nella sua totalità. Caratterizzata da una appassionata ricerca della verità e del bene dell'alunno³⁴⁷, auspicava fosse animata da un vero «culto della personalità dell'alunno»³⁴⁸. Contro il determinismo di certa didattica, sosteneva l'idea di una scuola in cui il rispetto della vera libertà potesse divenire il fine e lo stile della vita educativa³⁴⁹.

Su queste prospettive invocò una convergenza dell'istruzione e dell'educazione, che dovevano coabitare e collaborare in vista di uno sviluppo integrale della personale³⁵⁰. La conoscenza e l'educazione, dovevano potenziarsi a vicenda. In questo senso considerava l'istruzione anche come un aspetto necessario per la formazione solida del carattere³⁵¹.

³⁴⁵ «La casa dunque, il tempio, la scuola sono i tre grandi centri dell'umana coltura, i tre solenni convegni sacri alla comune educazione. La scuola segnatamente apparisce il santuario del sapere, il tirocinio della vita sociale, il vivaio della civiltà; epperò essa racchiude nelle sue modeste pareti le sorti di un popolo e collo splendore o coll'oscuramento del suo ideale segna i giorni di grandezza o di decadenza di una nazione. Dall'importanza massima della scuola agevolmente si misura la necessità di formarcene un concetto adeguato e verace, che risponda al suo intimo organismo ed al suo ideale» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 68.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 69.

³⁴⁷ «La scuola è luogo sacro al culto del Vero e del Buono, ciò è dire è il santuario della sapienza, essendochè questa congiunge in sé il lume speculativo della scienza e la pratica onestà della vita. Oggidì il carattere educativo della scuola è misconosciuto. La scienza ha cacciato fuor della scuola la virtù e la divinità. Si è consumato un divorzio tra l'istruzione della mente e l'educazione del cuore. Istruzione in iscuola, educazione in casa. Si aprono ogni dì nuovi edifizii scolastici per piantarvi l'albero della scienza, senza badar più che tanto, se all'ombra dell'albero germogli e si spieghi il fiore delle virtù domestiche, civili e religiose. Quest'eresia pedagogica va ogni dì più propagandosi, e minaccia giorni luttuosi alla famiglia ed alla patria. La scuola (ripeto col Tommaseo) se non è tempio, è tana; e quando mai fosse tana, dovrei ripetere col Rousseau: L'uomo che pensa, è animal depravato. Gli è allora che la scuola diventa davvero un semenzaio di socialismo, perché i giovani ne escono poi gonfi di borra enciclopedica, quanto vuoti di ogni principio morale e religioso, e riversandosi nella gran società diffondono la corruzione, che portano in seno, pretensioni, sprezzanti, spostati, scontenti di tutti e di tutto, gittando qua e là il disordine e lo scompiglio» *Ibid.*, p. 78.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 70.

³⁴⁹ «Se l'alunno non è lui il primo educatore di se medesimo, che spiega la personalità sua e la afferma spiegandola, gli altri educatori persona la vera loro ragione di essere, perché non formano più una persona, ma foggiano una macchina» *Ibid.*, p. 67.

³⁵⁰ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 65-67.

³⁵¹ «Lo studio è un dovere, e dall'idea del dovere sorge appunto il carattere» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 92.

Uno degli errori maggiori individuati da Allievo era quanto chiamava «enciclopedismo», vale a dire la riduzione del ruolo della scuola a veicolo di nozioni da sommare nelle menti degli allievi: «L'enciclopedismo (perché tacerlo?) è il verme roditore delle nostre scuole, il cancro dell'educazione moderna»³⁵². Allievo auspica che l'accumulo di conoscenze si coniughi con lo sviluppo di uno spirito libero e creativo: «L'enciclopedismo violenta, tortura, conquide, le potenze mentali del giovine: la virtù intellettuale, che concepisce l'ideale, il sentimento, che lo accalora, l'immaginazione, che lo colorisce, giacciono spossate»³⁵³.

Il pedagogista osservò come la scuola somigliasse sempre più «all'aria morta di una biblioteca»³⁵⁴. Mancava quella spinta ideale che è invece propria dell'educazione. A questa stortura del compito educativo, concorse un traviamiento del ruolo dell'insegnante: «Pur troppo si è ormai perduta di vista questa gran verità pedagogica, che il maestro, segnatamente delle scuole elementari e secondarie, debb'essere non solo l'insegnante, ma ben anco l'educatore de' suoi alunni, interessandosi delle loro persone, vegliando sulle loro sorti, vivendo con essi la vita del cuore, come fa un padre, una madre co' figli suoi»³⁵⁵. Da queste premesse, era convinto che il «cuore» degli educatori fosse il ganglio vitale della pratica educativa e al contempo il discriminante della sua efficacia³⁵⁶.

Allievo si sofferma a considerare come l'insegnamento sia un'azione propria della persona, ed espressione della sua specificità. Si impara e si insegna con le parole, suoni che uniscono nel significato le coscienze e le conoscenze dell'educatore e dell'educando. Poter capire costituisce la superiorità dell'uomo sulle cose³⁵⁷. In questo senso, Allievo sottolinea come: «Lo sviluppo dell'intelligenza è intimamente connesso colla parola, la quale è un segno sensibile esteriore, che esprime un'idea»³⁵⁸. La parola si impone così come

³⁵² G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 14.

³⁵³ *Ibid.*, p. 425.

³⁵⁴ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 250.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 249.

³⁵⁶ «Pestalozzi, Girard, De la Salle furono grandi istitutori, perché furono grandi cuori, che sentirono la santità del loro apostolato, e fecero di sé nobile sacrificio per loro alunni. Senza cuore non si educa con dignità, non si ammaestra con verità, non si impara con senno; e la scuola diventa essa stessa corpo senz'anima. Ed in quella guisa che le istituzioni politiche anche ottime declinano, si disfanno e finiscono, quando sono guaste dallo spirito settario, dall'ambizione sfrenata dei reggitori, dal dispotismo sotto maschera di libertà, così gli istituti scolastici anche meglio organati languiscono e cadono giù, quando nei governanti che li dirigono e nei maestri che professano, sottentra l'indifferenza e l'apatia, il mestierismo e la cupidigia del guadagno, la vanità pretensiosa e lo scetticismo demolitore» in G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., pp. 182-183.

³⁵⁷ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 102-107.

³⁵⁸ G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 44.

«necessità pedagogica», da indirizzare verso l'educazione della persona³⁵⁹. Per tali motivi il fulcro della scuola è la spiegazione³⁶⁰. La sua importanza è attestata, secondo Allievo, anche dalle difficoltà di relazione e di formazione dei sordo - muti³⁶¹.

Considerava un grave errore pensare che la mera istruzione potesse bastare all'educazione: «Che l'istruzione faccia colla educazione un'adequazione perfetta e si converta con essa, è fatale errore, il quale trascina la società a distrette più deplorande, che non quelle medesime dell'ignoranza e della rozzezza. L'uomo non vive di sola conoscenza, ma ben anco di virtù e d'amore, perché alla potenza dell'intendere accoppia la libertà del volere e la facoltà del sentire. Laonde la scienza è sibbene una splendida manifestazione dell'umana essenza, ma non è punto l'umanità tutta quanta: nell'immensa sfera dello svolgimento umano essa tiene un posto luminoso, ma non il solo, né il più elevato, sottostando alla vita morale e religiosa»³⁶².

Questa mancanza, era colta da Allievo soprattutto nella scuola secondaria, dove lo sviluppo razionale e il prossimo approccio alla vita, meritavano una relazione educativa e valoriale piena, e non solo limitata all'istruzione: «La nostra scuola secondaria non educa, perché è tutta nell'istruire: le materie di studio sono tenute estranee allo sviluppo del sentimento morale e religioso. La cattedra non è un apostolato di civile e morale insegnamento, ma di puro sapere: rilassati e pressochè spezzati i vincoli tra la scuola e la famiglia, e maestri ed i discepoli». L'assenza di un'educazione morale e religiosa, senza la quale lo sviluppo integrale della persona era reputato da Allievo impossibile, fu variamente ripresa: «Questa idolatria della scienza fa le sue tristissime prove nel campo della pubblica istruzione; l'istruzione è come una gran fiumana che allarga il santuario della scuola e caccia via la coltura morale e religiosa, come se vi fossero soltanto teste da riempire, e non anco anime da ispirare, cuori da educare. Questa specie di fanatismo per il culto del sapere è la piaga precipua, che vizia oggidì l'organismo della pubblica educazione.»³⁶³

Due delle sue citazioni preferite erano la celebre frase di Tommaseo: «La scuola se non è tempio, è tana» e il motto socratico *Non scholae sed vitae discendum*. Oltre che culto

³⁵⁹ «La parola è pur anco una necessità pedagogica, perché vincolo essenziale, che unisce le intelligenze e le volontà del maestro e del discepolo, dell'educatore e dell'allievo, ma a tale riguardo occorre, che la parola del maestro sia *luce intellettuale piena d'amore*, e che il discente non la riceva passivo, ma la faccia ripensandola. Un insegnamento parolaio sciupa se stesso in un'intrinseca contraddizione, essendochè appartiene all'essenza medesima della parola l'ufficio di significare un'idea» *Ibid.*, p. 45.

³⁶⁰ «Il programma governativo è, per così dire, l'embrione della materia d'insegnamento, il didattico ne mostra le giunture, le articolazioni in forma di compagine, il libro di testo porge l'organismo in carne ed ossa e polpa e sangue, la spiegazione del testo è la vita, che circola per entro l'organismo» *Ibid.*, p. 103.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 98.

³⁶² G. Allievo, *L'educazione e la scienza. Prelezione fatta all'Università di Torino il dì 18 novembre 1881*, cit., p. 6.

³⁶³ G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagista*, cit., p. 59.

della verità, la scuola doveva infatti divenire tirocinio alla vita, e non doveva essere staccata da essa³⁶⁴. Ciò implicava anche un assetto didattico in cui era prevista la formazione professionale e la ginnastica. Sotto questo profilo critica la proposta educativa di Platone³⁶⁵, considerata eccessivamente spiritualista. La scuola deve preparare soprattutto alla partecipazione alla società, della quale essa può diventare importante fermento di progresso e umanizzazione. In questo senso, contestò posizioni come quelle di Rousseau, che mettevano in evidenza le ingiustizie perpetuate nella socialità scolastica, invece che i suoi aspetti formativi³⁶⁶. Allievo sottolinea il rapporto virtuoso tra educazione e società. Solo se cresce il singolo, progredisce la comunità. Giustamente Allievo ricorda che «La personalità umana giustamente intesa ed educata a dovere porta la floridezza sociale»³⁶⁷. La scuola non poteva, tuttavia, essere vista come funzione della società, e soprattutto del suo potere politico³⁶⁸. Il controllo sociale esercitato mediante la scuola rischiava di tradire il principio della personalità³⁶⁹.

Il legame con la vita e l'unità dell'educazione, doveva essere corroborato da una stretta collaborazione tra gli istituti scolastici e la famiglia. Per questa ragione propone l'abolizione dei convitti, preferendo che gli allievi restassero nella loro famiglia³⁷⁰. In caso di necessaria lontananza dalla propria casa, Allievo indica come modello le pensioni libere inglesi in cui gli alunni seppur lontano dalla propria casa vivono con un'altra famiglia, a

³⁶⁴ «Quest'armonia tra la scuola e la società esige che nell'ordinamento delle discipline scolastiche si abbia speciale riguardo a quelle che sono peculiarmente reclamate dallo spirito del tempo, dai bisogni sociali, dall'indole della nazione. Però anche qui non va dimenticato, che la scuola, pur mentre si attempera alle condizioni della società, non debbe servire alle medesime, come se fossero l'ideale supremo e definitivo di ogni umano consorzio» G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 37.

³⁶⁵ G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, cit., p. 103.

³⁶⁶ «Il mio concetto della persona umana, in servizio della quale dico ordinata la scuola, è ben altro dal concetto della natura umana, in cui Rousseau vuole riposto il fine supremo della educazione. Nell'essenza medesima della persona umana, che è intelligenza ed attività volontaria, io scorgo la fonte medesima della socievolezza, ossia la virtù di stringersi in comunanza di intendimenti e di voleri con altre persone, mentre l'autore dell'*Emilio* reputa le istituzioni sociali natefatte a snaturar l'uomo, spogliandolo dell'unità sua per assorbirlo come parte nel tutto» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 71.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 71.

³⁶⁸ «La scuola non può, non debb'essere una funzione della società, perché ne verrebbe essenzialmente snaturata. Infatti, la scuola è un santuario di persone, ossia di creature intelligenti e libere, e non già una agglomerazione di bruti o di cose. Ora la persona non è uno strumento ai voleri altrui, ma è una creatura sacra, fornita di diritti, che vanno rispettati da qualunque potere sociale, da qualunque autorità umana, il diritto all'esistenza, alla verità, alla felicità, alla virtù, sicché se ad esempio la prosperità di un popolo intiero costasse la schiavitù o la distruzione di una sola creatura umana, già per ciò stesso dovrebb'essere detestata come un delitto. Orbene, ponete che la scuola sia una funzione, una proprietà, un'appartenenza della società e soggiaccia al suo assoluto dominio, e allora gli alunni non verranno più educati siccome persone, che appartengono a sé stesse, ed ordinate ad un fine, da cui hanno diritto di non essere deviate, bensì come mancipii del volere sociale, come cose o strumenti in servizio della società» G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, cit., p. 23.

³⁶⁹ «L'individualismo egoistico ed il socialismo oppressivo sono due estremi, che contraddicono agli intendimenti della natura, la quale mentre chiama gli uomini alla convivenza sociale, vuole ad un tempo salva la personalità di ciascuno». G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagista*, cit., p. 99.

³⁷⁰ G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., pp. 333-335.

volte la stessa dei propri insegnanti. Ciò aiuta a supplire la funzione dei genitori, che deve rimanere un paradigma. Non è un caso che parlò della scuola come «seconda famiglia»³⁷¹.

In merito all'organizzazione della scuola avanzò una serie di proposte. Sosteneva il primato degli asili italiani rispetto a quelli fröbeliani³⁷², auspicava una scuola elementare unica senza distinzione di censo³⁷³, mostrandosi fortemente preoccupato per una divisione della scuola classista³⁷⁴. Propose la fusione del ginnasio con la scuola tecnica per rimandare la scelta della scuola superiore di tre anni, ipotizzando così la nascita di una scuola media unica. Sostenne il valore dell'educazione classica, un insegnamento della filosofia armonico con le altre discipline, un più ampio spazio alla storia italiana. Della scuola superiore critica l'eccessivo numero di materie, e il quadro orario troppo lungo. Inoltre contestò i criteri di valutazione negli esami, nei quali si preferisce la quantità alla qualità degli apprendimenti, inducendo ad una mentalità enciclopedica e non critica. Anche per questo motivo propone di eliminare la Giunta centrale per gli esami di licenza liceale. Per quanto riguarda le scuole normali prospetta un quadro orario in cui si affermi il

³⁷¹ G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 86.

³⁷² «I nostri asili infantili sono una creazione del genio nazionale e per un trentennio conservarono la loro originale impronta. Verso il 1860 entrarono in lotta coi seguaci della scuola germanica, che insorsero coll'intendimento di atterrarli e sulle loro rovine costruire i giardini fröbeliani. I novatori lottarono e lottano tutt'ora coll'opera e colla parola, nelle Conferenze pedagogiche e nei privati convegni, con ardore sempre vivo, invocando ben anco in loro aiuto la potenza ministeriale (Vedi l'opuscolo Società dei giardini d'infanzia di Udine, ecc. Udine, 1981, pag. 24). Ed il Ministero non nascose la sua simpatia pel fröbelismo. Già nel regolamento del 188°, all'art. 28, esso sostituiva alla denominazione asili d'infanzia il vocabolo giardini; poi impose ai professori di pedagogia presso le scuole normali l'obbligo di insegnare alle allieve maestre in teoria ed in pratica il metodo di Fröbel, prescrivendo lo stesso metodo alle scuole italiane aperte all'estero, e nella sua Circolare del 27 gennaio 1889 manifestava l'intendimento di «trasformare man mano i numerosi asiloi, secondo vecchi metodi governativi, in istituti educativi informati a una dottrina che prenda il nome dal Pestalozzi o da Fröbel, o meglio da entrambi; tal fine si può ben dire ci abbia segnata la via, nella quale dobbiamo metterci». Nel fervore della lotta non mancarono valenti istitutori, che, come l'Uttini a Piacenza, il Colomiatti a Verona, la Goretti – Veruda a Venezia, si adopravano con saggio accorgimento a riparare gli abusi ingenerati nelle scuole apertiane da sbagliate applicazioni pratiche, ad adempiere i difetti ed introdurvi le ragionevoli migliorie, pur conservando intatto il principio interiore della loro origine» *Ibid.*, pp. 127-128.

³⁷³ Attacca quanti volevano fare una scuola per il popolo e una per la classi agiate e scrive: «Quindi si fa necessaria una scuola, la quale abbia appunto per iscopo di fornire quella coltura, la quale occorre a tutte le classi sociali senza riguardo ed eccezione di sorta. La scuola che risponde a questo fine universale è appunto la scuola elementare, così denominata, perché ha per oggetto gli *elementi* della coltura umana. Da questo suo concetto si scorge che essa non ammette disparità tra i figli dell'operaio e i figli del facoltoso, perché la coltura primordiale è la stessa per tutti: non deve mirare agli uni piuttosto che agli altri, ma va ordinata in servizio di ambedue: essa è ad un tempo democratica ed aristocratica, rurale ed urbana, popolare e borghese» *Ibid.*, pp. 139-140.

³⁷⁴ «Alle corte, intendete voi che la scuola elementare accolga a comune ammaestramento i figli di tutte le classi sociali, o quelle soltanto della classe operaia? Nel primo caso, la trasformazione, che propugnete, non più ragione di essere: nel secondo caso, create un dualismo irragionevole» *Ibid.*, p. 140.

«primato» alla pedagogia, mentre nei licei, legandosi ad una battaglia tipica di quegli anni, fu fautore della centralità della filosofia³⁷⁵.

Da un punto di vista metodologico richiama alla necessità di conoscere le facoltà psicologiche dell'allievo e denuncia l'ignoranza della classe magistrale su tali tematiche. Gli insegnanti sembrano essere più preoccupati di offrire agli alunni conoscenze precise e copiose, rispetto a capire quanto i loro alunni possano imparare. Un altro aspetto avvertito dall'Allievo è un'idea caporalesca della disciplina, che dimentica l'importanza della libertà e del consenso per un'educazione efficace.

Voleva che la scuola educasse al patriottismo. Ciò non deve far pensare ad un Allievo nazionalista e sciovinista, il pedagogista era però convinto che la scuola dovesse difendere la tradizione, la cultura e la filosofia italiana³⁷⁶, di cui i giovani avrebbero dovuto acquisire consapevolezza e orgoglio. Inoltre considerava importante l'assimilazione dell'idea di nazione, intesa come comunità a cui appartenere e da servire. Per questo propose di sostituire all'«educazione civile», la materia di «educazione italiana».

Riguardo al tema dell'obbligo scolastico, che coinvolse il dibattito pedagogico durante la costruzione del sistema scolastico nazionale, Allievo si oppose alla sua applicazione, perché lo considerava illiberale. Il pedagogista non intendeva restringere il diritto all'educazione ad un'élite, ma riteneva che l'obbligo non fosse un mezzo adatto per la diffusione dell'istruzione e dell'educazione³⁷⁷. Egli era altresì convinto che bisognasse convincere alla scuola e non costringere³⁷⁸. Come non si possono obbligare le persone ad essere virtuose o a lavorare, così non le si può costringere ad istruirsi, mentre può moltiplicare le scuole e formare bravi insegnanti che attirino le famiglie ad iscrivere i figli nelle scuole³⁷⁹. Dove c'è costrizione, secondo l'Allievo, non può esserci una vera educazione.

I. 9. La libertà d'insegnamento e la riforma della scuola

³⁷⁵ «Nelle scuole normali spetta alla pedagogia il posto supremo ed intorno ad essa vanno coordinate tutte le altre materie. Nei licei la filosofia deve tenere il campo, siccome quella, che in virtù del suo carattere universale è atta a collegare in armonico accordo tutte le altre discipline» *Ibid.*, p. 116.

³⁷⁶ Cfr. G. Allievo, *Studi pedagogici*, cit., p. 36.

³⁷⁷ G. Allievo, *Dell'istruzione obbligatoria*, Torino, Tipografia Subalpina, 1893, p. 5.

³⁷⁸ Sull'argomento, in un saggio cita Lambruschini, che in una relazione presentata al Ministro Berti scrisse «L'istruzione e l'educazione son cosa di sì alto ordine, e così degna di essere desiderata e cercata per se medesima, che la violenza nell'imporle ne scema il pregio agli occhi si chi deve riceverle, e ne spegne l'amore. Da un altro canto, comechè si adoperi il Comune acciocchè l'istruzione sia ricevuta da tutte le famiglie, non riuscirà mai nell'intelletto, se nelle famiglie non nasce l'amore dell'istruzione», dopo di ciò commenta «In Prussia erasi organizzato un sistema di polizia, per cui allorquando un fanciullo si rifiutava di recarsi a scuola, né il padre ve lo mandava egli stesso, un poliziotto lo pigliava a casa e lo trascinava a scuola come un pubblico malfattore» G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 137.

³⁷⁹ G. Allievo, *Dell'istruzione obbligatoria*, cit., p. 12.

Le posizioni di Allievo sulla scuola e sulla libertà d'insegnamento sono state in parte già oggetto di studio³⁸⁰. Si tratta, infatti, di un contributo di rilevante importanza nell'economia delle vicende scolastiche del secondo Ottocento.

Le opere più importanti in cui affronta tali questioni sono: *L'educazione e la nazionalità* (1875)³⁸¹, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario* (1879)³⁸², *Intorno le scuole normali e gli asili di infanzia fröbéliani* (1888)³⁸³, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, (1889)³⁸⁴, *Della istruzione obbligatoria* (1893)³⁸⁵ e *La scuola educativa* (1893)³⁸⁶, poi rivisto e pubblicato nel 1904³⁸⁷. A questi vanno aggiunti altri come: *La Riforma dell'educazione moderna mediante la riforma dello Stato* (1879)³⁸⁸, *Il Classicismo nelle scuole* (1891)³⁸⁹, *Esposizione critica delle opinioni di illustri pedagogisti intorno il rapporto tra l'educazione privata e la pubblica* (1898)³⁹⁰ *Delle condizioni presenti della pubblica educazione* (1886)³⁹¹, raccolti negli *Opuscoli pedagogici* (1909). In realtà, l'intera produzione dell'Allievo è disseminata di richiami e rilievi su tali questioni³⁹².

³⁸⁰ I lavori sinora pubblicati lasciano spazio per ulteriori studi e considerazioni. Il testo di R. Bonghi, *Idee di G. Allievo circa la libertà d'insegnamento*, «Cultura», n. 19-20, 1889, p. 603, è scritto nel vivo delle polemiche scolastiche del tempo e manca di una necessaria distanza critica e storica; il lavoro di R. Berardi, *La libertà d'insegnamento in Piemonte 1848-1859 e un saggio storico di G. Allievo*, cit., pp. 60-74, prende in esame una sola opera del pedagogista, vale a dire *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866* (1867), e soffre di una conoscenza parziale dell'opera del pedagogista; il saggio di A. Consorte, *Scuola e Stato in Giovanni Allievo*, «Ricerche Pedagogiche», n. 12, 1969, pp. 52-65, seppur significativo, approfondisce soprattutto le polemiche tra lo studioso piemontese e l'apparato ministeriale, tenendo peraltro conto solo di alcune sue opere.

³⁸¹ G. Allievo, *L'educazione e la nazionalità*, Torino, Tip. del giornale Il Conte Cavour, 1875.

³⁸² G. Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, Torino, Tip. Salesiana, 1879.

³⁸³ G. Allievo, *Intorno le scuole normali e gli asili di infanzia fröbéliani*, Torino, Tip. Subalpina, 1888.

³⁸⁴ G. Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, Torino, Tip. del Collegio degli artigianelli, 1889.

³⁸⁵ G. Allievo, *Della istruzione obbligatoria*, Torino, Tip. Subalpina, 1893.

³⁸⁶ G. Allievo, *La scuola educativa. Principi di antropologia e didattica: pedagogia elementare*, Torino, Tip. Subalpina, 1893.

³⁸⁷ G. Allievo, *La scuola educativa. Principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., 1904.

³⁸⁸ G. Allievo, *La Riforma dell'educazione moderna mediante la riforma dello Stato*, Torino, Tip. Subalpina, 1879.

³⁸⁹ G. Allievo, *Il classicismo nelle scuole*, Torino, Tip. M. Artale, 1891.

³⁹⁰ G. Allievo, *Esposizione critica delle opinioni di illustri pedagogisti intorno il rapporto tra l'educazione privata e la pubblica*, «Rivista pedagogica italiana», 1-2, 1898.

³⁹¹ G. Allievo, *Delle condizioni presenti della pubblica educazione. Prolusione letta nella R. Università di Torino il 25 novembre 1886*, Torino, Tip. Subalpina, 1886.

³⁹² In tutte le opere dell'Allievo sono ricorrenti degli incisi nei quali lo studioso propone parallelismi con le condizioni scolastiche coeve. Il seguente brano pare particolarmente paradigmatico. Dopo aver esposto i caratteri della pedagogia romana, ad esempio, Allievo riporta un passo di una lettera scritta da Plinio il giovane ed indirizzata a Corellia Ispulla, nel quale le suggerisce di scegliere con ocultezza l'insegnante di retorica per il figlio. Subito dopo, Allievo chiosa: «Qual profondo divario tra i tempi di Plinio ed i nostri in riguardo ai pubblici studi! Allora la scuola si muoveva libera da ogni potere governativo, epperò la scelta dei maestri spettava ai genitori come un sacro e coscienzioso dovere. Ora invece lo Stato impone alle famiglie i maestri da lui solo fabbricati ad immagine e somiglianza sua. Una radicale riforma intorno a questo rilevantissimo punto della vita civile e sociale è una necessità pedagogica. La libera attività dei cittadini, su cui posa in gran parte la civiltà moderna, non consente che essi vengano trattati come fanciulli, i quali hanno nel governo il loro supremo educatore ed assoluto maestro. La libertà non è privilegio esclusivo di nessuno.

Il problema della libertà d'insegnamento occupa un posto privilegiato nell'opera di Allievo. Quest'attenzione è indubbiamente legata all'evoluzione del sistema scolastico italiano, di cui il pedagogista vercellese denunciò la deriva monopolistica ed un assetto contrario alla libertà d'insegnamento. Stando allo studioso, tali politiche avevano profonde radici filosofiche e pedagogiche. In particolare, erano la conseguenza da una parte della crisi del concetto di libertà, e dall'altra, del «mito» dello Stato nato con la modernità.

Lo sbriciolamento della metafisica, inaugurato nel '600, condusse alla confusione circa l'esistenza e il ruolo della libertà personale. Ciò portò ad una certa sfiducia verso l'iniziativa privata, preferendo al rischio educativo la gestione del processo formativo. D'altra parte con la modernità si impose il profilo di uno Stato simile al «Leviatano» prospettato da Hobbes, nel quale il governo di pochi si arrogava il diritto di fagocitare e sacrificare le singole individualità in nome del bene della collettività. Un «mostro», come lo definì Allievo, ingombrante, fatto di meccanismi politici e burocratici. Da ciò la scuola e l'educazione non erano più considerate una responsabilità della famiglia, ma dello Stato³⁹³.

Il vercellese definiva questo statalismo anche «socialismo governativo». In una sua opera spiega: «socialismo dico ogni istituzione che la santa autonomia della persona e della famiglia disconosca in qualsiasi modo, rimestando ad arbitrio quella convivenza sociale che ha da posare sicura sulle leggi eterne dell'umanità»³⁹⁴. In un altro saggio commenta: «Socialismo governativo è lo Stato moderno; socialismo pedagogico è l'educazione moderna. Lo vuole la logica, lo proclamano i fatti. Onnipotente è lo Stato? Dunque onnisciente. Creazione sua la società? Dunque suo feudo la scuola. Esso, che si reputa l'umanità, ben può dire di sé: l'educatore sono io»³⁹⁵. Secondo Allievo, da tale pretesa nacque il controllo sul sistema scolastico, sui programmi, sul reclutamento degli insegnanti, sull'organizzazione degli esami, sui libri di testo. La monopolizzazione della scuola era sentita dall'Allievo in modo catastrofico: «Là dove l'educazione propria della famiglia viene sacrificata all'educazione dello Stato, vano è lo sperar bene delle sorti di una nazione»³⁹⁶. Scrive: «Non si dà libero cittadino senza il governo di sé, né si da governo

Governi lo Stato le sue pubbliche scuole; ma siano libere le famiglie di associarsi insieme per fondare istituti educativi ed imprimere ad essi un indirizzo rispondente alle loro aspirazioni egualmente che allo spirito del tempo. Così sorgerebbe una nobile gara, da cui la pubblica educazione trarrebbe singolare e felice incremento», in G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 40.

³⁹³ Commentando il progetto di legge di Baccelli sul riordinamento degli studi universitari, lo studioso vercellese scrive: «Il Ministro, che l'ha proposto, sente che nella coscienza universale ferve irrefrenabile l'aspirazione alla libertà; ma ad un tempo è imbevuto del dominante pregiudizio, che il Governo è lui il primo e sovrano motore di tutta la vita pubblica e civile, è lui l'unico ed assoluto maestro ed educatore della nazione, che la legge è lui, come Luigi XIV proclamava sé lo Stato» G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, Torino, Tip. Subalpina, 1899, p. 5.

³⁹⁴ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 11.

³⁹⁵ *Ibid.*, pp. 11-12.

³⁹⁶ G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista*, cit., p. 89.

di sé quando lo Stato siede arbitro e donno di tutte le attività umane. Tolta di mezzo l'autonomia personale de' singoli cittadini anche l'indipendenza della nazione diventa ingannevol menzogna; e verrà giorno in cui suprema battaglia per un popolo quella sarà che esso combatterà non per l'indipendenza dalla straniero, ma dalla statolatria»³⁹⁷.

Va notato che nella prospettiva di Allievo, il concetto di Stato è ben separato da quello di Nazione, come giustamente ha rilevato polemicamente la Bertoni Jovine³⁹⁸. Per il pedagogista la Nazione è espressione della civiltà, di valori, di tradizioni, di una storia, mentre lo Stato non necessariamente ne rappresenta e asseconda gli interessi.

La famiglia rappresenta il punto di congiunzione tra l'individuo e la Nazione, e ad essa lo Stato deve rispondere nell'organizzazione della scuola. Lo stato è nato per servire la famiglia, e suo compito è garantirne la libertà. Secondo Allievo: «È necessario far penetrare nella coscienza sociale questa gran verità, che principio, cardine e ragion d'essere dello Stato è la famiglia, che fondamento e centro unificatore della vita pubblica e civile è la vita domestica, e che perciò i primi educatori per diritto e per natura sono i genitori, che lo Stato non possiede un diritto pedagogico e scolastico assoluto e supremo, ma relativo soltanto e derivato dalla famiglia»³⁹⁹. Per queste ragioni: «Il Governo non può avere altro diritto scolastico, se non quello, che gli venga implicitamente o esplicitamente consentito dalla famiglia, ciò è a dire un diritto relativo, non assoluto, secondario e non supremo, partecipato e non originario»⁴⁰⁰.

Non sembrano dunque fondate le critiche mosse ad Allievo, circa la connessione tra l'antistatalismo e un presunto individualismo scaturigine del principio della personalità, segnalato da Vidari⁴⁰¹. Il pedagogista non professava una totale anarchia in campo educativo, ma esautorava lo Stato dal diritto assoluto sull'educazione.

³⁹⁷ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 18.

³⁹⁸ «Uno dei più forti oppositori della preminenza dello Stato nell'educazione fu Giuseppe Allievo, dell'università di Torino, che svolse il concetto di “nazione” distinguendolo da quello di Stato. Lo Stato non ha alcun diritto ad educare, mentre la nazione che “è lo stesso uomo collettivo”, influisce con tutti i suoi elementi sullo sviluppo dell'individuo; onde nazionalità ed educazione sono due fatti inseparabili. È naturale che fra i più importanti elementi della nazione l'Allievo collochi la religione e la Chiesa pur accettando dagli avversari alcuni elementi più moderni diventati realtà con le vittorie liberali. Con l'esigenza di uscire dal ristretto cerchio della famiglia, si assimila infatti, in questa ideologia, il concetto basilare di patria. Si supera così il punto critico che divideva i liberali dai clericali: “Dio, patria e famiglia” divengono i tre pilastri fondamentali dell'educazione sui quali i cattolici più avanzati e i liberali moderati vi ritrovano la concordia; ma se i clericali assimilavano l'educazione patriottica, esigevano che i liberali accettassero l'educazione religiosa. E questo era possibile perché nonostante la vittoria laica ottenuta con la legge Coppino, non era mai stata definita la questione dell'insegnamento del catechismo» D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, cit., p. 25.

³⁹⁹ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 43.

⁴⁰⁰ G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, cit., p. 73.

⁴⁰¹ «In fondo l'impronta fortemente individualistica, un po' derivata dal principio della persona, ma molto anche da una deficienza del senso della continuità e unità storica nella vita dello spirito, è prevalente in tutta la pedagogia dell'Allievo; e si presenta poi in forma estrema là dove, applicando alla politica e al diritto i

Sulla paternità della responsabilità educativa, famiglia o stato, si giocò il dibattito pedagogico sul tema, considerato tale non solo in ambito spiritualista⁴⁰². Allievo attribuisce alla famiglia la responsabilità educativa. La famiglia è il nucleo che solo può permettere il futuro della Nazione e una vera educazione delle giovani generazioni. Sugli stessi principi, critica aspramente anche Fröbel per non aver riconosciuto il primato della famiglia sulla società.⁴⁰³ Sotto questo profilo sono evidenti i richiami alla tradizione del cattolicesimo liberale, che attribuiva alla famiglia un valore educativo centrale, nelle opere di autori come Berti, Gustavo di Cavour e Rosmini, i quali fondavano la libertà d'insegnamento proprio sul principio della libertà e sul protagonismo educativo della famiglia. Attacca in più di un'occasione gli hegeliani come Spaventa e i positivisti come Siciliani, Angiulli, De Dominicis, considerati fiancheggiatori della statolatria.

Il seguente brano lumeggia le sue idee: «Riponendo nella famiglia la suprema autorità scolastica noi ci troviamo collocati nel giusto punto di mezzo tra i due opposti sistemi, dei quali l'uno attribuisce al Governo un assoluto e supremo diritto sopra la scuola, l'altro gli nega ogni e qualunque siasi ingerimento pedagogico. Se lo Stato possiede bensì un'autorità nell'ordine scolastico, ma subordinata a quella della famiglia e de' privati cittadini, ne consegue che esso deve lasciare luogo alla libertà della scuola, e potersi con questa conciliare. E qui si vede la ragione di ammettere, oltre le scuole pubbliche governative, anche le scuole private, le quali però non devono essere una storpiatura, una copia forzata e stereotipata delle scuole governative, ma hanno diritto di muoversi libere e spontanee dentro un'orbita loro propria. Il libero insegnamento va riconosciuto siccome una delle più splendide forme della libertà politica e civile, che informa la scuola moderna»⁴⁰⁴.

Egli non teorizzava l'anarchia in campo educativo, ma uno Stato meno opprimente e più rispettoso della libertà. Come ha fatto notare Giorgio Chiosso, egli preferiva allo «Stato educatore» uno «Stato regolatore»⁴⁰⁵. Egli, infatti, non escludeva il controllo dello Stato

suoi concetti, arriva a concepire la libertà d'insegnamento in modo essenzialmente antistatale, così da affermare che "lo Stato non possiede un diritto pedagogico e scolastico assoluto e supremo, ma relativo soltanto e derivato dalla famiglia"» G. Vidari, *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*, cit., pp. 86-87.

⁴⁰² Non è un caso che la voce "Libertà d'istruzione" curata da Fornari nel *Dizionario Illustrato di pedagogia* di Credaro e Martinazzoli, che rappresenta uno spaccato della pedagogia italiana di fine Ottocento, introduca il tema con la domanda «A chi appartengono i figlioli?» Cfr. P. Fornari, *Libertà d'istruzione*, in A. Martinazzoli e L. Credaro (ed.), *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1895, vol. II, p. 62.

⁴⁰³ G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, cit., p. 117.

⁴⁰⁴ G. Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., pp. 24-25.

⁴⁰⁵ G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, Torino, Sei, 2011, p. 93.

sull'istruzione⁴⁰⁶. Nonostante la comune rivendicazione della libertà di insegnamento, le tesi dell'Allievo si discostavano da quelle allora prevalenti nel mondo cattolico, in particolare negli ambienti dell'intransigentismo. In questo caso il principio della libertà d'insegnamento era alquanto strumentale e sostenuto più per ragioni pragmatiche che per la sua validità pedagogica. La vera scuola era quella «cristiana» e in nome di questa si avvertì l'esigenza di creare una scuola cristiana parallela a quella statale, in linea con quella logica «separatista» dal “paese legale” che ebbe largo corso dopo Porta Pia. Per questo motivo era chiaro che una rivendicazione simile sarebbe stata immotivata in uno Stato rispettoso dell'educazione religiosa e cristiana⁴⁰⁷.

Per Allievo invece, la libertà rappresentava un valore effettivo per la scuola. In questo senso contestava la contraddizione di molti sedicenti liberali, che in molti paesi europei negavano la «lotta»⁴⁰⁸, cioè la concorrenza, proprio in campo educativo. Secondo il pedagogista il concorso di soggetti privati all'istruzione del popolo, il confronto e il «gareggiamento» tra le diverse realtà, rappresentava un volano per il miglioramento della scuola. Per mostrare i vantaggi dell'applicazione di tale principio, Allievo approfondì con appositi studi i sistemi di istruzione di Gran Bretagna e degli Stati Uniti, dove i principali liberali avevano forgiato anche le istituzioni scolastiche. Un altro stato indicato come modello da Allievo per quanto riguarda l'autonomia scolastica è il Belgio, di cui cita ed elogia gli articoli della Costituzione concernenti la libertà d'insegnamento⁴⁰⁹.

Alla realtà educativa degli Stati Uniti dedicò un saggio dettagliato intitolato *Dell'educazione pubblica negli Stati Uniti D'America*⁴¹⁰. In esso sostiene come la peculiarità del sistema scolastico americano fosse la libertà dei cittadini di fondare e

⁴⁰⁶ Sempre criticando il citato progetto di legge Baccelli sull'Università scrive: «Ecco il primo articolo della sua proposta: “Alle regie Università e a tutti gli altri Istituti d'istruzione superiore è concessa personalità giuridica ed autonomia didattica, amministrativa, disciplinare sotto la vigilanza dello Stato”. È cosa manifesta, che autonomia e vigilanza sono i due concetti supremi, a cui s'informa questo disegno di legge; ma è pur evidente, che il giusto significato dell'autonomia dipende dai limiti, che vengono segnati alla vigilanza. Che lo Stato vegli, bene sta: ma la vigilanza sua va circoscritta entro determinati confini, sicché non trasmodi in un illimitato ingerimento e soppianti la libertà» G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, cit., p. 5.

⁴⁰⁷ Luciano Pazzaglia ha rilevato come, soprattutto dopo l'Unità, più che la difesa del principio della libertà d'insegnamento in quanto tale, prevalse nella Chiesa la rivendicazione della sua prerogativa educativa. Commentando la significativa allocuzione di Pio IX alla Gioventù italiana del 6 gennaio 1875, lo studioso della Cattolica osserva: «Pur continuando a sostenere la tesi del monopolio educativo della Chiesa e a condannare, parallelamente, la libertà d'insegnamento come principio che mal si conciliava con i diritti della verità di cui solo il magistero sarebbe l'autentico interprete, concedeva che in certe condizioni la libertà d'insegnamento potesse diventare per i cattolici uno strumento essenziale al raggiungimento dei loro obiettivi» in L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, cit., p. 426.

⁴⁰⁸ G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, cit., p. 8.

⁴⁰⁹ G. Allievo, *Lo Stato educatore*, in *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 68-69.

⁴¹⁰ Il saggio è inserito negli *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 380-406.

mantenere delle scuole. Secondo Allievo ciò permise di far sorgere tantissime scuole pubbliche non statali che hanno accresciuto la vita scientifica e sociale della giovane nazione, che seppur fondata da poco, aveva di gran lunga superato nella libertà e nella preparazione le scuole del vecchio continente. Sostiene inoltre che l'Università americana fosse molto più democratica di quella italiana. Seppur finanziata dalle tasse di tutti i cittadini le Università italiane erano frequentate quasi solo da persone benestanti, a causa delle alte tasse che venivano chieste alle famiglie di studenti. Negli Stati Uniti invece anche se le Università si mantengono quasi esclusivamente sulle tasse degli studenti gravando relativamente poco sui bilanci statali, esistevano numerose borse di studio che permettevano agli studenti capaci, ma con pochi mezzi, di poter frequentare prestigiose Università. Nel testo valorizza anche le «Scuole di scienza» e cioè le Università scientifiche di medicina e ingegneria che si diffondevano nel paese.

Gli Stati Uniti erano un chiaro esempio del fatto che il monopolio dell'istruzione fosse in contraddizione con i principi dello stesso liberalismo. Allievo sostiene che «Il libero insegnamento va riconosciuto siccome una delle più splendide forme della libertà politica e civile, che informa la società moderna»⁴¹¹, i liberali italiani erano incoerenti con i loro stessi principi. Scrive su tale contraddizione: «La libertà delle scuole è la suprema necessità del momento, se già non fosse un principio sacrosanto scritto nel codice della civiltà vera; è l'unica tavola di salvamento nel presente naufragio della nostra istruzione. Ma qual è l'opinione dominante su questo vitale argomento? Anche qui dissidio di menti e lotta di idee. Propugnatori del libero insegnamento non mancano, ma ad esso non sanno fare buon viso i novatori e gli iperdemocratici, i quali lo vogliono angustiato in tale strettoie governative da farne un monopolio per sé e per i loro seguaci. Ingrato spettacolo di gente che vela con una mano la statua della libertà dopo di averla coll'altra levata alla pubblica venerazione»⁴¹².

Ma le posizioni dell'Allievo erano in controtendenza rispetto agli indirizzi del Ministero. La lobby massonica liberale che tenne le fila della Minerva nei decenni successivi all'Unità contrastava la battaglia per la libertà d'insegnamento dietro la quale vedeva la mano della Chiesa preoccupata di non perdere l'egemonia sull'istruzione e sull'educazione, messa in seria discussione dopo l'Unità.

L'istruzione pubblica e l'Università resteranno sotto il totale controllo del Ministero, le scuole libere saranno tollerate, ma discriminate sotto il profilo giuridico ed economico. Niente fu fatto per una vera parità nell'erogazione dei titoli di studio, una delle questioni da

⁴¹¹ G. Allievo, *Lo Stato educatore*, in *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 68.

⁴¹² G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., pp. 164-165.

cui dipende l'effettiva libertà d'insegnamento. Lo statalismo scolastico, infatti, è primariamente un monopolio di «abilitazioni», controllando le quali il governo «obbliga» e i giovani a frequentare le sue scuole. D'altra parte, costringeva le scuole libere ad adeguarsi ai dettami governativi. In un testo osserva: «Bella concorrenza davvero sarebbe quella di Istituti privati ridotti ad una storpiatura o miserevole copia dei governativi! Bella libertà scolastica quella di chi fosse legato mani e piedi ai ceppi dell'Autorità ufficiale»⁴¹³.

Paradossalmente il percorso di statalizzazione della scuola e di riduzione degli spazi di autonomia per le iniziative educative libere iniziò in un periodo in cui la pedagogia sembrava andare in una direzione opposta. La libertà d'insegnamento fu, infatti, un tema largamente sviluppato nella riflessione cattolico liberale che aveva caratterizzato la stagione risorgimentale. Lambruschini, Rosmini, Tommaseo, Gioberti, con le dovute differenze, auspicavano per lo Stato un ruolo da supervisore nell'educazione pubblica, non quello di gestore e macchinatore dell'istruzione e dell'educazione.

Il percorso di statalizzazione tradiva quei principi di libertà caratteristici del clima culturale del '48. Allievo denunciò questa inversione di tendenza, riprendendo i temi della Società pedagogica: «Il primo Congresso generale tenuto dalla Società in Torino nell'ottobre del '49 rivelava in modo solenne l'unità di disegno e l'universalità del concetto che la governava: senatori del Regno e deputati del Parlamento, autorità ministeriali e scolastiche, membri di Accademie scientifiche e reggitori di istituti educativi, professori e dottori di Università e maestri elementari, sacerdoti e laici, esuli degli altri Stati della patria comune illustri per sapere, intelligenti promotori della pubblica educazione, là convenivano a pubblica discussione, e nella arena del dibattito discendevano insieme affratellati i cultori degli studi classici e speculativi coi maestri dell'istruzione tecnica e professionale, i reggitori di pubblici e governativi istituti scolastici ed i favoreggiatori del privato e libero insegnamento. Così il Piemonte, appena sorto a nuova vita, adoperava in servizio di nobilissima causa il diritto di libera associazione allora sancito nel nuovo Statuto Carlalbertino, ma, prima che negli stati politici, scritto a caratteri indelebili nel gran codice della natura; così esso porgeva uno splendido esempio di attività cittadina e di privata entrata, che sole sanno a tenere a modo la podestà del governo così lesta ad invadere diritti non suoi. E si fosse mantenuta costante quell'attività e quell'entrata privata, e propagatasi più rigogliosa e compatta in tutte le regioni d'Italia! Chè ora la pubblica istruzione del nostro paese non gemerebbe soffocata da alcuni anni sotto lo strettoio del potere esecutivo»⁴¹⁴. Già nel saggio sull'hegelismo del 1868 attribui a

⁴¹³ G. Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, cit., p. 8.

⁴¹⁴ G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 90.

Cavour e al «*cavourinismo*» la colpa per il profilo illiberale della scuola italiana⁴¹⁵. Una simile lettura del pensiero e delle responsabilità dello statista piemontese sembra essere confermata dall'*iter* della legge Lanza⁴¹⁶. Esso quindi vedeva nei principi della legge Casati degli aspetti positivi, poi traditi dalle politiche successive⁴¹⁷.

I. 10. Le polemiche con la Minerva

Il docente dell'ateneo subalpino non si limitò a teorizzare i principi intorno a cui si sarebbe dovuta realizzare la libertà scolastica, ma entrò in diretta polemica con gli esponenti politici più o meno «statolatrici» che, tra la sua giovinezza e la maturità, governarono il Dicastero dell'Istruzione Pubblica.

Qualche anno dopo la laurea, già noto per alcune pubblicazioni, Allievo fu incaricato dal Ministro Berti di scrivere un saggio sulla scuola e la pedagogia italiana in occasione della mostra universale della Arti e delle industrie a Parigi del 1867. Ne uscì il saggio *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*⁴¹⁸ (1867), che, tuttavia, non incontrò il parere positivo del ministero, motivo per il quale il libro non fu presentato alla fiera⁴¹⁹. Commentando quell'episodio Gerini osservò come mentre il positivismo fosse una dottrina «protetta in alto», «agli avversari della pedagogia spiritualistica furono prodigati tutti i favori del Ministero, a lui l'oblio»⁴²⁰.

Le posizioni espresse dall'Allievo, considerando le quali non desta meraviglia la censura ministeriale, sono utili per introdurre le sue critiche alla politica scolastica post unitaria. Già nello scritto del 1867, l'Allievo nel ripercorrere gli anni del riformismo

⁴¹⁵ G. Allievo, *L'Hegelismo e la scienza, la vita*, cit., p. 7.

⁴¹⁶ M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: l'affermazione del modello centralistico nella costruzione del sistema scolastico preunitario (1848 – 1859)*, in F. Pruneri (ed.), *Il cerchio e l'ellisse, centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, cit., p. 50.

⁴¹⁷ Tale lettura è confermata in un'opera della fine del secolo. Scrive: «Or mezzo secolo fa veniva promulgata la legge per il riordinamento della pubblica istruzione, che ancora oggi governa il nostro insegnamento universitario. Quella legge porta l'impronta del tempo, che l'ha ispirata, fervido di nobili aspirazioni e di grandi speranze. La libertà non era un nome vano ed illusorio, ma una santa realtà potentemente sentita, lealmente riconosciuta, mirabilmente armonizzata col rispetto delle patrie istituzioni. Gli animi tutti erano assorbiti nella grande idea dell'indipendenza nazionale, e davanti alla coscienza del popolo italiano splendeva l'ideale di un nuovo glorioso avvenire. Ora non ci riconosciamo più. Dal 1859 al 1899 siamo discesi sempre più giù per la china del decadimento. Lo Stato andò sempre più invadendo il campo riservato all'attività dei cittadini comprimendo sotto il suo strettoio le energie individuali» G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, cit., 1899, p. 3.

⁴¹⁸ G. Allievo, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, cit.; poi in G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., pp. 84-168.

⁴¹⁹ Lo stesso pedagogista racconta la vicenda in G. Allievo, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, cit., pp. 99-100.

⁴²⁰ G. B. Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, cit., p. 126.

pedagogico subalpino all'origine della riforma Boncompagni del 1848⁴²¹, lamentava che gli ideali originari – ispirati al principio della libertà scolastica – fossero stati in seguito gravemente compromessi dalle iniziative successive che avevano invece rafforzato il ruolo dello Stato⁴²².

Secondo Gerini, l'ostilità del ministero ebbe delle conseguenze nella progressione di carriera dell'Allievo: Straordinario nel 1871, ottenne la promozione ad Ordinario solo nel 1878⁴²³. In un'altra occasione sembrò al pedagogo vercellese di aver subito un torto dalle autorità politiche, quando cioè, eletto consigliere comunale, fu volutamente escluso dall'assessorato all'istruzione⁴²⁴.

La lettura di Allievo sull'evoluzione del sistema scolastico italiano fu ripresa nel già citato *La Legge Casati e l'insegnamento privato secondario* apparso nel 1879. In questo scritto l'Allievo denunciava la contraddizione tra le norme a tutela della libertà scolastica prevista dal testo del 1859 e la loro attuazione pratica, sulla base del principio politico secondo cui il Governo «sopra-veglia il privato a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico»⁴²⁵. Per quanto la Casati riconoscesse l'utilità di una proficua «concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali»⁴²⁶, le norme e gli atti successivi andarono contro questo principio. Per Allievo era evidente che politiche simili fossero dettate dal timore del Clero e della sua presenza educativa, ma ciò non poteva minimamente giustificare la soppressione della libertà⁴²⁷.

⁴²¹Va sottolineato come il principale redattore del testo legislativo, fu il sacerdote Giovanni Antonio Rayneri. Cfr. M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: l'affermazione del modello centralistico nella costruzione del sistema scolastico preunitario (1848- 1859)*, cit., p. 42.

⁴²²G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, cit., p. 90.

⁴²³Secondo Gerini, genero dell'Allievo (ne aveva sposato la figlia), curatore di numerosi saggi sul pedagogo, il ritardo non fu casuale. Citando una lettera dello stesso Allievo al ministro De Sanctis e alcune considerazioni di Parato, egli sostiene che ci fu una ostruzione ministeriale alla carriera del vercellese, motivata dal suo credo spiritualista e dalle sue posizioni critiche nei confronti delle politiche ministeriali. Cfr. G.B. Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, cit., pp. 10-12.

⁴²⁴Come racconta Gerini: «Dopo le elezioni amministrative del 1895, essendo riuscito con bella votazione consigliere (il 20° su 80), l'Allievo venne chiamato a far parte della Giunta. Costituita la quale "l'opinione generale e più favorevole, specie nel corpo insegnante di tutti i gradi d'istruzione, dalla elementare alla universitaria, era che nella distribuzione dei vari rami di amministrazione fra gli assessori, al prof. Allievo sarebbe toccato il governo dell'istruzione, essendo egli la persona meglio indicata, per attitudini particolari ben note, a tenerlo: invece venne destinato dal sindaco alla direzione della Biblioteca dei Musei". Naturalmente l'Allievo con sua lettera in data 5 luglio rinunciava all'assessorato. Il sindaco Rignon, cui non menziono in questo luogo a titolo d'onore, non gli affidava l'ufficio dell'istruzione perché *non si conoscevano ancora abbastanza le sue idee intorno al governo delle scuole*, pur essendo disposto a commettersi quanto avesse avuto campo di far conoscere il suo modo di pensare (*Osservatore scolastico* di Torino, 13 luglio 1895). Il fatto non abbisogna di commenti. Basti il dire, che qualche tempo dopo il Rignon chiamava all'assessorato dell'istruzione un avvocato, il quale non aveva mai dimostrato d'intendersi d'amministrazione scolastica. – Nelle successive elezioni l'Allievo declinò in modo irremovibile la candidatura» *Ibid.*, pp. 11-13.

⁴²⁵R. D. 13 novembre 1859, n. 3725, art. 3.

⁴²⁶G. Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, cit., p. 12.

⁴²⁷«La potenza che voi paventate nel clero; non la distruggerete colla forza dei divieti, ma la fortificate colla mostra della persecuzione e colla vostra sfiducia nella libertà. Voi la volete la libertà, ma per voi e per

Nell'appendice l'Allievo dimostra tale tesi, analizzando nel dettaglio i diversi provvedimenti elaborati dai successori di Casati, tra cui Natoli, Coppino e Correnti, criticandone lo scarto rispetto ai principi della legge fondativa del '59. E così icasticamente conclude: «Da vent'anni e più anni la legge riconobbe e sancì il principio del libero insegnamento: da quasi venti anni il Governo continua a misconoscerlo, la burocrazia a manometterlo»⁴²⁸. La stessa lettura dell'evoluzione dell'ordinamento scolastico italiano è confermata in un altro testo di vent'anni dopo⁴²⁹.

Un caso esemplare del «tradimento della Casati» riguarda la figura dell'istitutore libero. Come spiega Allievo, secondo la legge: «L'istitutore è governativo o libero, secondochè la scuola, in cui esercita il suo magistero educativo, è retta dallo Stato o da privati cittadini. All'uno il governo prescrive la sostanza e la forma del suo insegnamento, la misura, il procedimento, il criterio direttivo. Dall'altro la vigente legge 13 novembre 1859 esige i titoli, che lo autorizzano, ed il rispetto dell'igiene, della morale e delle patrie istituzioni, epperò la sua libertà non è assoluta; ma non concede al Governo di sindacare, se e quanto, e come egli educi e insegni; chè altramente la libertà dell'istitutore si risolverebbe in una vana parola»⁴³⁰. Ma alla libertà riconosciuta dalla Casati, conclude l'Allievo, corrisposero norme restrittive che di fatto compromisero l'iniziativa dei liberi insegnanti.

Non meno severa era la denuncia dei rischi dell'ingerenza statale sull'identità delle scuole private: «Dalle recenti statistiche – così scriveva nel 1879 – si rileva come gli istituti secondari liberi affidati alle provincie, ai comuni alle corporazioni religiose, ai privati, gareggino per numero con quelli del Governo; il che è splendido argomento del grande amore, che nutrono i cittadini, per l'incremento degli studi e lo sviluppo della coltura sociale; ma non si può non provare ad un tempo un sentimento increbbevole e doloroso in veggendo come tanti nobili sforzi vengano in gran parte sciupati dallo smodato ingerimento del Governo, il quale introduce la monotona e rigida uniformità de' suoi

gli amici vostri; a siffatta guisa di libertà anche i vostri avversari potrebbero fare buon viso, anche la Czar delle Russie: di una veneranda matrona ne avete fatto una brutta ed intollerabile Megera.” G. Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, cit., p. 28.

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 26.

⁴²⁹ Un passo di un saggio del 1899 conferma la lettura di Allievo: «Or fa mezzo secolo fa veniva promulgata la legge per riordinamento della pubblica istruzione, che ancora oggidi governa il nostro insegnamento universitario. Quella legge porta l'impronta del tempo, che l'ha ispirata, fervido di nobili aspirazioni e di grandi speranze. La libertà non era un nome vano ed illusorio, ma una santa realtà potentemente sentita, lealmente riconosciuta, mirabilmente armonizzata col rispetto dello patrie istituzioni. Gli animi tutti erano assorbiti nella grande idea dell'indipendenza nazionale, e davanti alla coscienza del popolo italiano splendeva l'ideale di un nuovo glorioso avvenire. Ora non ci riconosciamo più. Dal 1859 al 1899 siamo discesi sempre più giù per la china del decadimento. Lo Stato andò sempre più invadendo il campo riservato all'attività dei cittadini comprimendo sotto il suo strettoio le energie individuali» G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, cit., p. 3.

⁴³⁰ G. Allievo, *La scuola educativa. Principi di antropologia e didattica : pedagogia elementare*, cit., p. 86.

metodi, de' suoi programmi, de' suoi studi là dove dovrebbe lasciare, che si svolga libera, varia e feconda la vita scolastica»⁴³¹.

Ciò dipendeva, a giudizio del pedagogista piemontese, dal monopolio statale dei titoli di studio, mediante il quale il Governo disincentivava l'iscrizione negli istituti liberi. Inoltre il «pareggiamento» delle scuole libere, condizione per erogare titoli equiparati a quelli statali, era regolamentato da norme restrittive e obbligava all'omologazione con il sistema statale.

Come denunciò il vercellese: «A chiunque si muova fuori dell'orbita degli studi segnata dal Governo, è chiuso irrevocabilmente l'adito alle professioni liberali; potrà procacciarsi una coltura scientifica e letteraria ampia ed eletta per quanto si voglia, ma prima pur sempre di un carattere pubblico e legale, e ridotta ad un puro ornamento dell'animo e nulla più»⁴³².

Allievo leggeva bene la situazione della concorrenza tra scuole statali e non statali. La Talamanca, riprendendo il dibattito parlamentare su tali argomenti, fa notare come le scuole private cattoliche avessero un numero maggiore di studenti rispetto a quelle statali. Cita il senatore Menabrea che nel maggio del 1872 fa notare come sui 4136 studenti che avevano sostenuto la licenza liceale, ben 2670 provenivano da scuole private e seminari⁴³³. Ma come dimostrano le vicende successive, il sistema nato dalla Casati avrebbe portato, come denunciato dall'Allievo, all'assottigliamento delle scuole private.

Sulla volontà del governo di attuare la libertà d'insegnamento è particolarmente significativo un breve saggio dal titolo: *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*⁴³⁴. Il testo non riporta la data di pubblicazione, ma si può desumere da alcuni brani che sia stato dato alle stampe nel 1899. Allievo critica nel testo della legge una profonda ipocrisia. Da una parte si affermava il principio dell'autonomia, ma nei fatti esso rimaneva un *flatus vocis*, in quanto veniva contraddetto dal resto della legge. Infatti il progetto non segnava i limiti della "vigilanza" governativa; sanciva che i confini dell'autonomia sarebbero stati in seguito definiti dal Consiglio Superiore e dal Consiglio di Stato (senza contrattazione con gli atenei); affermava che la nascita di nuove Università, Istituti o Scuole d'istruzione superiore, o di Facoltà poteva avvenire esclusivamente per decreto; attribuiva al Ministero il potere di respingere le

⁴³¹ G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., p. 25.

⁴³² *Ibid.*, p. 25.

⁴³³ A. Talamanca, *La scuola tra Stato e Chiesa dopo l'Unità*, in *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, cit., vol. I, p. 365.

⁴³⁴ G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, cit., p. 3.

proposte di nomina o di conferma dei professori ordinari e straordinari avanzate dalle Università. In questo modo, ironizza Allievo, «il Governo lascia alle Università il governarsi da sé, purché si governino a modo suo»⁴³⁵. Il pedagogista guarda così al modello medioevale, tornando a contestare l'idea secondo cui gli istituti nascano per legge e non dalla libera associazione⁴³⁶. Conclude citando Villari, correlando la mancanza di autonomia con la crisi dell'Università⁴³⁷.

Un altro aspetto che Allievo considerava illiberale e nefasto era il controllo dei libri di testo, con cui il Ministero poteva indirizzare politicamente e culturalmente l'insegnamento. Lo stesso pedagogista pubblicò un *pamphlet* nel quale difese un saggio di un professore siciliano⁴³⁸ che, stando alla sua narrazione, incorse ingiustamente nella censura ministeriale⁴³⁹ a motivo del suo orientamento filo cattolico⁴⁴⁰.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 7.

⁴³⁶ «Seguendo l'ordine numerico del disegno di legge, passiamo all'art. 3 che suona così: "La creazione di nuove Università, Istituti o Scuole d'istruzione superiore, o di loro Facoltà o sezioni, non potrà avvenire se non per legge". Anche qui abbiamo un segno del tempo. Sentendo proclamare l'autonomia degli Istituti scolastici superiori, il nostro pensiero corre spontaneo alle gloriose Università medioevali, che sorsero e fiorirono non per decreti di Stato, ma per libero valore di insigni maestri, di studiosi discepoli, di privati cittadini, fervidi amatori della scienza, e ci immaginiamo di essere ritornati a quò felici tempi di scolastica libertà. Illusione! A nessuno si concede di creare nuove Università, o facoltà universitarie, o Scuole d'istruzione superiore senza il *placet regio* o parlamentare. Non si osa proclamare francamente e incisamente il principio, già sancito dal Belgio coll'articolo 17 della sua Costituzione: "L'insegnamento è libero; ogni misura preventiva è vietata"» *Ibid.*, p. 7.

⁴³⁷ «Io potrei proseguire più oltre la mia critica, ma dalle poche considerazioni, clic sono venuto fin qui esponendo, emerge, per quel che a me ne pare, la conclusione, clic la proposta autonomia è irretita fra tali e tante strettoie da essere ridotta ad una vana parvenza, mentre la vigilanza dello Stato non ha confini, che la circoscrivano, non ha norme, da cui sia vincolata. Il segnare i giusti limiti della vigilanza governativa, non è qui luogo da ciò: questo solo panni di potere ragionevolmente affermare, che questo disegno di legge conferisce al Governo poteri assolutamente inconciliabili colla autonomia universitaria veramente intera. Qualche anno fa Pasquale Villari scriveva: "Dal 1850 fino ad oggi, colle libertà, eolie nuove leggi, regolamenti e mutamenti, con nuovi professori italiani e stranieri, noi non siamo ancora riusciti a far nascere nelle nostre Università una vera vita scientifica: esse non rispondono all'aspettazione giustissima del paese. E perché, dimando io? Perché il Ministero arrogandosi il diritto supremo ed assoluto della pubblica istruzione ed educazione, ha governato a sua posta le Università invece di mostrarsi ossequente alla legge del 1850 non mai abolita, informata ai più larghi o giusti principii di libertà /in nota cita il libro di Martelli, La decadenza dell'Università italiana"» *Ibid.*, p. 10.

⁴³⁸ Si tratta del libro di G.B. Santangelo, *La Famiglia e la Scuola, letture proposte alle allieve delle classi femminili, esercizi fondamentali di lettura, scrittura e calcolo per le bambine*, Palermo, Tip. M. Amenta, 1887.

⁴³⁹ G. Allievo, *Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G. B. Santangelo censurati dal Ministero della Istruzione pubblica e difesi da Giuseppe Allievo*, Palermo, Tip. delle letture domenicali, 1888.

⁴⁴⁰ Nella relazione del Ministro in cui si valutava negativamente il testo difeso dall'Allievo, si accusava il libro di un certo «odore di sagrestia». A tale accusa, lo studioso piemontese replicò: «Ah finalmente ecco qui la chiave omerica, che apre l'arcano di una critica spigolista, permalosa, assassina! L'Autore per ragione pedagogica e per debito di programma ha qua e là nei suoi libri (e non dalla prima all'ultima parola, come, bugiardamente asserisce il Relatore) parlato di Dio e delle cose sante: dunque giù botte da orbo sulla sua mal battezzata cervice! In verità addolora il vedere il Ministero suggellare coll'autorità sua il giudizio di chi parla un linguaggio tanto plateale e lacera il primo articolo dello Statuto fondamentale del Regno e l'articolo 315 della vigente legge organica della pubblica istruzione! Ma già il sentimento religioso è puzza di sagrestia, che ammorba e va proscritto in nome della nuova Igiene! L'Ermenegarda morente del Manzoni sclamava: "Parlatemi di Dio, sento ch'ei giunge": il moderno epicureo grida: Non parlatemi di Dio, sento che mi si guasta la digestione. Se il Santangelo fosse stato un prete spretato, che avesse gettato il tricorno alle ortiche, o

L'unico momento in cui sembrò potersi fermare la parabola monopolistica, fu la nomina a Ministro dell'istruzione del senatore palermitano Perez nel luglio 1879. Il neoministro mostrò la volontà di mettere mano ad una riforma della scuola volta a difendere il principio della libertà d'insegnamento. L'Allievo prese subito le difese del Ministro in un articolo pubblicato nella *Gazzetta piemontese* del 20 agosto e stese il saggio *La riforma dell'educazione moderna mediante la Riforma dello Stato*, che trovò l'apprezzamento del neoministro⁴⁴¹. Gerini documenta come Perez avesse l'intenzione di chiamare Allievo stabilmente al Ministero, con lo scopo di redigere una riforma della scuola e dell'Università incentrata sulla libertà d'insegnamento e contraria alla deriva monopolistica intrapresa dai suoi predecessori⁴⁴². L'Allievo fu infatti presto coinvolto nella compilazione di un nuovo Regolamento per la licenza liceale in sostituzione di quello precedente definito dal ministero Correnti nell'aprile 1870.

Il nuovo regolamento, nel quale Allievo ebbe «non poca e vivissima parte»⁴⁴³, intendeva ricondurre gli esami di licenza liceale alla loro «primiera forma legale, allorquando l'alunno privato si presentava a sostenerli presso qualunque pubblico liceo dello Stato e senz'obbligo dell'attestato di licenza ginnasiale e del percorso triennio»⁴⁴⁴. Il suo scopo era quello di restituire più ampia libertà agli studenti delle scuole non statali⁴⁴⁵. Il pedagogista documentò nel saggio sulla legge Casati come il testo trovò il consenso della maggior parte dei provveditori e dei presidi sui quali era stato fatto un sondaggio preliminare⁴⁴⁶. Ma il progetto suscitò anche numerose polemiche⁴⁴⁷. Accusato dagli ambienti liberal-democratici di voler favorire la scuola libera (e quella cattolica in specie), a pochi mesi dal suo insediamento, già nel novembre 1879, il Perez dovette abbandonare il

un frate sfratato, che avesse bruciato il convento per andare a godersi la vita, i suoi libri avrebbero incontrato ben altro giudice ed altro mecenate» in G. Allievo, *Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G. B. Santangelo*, cit., p. 19.

⁴⁴¹ In un autografo del 9 agosto 1879 il Ministro scrisse ad Allievo «...m'accorgo come Ella sia fra quei pochi cui non travolge la mente l'idolatria dello Stato onnipotente e onnisciente» in A. Consorte, *Scuola e Stato in Giovanni Allievo*, cit., p. 53.

⁴⁴² G. B. Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, cit., pp. 11-12.

⁴⁴³ G. Allievo, *La legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, cit, p. 36.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁴⁴⁵ Così il professore piemontese sintetizza i punti salienti del Regolamento: «Gli articoli più sostanziali di esso Regolamento, che avrebbero radicalmente mutato l'attuale sistema degli esami di licenza, sono: il quinto, che restringe l'esame sulle materie nei limiti, in cui esse furono svolte nel terzo anno, quando si siano superati gli esami di promozione dei due primi anni; il settimo, che lascia libero il candidato privato di iscriversi presso qualunque pubblico liceo del Regno; il nono, che lo proscioglie dall'obbligo dell'attestato di licenza ginnasiale e del percorso triennio; il dodicesimo, che incarica i professori liceali della preparazione di temi per le prove scritte, ed inchiude l'abolizione della Giunta centrale» *Ibid.*, p. 36.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, pp. 36-37.

⁴⁴⁷ «Eppure quel regolamento era un semplice richiamo alla legge Casati: si intendeva di ricondurre gli esami di licenza liceale alla loro primiera forma legale, allorquando l'alunno privato si presentava a sostenerli presso qualunque pubblico liceo dello Stato e senz'obbligo dell'attestato di licenza ginnasiale e del percorso triennio. E se ne fece una questione di clericalismo, mentre era una questione di legalità» *Ibid.*, p. 35.

dicastero⁴⁴⁸. Il caso sembra confermare quanto annotato da Giuliana Limiti: «Il problema della scuola privata sembra essere fatale per la sorte di taluni ministri della Pubblica Istruzione e qualche volta per la sorte degli stessi governi!»⁴⁴⁹.

Sebbene impossibilitato ad incidere effettivamente negli indirizzi della scuola, la sua collaborazione con il Ministero continuò negli anni seguenti. Come ricorda Prellezo: «nel 1884 esprime il suo parere sui programmi delle Scuole normali; nel 1885 viene incaricato dal Ministro Coppino dell'ispezione delle Scuole normali del Piemonte e della Liguria; nel 1887 lo stesso Ministro Coppino lo chiama a far parte della Commissione reale per il riordinamento della scuola popolare»⁴⁵⁰.

Molto più duro fu il rapporto con il Ministro Paolo Boselli, che guidò la Minerva dal 17 febbraio 1888 al 6 febbraio 1891, durante i due primi governi Crispi. Qualche mese dopo il suo insediamento, Allievo criticò il Boselli a motivo della censura di un testo già citato⁴⁵¹. Questo iniziale contrasto probabilmente convinse il pedagogo piemontese, chiamato a far parte della commissione presieduta da Pasquale Villari per stendere i nuovi programmi delle scuole elementari, a non partecipare a buona parte delle sedute. Pesò probabilmente la convinzione di rappresentare un'esigua minoranza all'interno della commissione, formata in larga maggioranza da studiosi di area laicista e positivista.

Qualche tempo dopo l'Allievo attaccò più severamente il Ministro con il *pamphlet* dal titolo *Lo Stato educatore ed il ministro Boselli*⁴⁵². Si tratta di un saggio con toni molto

⁴⁴⁸Così commentò l'Allievo: «Il Ministro Perez, *rara avis*, ritornando al concetto della legge arditamente si accingeva a spastoiare le scuole private ed a redimere gli istituti governativi da quel formalismo artifizioso e da quel enciclopedismo, che insieme congiuravano a sciupare gl'intelletti giovanili e sfibrare i caratteri. Ma il dio Stato colpiva a mezzo del lavoro la mano ribelle del suo Ministro. La genia burocratica con ignobili e subdole manovre, la stampa liberalesca con una critica sleale ed assassina lo precipitarono ben presto di seggio miterandolo da clericale! Come avevano adoprato alcuni anni prima verso il Ministro Berti, propugnatore sincero di libertà» in G. Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., p. 4.

⁴⁴⁹G. Limiti, *Momenti e motivi della legislazione sulla scuola non statale in Italia*, in S. Valitutti (ed.), *Scuola pubblica e scuola privata*, Bari, Laterza, 1965, p. 133.

⁴⁵⁰J. M. Prellezo, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, cit., p. 396.

⁴⁵¹Introducendo il lavoro Allievo denuncia: «Questa turba liberalesca altro non vede e non adora che se medesima, e va gridando: l'Italia siamo noi, noi siamo il patriottismo, la libertà, la Costituzione, lo Stato: chiunque non ci appartiene è nemico della patria, chi non è con noi, è contro di noi. Sì, i clericali sono contro di voi, perché i nemici della patria siete voi, voi i demolitori delle franchigie costituzionali e della indipendenza politica, gli oppressori della libera attività dei privati cittadini. Oh benedette rimembranze del 1848, allorchè si vagheggiava, anelando, un ideale di unità e di floridezza sociale, di dignità e di indipendenza nazionale, di vera e larga libertà politica e civile, sorretta dalla religiosità e dall'integrità del costume! In omaggio a quell'ideale languivano nelle carceri del dispotismo austriaco o cadevano decapitati sul palco i martiri italiani; cimentavano sui campi lombardi la vita contro gli stranieri i prodi. Orta quel santo ideale conquistato con inauditi sacrifici di sangue e di danaro, è buttato nel fango da una turba di affamati, di ambiziosi e di settarii» in G. Allievo, *Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G. B. Santangelo censurati dal Ministero della Istruzione pubblica e difesi da Giuseppe Allievo*, cit.

⁴⁵²Solo la prima parte del saggio, intitolata *Lo Stato educatore*, è stata ripubblicata in G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 50-70.

aspri, ma composto da critiche precise e circostanziate come è stato notato da Bonghi⁴⁵³. Nel saggio ribadì le accuse al sistema statolatrco italiano e stigmatizzò una serie di provvedimenti emanati dal Ministro: criticò il decreto 9 maggio 1889 il quale prescriveva che, per le sole scuole statali, la licenza elementare fosse titolo sufficiente per l'ammissione alla prima classe del ginnasio e della scuola tecnica; contestò la circolare dell'8 agosto 1889 con cui, in mancanza di maestri legalmente abilitati, dava la possibilità ai militari congedati che avevano superato l'esame prescritto per gli aspiranti sergenti, di insegnare nelle scuole assicurando la metà della copertura con fondi ministeriale, al contrario di quanto avveniva per gli altri insegnanti; protestò contro una circolare ministeriale nella quale, a dispetto dell'art. 325 della legge Casati, s'impediva ai parroci di presiedere gli esami di istruzione religiosa; recriminò che il corso di pedagogia non risultasse tra i corsi obbligatori per il conseguimento della laurea in Lettere e Filosofia⁴⁵⁴. Criticò, inoltre, i toni di una circolare del 20 febbraio 1889 finalizzata al riordino degli Orfanotrofi e dei Conservatorii e stigmatizzò la «faziosità» con cui il Ministro gestì i trasferimenti tra le diverse Università per influenzare le vicende concorsuali. Questi elementi condussero Allievo a tacciare Boselli di «cesarismo scolastico».

In conclusione avanzò una proposta provocatoria e risoluta: «Delenda Carthago. Il ministero della pubblica istruzione va annullato»⁴⁵⁵. La proposta dell'abolizione del dicastero, peraltro avanzata già in Parlamento il 18 giugno 1867 dal deputato libertario e socialista Salvatore Morelli, non rappresentava in effetti agli occhi di Allievo la condizione ideale per il governo dell'istruzione pubblica, ma costituiva la fatale soluzione alla «metastasi statalista» che soffocava la scuola italiana⁴⁵⁶. Confermò le stesse posizioni in un

⁴⁵³ Commentando il saggio, il Bonghi osserva: «L'Allievo è professore di pedagogia come tutti sanno, e tanto ha scritto della scienza che professa, e posto molta cura a' problemi, che vi si trattano, da meritare, di certo, che un suo studio sulla materia dell'educazione, teorica e pratica, non passi inosservato. Quello che annunciamo, è diviso in due parti. Nella prima tratta la questione se e quale parte spetti allo Stato nell'educazione; e viene alla conclusione media e vera, che la suprema autorità scolastica risiede nella famiglia, e allo Stato spetta un ufficio complementare e di vigilanza. La seconda è una critica minuta – e talvolta, il che non è bene, acre – della condotta dell'attuale ministro di Pubblica Istruzione. Né si può negare che una buona parte delle osservazioni sia giusta, e a ogni modo consigliamo il ministro di darvi peso, e non immaginarsi, che, prima o dopo, non ne avranno. Soprattutto le considerazioni intorno al concetto e alla condizione dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari, come appaiono nelle più recenti circolari del ministro, ci paiono degne ch'egli vi rivolga la sua attenzione» R. Bonghi, *Idee di G. Allievo circa la libertà d'insegnamento*, cit., p. 603.

⁴⁵⁴ Sullo stesso tema il pedagogista aveva già scritto un pamphlet: G. Allievo, *Il ministro Coppino e la pedagogia*, Torino, Borgarelli, 1878.

⁴⁵⁵ G. Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, cit., p. 44.

⁴⁵⁶ Concludendo il saggio Allievo ricorda la sua fedeltà alle istituzioni dello Stato Italiano: «Pubblicando questo lavoro io non ho inteso di venir meno alla ragionevole riverenza dovuta all'autorità ministeriale; e ne fa prova manifesta il rispetto, che io professo sincero per le leggi dello Stato, per le patrie istituzioni, per le franchigie costituzionali, per la nazionale indipendenza. Ho censurato gli atti governativi adoperando quella crudezza di forma, che risponde alla gravità del male, esercitando un diritto, che lo Statuto conferisce ad ogni libero cittadino, adempiendo un dovere impostomi dalla carità del loco natio e dalla coscienza del mio mandato. Ho parlato il linguaggio dei fatti; ed i fatti li smentisca chi può, li riconosca chi deve.

articolo del 1910, intitolato *Salviamo la scuola!*, nel quale dopo essersi soffermato sulle storture della scuola statale e sul suo ordinamento illiberale ritornò a prospettare la soppressione del Ministero⁴⁵⁷.

Un attacco così diretto non restò senza conseguenze. All'opuscolo del pedagogista replicò infatti un libretto anonimo intitolato *Lo Stato educatore – botte di un educatore – risposte di un educato*⁴⁵⁸ che, stando al Gerini, sarebbe stato redatto negli uffici del ministero. La risposta alle critiche è non solo pungente quanto, del resto, le denunce dell'Allievo, ma scade a livello di attacco personale.

Oltre a difendere ogni singolo provvedimento annotato dallo studioso vercellese, l'autore si abbandona alla denigrazione della sua attività didattica e scientifica: «Ha una famiglia pedagogica l'Allievo? No. E la ragione è una sola, ed è naturale e chiara, non si può dar famiglia senza amore. *Omnia vincit amor*. Ma l'Allievo non ha amore, se non verso sé medesimo»⁴⁵⁹ [...] «Il sentimento che noi scorgiamo nel prof. Allievo non è, no, mal volere; è piuttosto un affetto immoderato che lo muove a far troppo di sé centro a sé stesso; talmente che egli rende, senza forse accorgersene, l'immagine dantesca di cosa che sé in sé rigiri; e rigirandosi, egli nella sua vaga visione si esalta così, che gli par di poggiare su, ad un punto superiore a quello di chi nella scala sociale e nella realtà dei fatti è più alto di lui»⁴⁶⁰.

L'acida polemica continuò con un ulteriore passaggio in una replica dell'Allievo nel breve saggio: *Risposte di un educato: un educato*. Fin dalla prima pagina lo scritto era poco conciliativo, sia nel difendere le sue tesi sia nel contestare le accuse, così chiosando ironicamente lo statalismo ministeriale: «Beati i popoli (ripiglio io), retti da un governo così raccolto ne' suoi giusti confini, così ossequiante alle leggi ed ordinato in ogni atto suo, così alieno dallo esclusivismo e tanto rispettoso della libera attività de' cittadini

All'educazione nazionale peggior ventura che quella del Ministero di Paolo Boselli non è toccata mai» *Ibid.*, p. 45

⁴⁵⁷ «Il dilemma si affaccia irrevocabile. *Delenda Carthago!* L'abolizione del Ministero di pubblica istruzione si impone imperioso, urgente, indeclinabile. La salute della nostra grande ammalata, che è la scuola, è a questo prezzo. Per questa via sola si giunge a smantellare la roccia della vastissima setta, che impera sovrana alla Minerva. Dacchè il parlamentarismo rasenta la bancarotta, può ben far senza di un Ministero, liberandoci da quella smania di legiferare, da quel subisso di leggi e regolamenti e decreti e circolari scolastiche, che intralciano il regolare processo della pubblica istruzione e comprimono la libertà degli studi» *Salviamo la scuola!* in «La libertà d'insegnamento. Bollettino trimestrale della "Unione pro Schola Libera"», Torino, Tip. S.A.I.D, n. 2, 1910, pp. 14-15.

⁴⁵⁸ *Lo Stato educatore – botte di un educatore – risposte di un educato*, Roma, Stabilimento Giuseppe Civelli, 1890.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p. 54.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 55.

segnatamente nel campo pedagogico, che alla famiglia non venga impedito di comporsi nell'ordine suo ed adempiere la sua missione educatrice»⁴⁶¹.

L'anno seguente tornò a criticare il Ministro Boselli sulle pagine de *Il nuovo Risorgimento*⁴⁶². Alle accuse precedenti ne aggiunse altre come quelle circa l'ingerenza della Minerva sulla scuola dell'infanzia, la nomina di un impiegato di biblioteca ad ispettore scolastico di prima classe, e il fatto che «il ministro Boselli con una sua ordinanza deferiva l'anno scorso alle singole Commissioni esaminatrici la proposta dei temi per le prove scritte della licenza liceale, offendendo l'articolo 38 del R. regolamento 23 ottobre 1884 allora vigente»⁴⁶³. Si trattava secondo l'Allievo della persistenza di una serie di «abusi del potere esecutivo», in cui scorgeva il tradimento dello Stato di diritto e della libertà: «L'Italia è tutta infesta da una turba di pseudo-liberali, che la libertà fanno strumento di servitù, e della patria, delle franchigie costituzionali, delle leggi dello Stato si fanno sgabello per salire in alto sitisbondo di dominio e di oro, corrompendo il pubblico costume e le istituzioni politiche e civili della nazione»⁴⁶⁴.

Un altro episodio che segnò lo scontro con la Minerva, risale al pensionamento di Allievo, quando il dicastero era guidato dall'onorevole Credaro. Nel corso del 1912 il pedagogista, ormai anziano e con poche forze, chiese al Ministero che gli affidasse un sostituto. La Facoltà nominò il pedagogista Romano, «ex» spiritualista e cattolico convertito al positivismo. Lo studioso era già stato bocciato in una serie di concorsi per conseguire la libera docenza a Torino, Milano, Palermo e Bologna. A Catania addirittura tutti e cinque membri della commissione esaminatrice diedero esito negativo. La nomina di un candidato simile come suo supplente, peraltro agli antipodi rispetto alla sua linea pedagogica, portò l'Allievo a prendere dura posizione contro la Facoltà e il preside Vidari, e poi a chiedere di andare definitivamente in pensione, per impedire al Romano di insegnare sulla sua cattedra. Raccogliendo una serie di articoli apparsi su giornali e riviste come *Italia Reale*, *L'Unione di Vercelli*, *Il Momento*, *Il Corriere d'Italia*, *I diritti della scuola Studium*, fu pubblicato un pamphlet sulla vicenda⁴⁶⁵. Furono inserite anche due lettere inviate da Allievo a due di queste riviste come ringraziamento della solidarietà dimostrata, e un piccolo scritto dallo stesso pedagogista in cui chiariva ulteriormente i contorni della vicenda. La posizione di Allievo sulla vicenda è molto significativa:

⁴⁶¹ G. Allievo, *Un educato anonimo*, Torino, Tip. Subalpina, 1890, p. 7.

⁴⁶² G. Allievo, *Il Ministro Boselli e la legge*, «*Il nuovo Risorgimento*», 1890-1891, pp. 165-172.

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 168.

⁴⁶⁴ *Ibid.*, p. 171.

⁴⁶⁵ *Giuseppe Allievo e la sua cattedra*, Torino, Tip. S. Giuseppe degli artigianelli, 1912.

emergono sia un vivo attaccamento all'impegno pedagogico e magistrale⁴⁶⁶, ma anche forti dissidi con l'ambiente universitario. Nelle sue ricostruzioni Allievo attribuì a Giovanni Vidari, allora preside della Facoltà di Lettere e Filosofia di Torino, la responsabilità dello smacco subito⁴⁶⁷, collegando l'appoggio da parte del preside del Romano e un generale poco rispetto dimostrato anche con altri episodi, in virtù della sua aderenza ai principi spiritualisti e alla sua fede⁴⁶⁸.

Un altro testo in cui attacca il Ministero è il testo *Del realismo in pedagogia*⁴⁶⁹, nel quale contesta le posizioni espresse da De Sanctis in uno scritto del 1878 pubblicato ne la «Gazzetta letteraria di Torino», in cui lo statista napoletano sosteneva come la classe magistrale dovesse ispirarsi ad un realismo di impronta pragmatista. L'Allievo era invece convinto che l'anima della scuola poteva essere un solido ideale umano. Senza valori certi,

⁴⁶⁶ Si tratta di una lettera inviata a l'Unione di Vercelli, per ringraziare delle parole in sua difesa. Scrisse: «Io non sono più maestro. Non è la morte, che mi abbia rapito alla cattedra, ma è qualche cosa di peggio. In questi ultimi anni la mia vita universitaria fu amareggiata da grandi dolori. Pur tuttavia avrei continuato nel mio insegnamento; ma quando mi si volle imposto per supplente un rifiuto di tutti i concorsi universitari, a cui egli si è presentato, esclamai: *Basta così*; e mi ritirai nel santuario della vita privata, abbandonando alla dimenticanza ed all'oblio quei tra infelici che malignavano sulla mia persona. [...] Abbandono con certo qual rammarico la cattedra, che per più di cinquant'anni mi fu cara compagna di lotta del pensiero, nella conquista della verità, e vedendo scomparire a me d'intorno quella folla sempre nuova di giovani studiosi che nel volgere degli anni veniva ad ascoltare la mia povera parola, mi pare quasi che la mia vita si spenga nell'isolamento. No, non si spegne, ma semplicemente si trasforma. [...] Veggo che la mia più che attuagenaria esistenza volge al tramonto, ma io mi esalto pensando al Divino Maestro, al Pedagogo eterno, al Verbo vivente, al Redentore dell'umanità» *Ibid.*, pp. 6-7.

⁴⁶⁷ Dopo aver accennato i concorsi falliti da Romano, Allievo commenta l'ultimo a Catania «quest'ultimo poi gli fu veramente disastroso, non avendo riportato nemmeno un voto favorevole. Tanto è che coloro stessi fra i miei colleghi che per lo passato lo avevano sempre protetto e difeso a spada tratta, in faccia a quel disastro esclamarono: *È un uomo liquidato!* Ma che? Questi medesimi lo proposero per mio supplente e poi riuscirono ad insediare sulla Cattedra di Pedagogia da me lasciata vacante. Viva la libertà del dire e del disdire! Il Romano deve il presente suo splendido successo al Presidente Vidari, il quale rifiutando di interpellarmi intorno la scelta del mio supplente, sostenne in Consiglio di Facoltà insieme con sei altri professori presenti all'adunanza (senza contare tre altri, che diedero voto contrario) che fosse proposto il libero docente, fallito in tutti i concorsi universitari di pedagogia specie in quel disastroso di Catania» *Ibid.*, cit., p.12.

⁴⁶⁸ Allievo riporta nello scritto un brano di una lettera ufficiale scritta da Vidari in occasione delle sue dimissioni, e così la lo commenta: «Egli mi rivolse un saluto perché abbandonò l'Università, ma non aggiunge sillaba, che esprima il menomo rincrescimento di aver perduto in me un collega, e quando presentai le mie dimissioni non mi ha significato il menomo desiderio che fossero ritirate. L'augurio anche'esso mi sa di forte agrume. Che nel placido riposo io possa lungamente deliziarmi nei prediletti miei studi? – Ma questi cari miei studi prendono forma e vita dalla pedagogia italiana tradizionale fondata sul teismo cristiano. Ora questa pedagogia l'avete cacciata via dalla mia Cattedra per fare luogo alla dottrina razionalistica del mio supplente, sicché l'augurio a me rivolto viene a tradursi in questi termini: Deliziati senza fine negli studi tuoi, ma non qui in queste aule universitarie in mezzo a noi e nella realtà della vita sociale, ma in mezzo alle mistiche regioni del soprannaturale, nelle sedi beate dei Campo elisi conversando cogli spiriti magni di Ferrante Aporti e di Giovanni Antonio Rayneri. Sì, io serberà sempre viva la mia ragione filosofica sorretta dalla fede religiosa in Cristo; ma voi vi vantate razionalisti e calpestate la scienza collocando sulla cattedra chi non la possiede; voi esaltate la libertà del pensiero, e v'inchinate a tutte le dottrine, fossero pur dissolventi e scettiche: soltanto il pensiero cristiano non trova grazia presso di voi.» *Ibid.*, p. 21.

⁴⁶⁹ G. Allievo, *Del realismo in pedagogia*, Torino, Roux e Favale, 1878 inserito in Id., *Opuscoli pedagogici*, cit., pp. 422-426.

si sarebbero abbandonate le giovani generazioni a progetti e prospettive volgarmente materiali e pragmatiste, condannandole all'alienazione.

All'inizio del Novecento la battaglia dell'Allievo in favore della libertà d'insegnamento si tradusse – per quanto egli fosse già avanti negli anni – nel sostegno alla fondazione, nel 1907, dell'associazione «Unione pro schola libera. Società nazionale per la libertà d'insegnamento», fermamente voluta da don Giuseppe Piovano e dal prof. Rodolfo Bettazzi, finalizzata a diffondere le ragioni della libertà scolastica, contro lo statalismo e i suoi fautori.

Allievo fu scelto come «presidente generale effettivo», carica che ricoprì solo per un anno, dopo il quale si allontanò progressivamente dal nucleo direttivo e organizzativo dell'associazione, a cui continuarono a legarlo comunque lo spirito e le motivazioni di fondo. Nel 1910 iniziò ad essere pubblicato anche il Bollettino dell'associazione, *La libertà d'insegnamento*⁴⁷⁰, un trimestrale a diffusione nazionale pubblicato inizialmente in circa tremila copie.

La nascita e l'attività del sodalizio ebbero notevole risonanza contribuendo a vivificare il dibattito sulla libertà scolastica che stava registrando in quegli anni una notevole ripresa⁴⁷¹. In un convegno svoltosi a Genova tra il 28 e il 30 marzo 1908, dal titolo *Istruzione ed educazione cristiana del popolo italiano* gli eredi dell'Opera dei Congressi, confluiti nelle Unioni Cattoliche, lodarono l'iniziativa dell'Allievo e nella seconda delle tre risoluzioni fu sancito uno stretto rapporto con l'Unione torinese. «La Civiltà Cattolica» – che a lungo aveva praticamente ignorato le tesi dell'Allievo – dedicò al Convegno un articolo, riportando le conclusioni dell'assemblea cattolica ed encomiando l'operato dell'Allievo e dell'«Unione pro schola libera»⁴⁷². Appaiono significative le affermazioni conclusive dell'articolo, nel quale si celebrano affianco agli allievi i più importanti rappresentanti del cattolicesimo liberale francese⁴⁷³.

⁴⁷⁰ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 398.

⁴⁷¹ G. Chiosso, *Gentile, i cattolici e la libertà di insegnamento nei primi anni del Novecento*, in G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma, Armando, 1997, pp. 309-315.

⁴⁷² Nella seconda delle tre risoluzioni fu scritto che il Congresso «Plaudefe all'Unione pro schola libera sorta in Torino sotto gli auspici del venerando prof. Allievo, e a tutte le altre istituzioni aventi lo scopo di tutelare i diritti dell'insegnamento libero; Fa voti che l'azione in favore della scuola libera sia efficacemente coadiuvata dai padri di famiglia, dagli insegnanti degli istituti privati e specialmente dall'azione illuminatrice della stampa quotidiana; Delibera di affidare all'Unione stessa l'incarico di studiare ed attuare quei mezzi pratici, che valgano a salvare quanto resta ancora di libertà d'insegnamento nella vigente legislazione e di ottenere dai pubblici poteri quegli immediati temperamenti, che servano a sopprimere le più odiose disposizioni regolamentari contro l'insegnamento privato» *Il congresso cattolico di Genova*, «La Civiltà Cattolica», quaderno 1388, 1908, vol. II. pp. 140-150.

⁴⁷³ Scrive l'autore dell'articolo: «Dopo queste semplici osservazioni intorno alla prima risoluzione, lasciamo ai lettori di apprezzare l'importanza della seconda risoluzione del congresso; in cui si traggono con un senso pratico degno di ogni encomio, le conseguenze legittime del principio fissato nella prima. Quale campo fecondo di attività, non meno benefica che urgente nelle singole deliberazioni di questa seconda

Fu a partire da questo periodo che il pensiero pedagogico del pedagogista vercellese iniziò a essere apprezzato e diffuso anche al di fuori del circuito del cattolicesimo liberale. Lo confermano una serie di articoli pubblicati sulla «Civiltà Cattolica»⁴⁷⁴, l'attenzione delle «Rivista di Filosofia neoscolastica»⁴⁷⁵, i meriti riconosciutigli da Filippo Meda⁴⁷⁶, e un celebre saggio di Giuseppe Monti, *La libertà della scuola* (1928) in cui si trovano citati gli scritti di Allievo e si ricordano le sue battaglie scolastiche⁴⁷⁷. Nel frattempo Giuseppe Allievo aveva lasciato questo mondo, il 24 giugno 1913.

risoluzione! Le ponderino attentamente i cattolici italiani; i giornalisti, i conferenzieri e gli stessi sacerdoti, in Chiesa e fuori di Chiesa, ne facciano il soggetto del loro apostolato, finché il popolo se ne impadronisca e ne sappia fare buon uso specialmente in tempo di elezioni: da ciò dipende la salvezza della gioventù e della patria! Noi ne siamo sì profondamente persuasi, che non possiamo fare a meno di mandare da queste pagine un saluto e un augurio solenne all'Unione pro schola libera di Torino e al suo venerando presidente prof. Giuseppe Allievo, il più illustre pedagogista che oggi vanta l'Italia, degno rappresentante delle tradizioni filosofiche ed educative veramente italiane; la cui fama è pur troppo assai inferiore al merito, perché ingiustamente eclissata dal predominio del positivismo anglo – sassone e teutonico negli atenei e nelle scuole normali del regno. Possa il suo nome tramandarsi ai posteri con quelli del Montalembert, del Falloux e del Dupanloup per la Francia, come simbolo della conquistata libertà d'insegnamento per l'Italia!" *Il congresso cattolico di Genova*, cit., pp. 147-148.

⁴⁷⁴In tre articoli pubblicati nel 1915 sulla pedagogia contemporanea sono citate le opere di Allievo e le sue critiche al positivismo. Cfr: *Linee di pedagogia moderna*, cit., pp. 530-543; *Finalità educative*, quaderno 1568, 1915, vol. IV, pp. 129-146; *L'opera educativa positivista*, quaderno 1570, 1915, vol. IV, pp. 397-411.

⁴⁷⁵G. Cannella, *Opuscoli pedagogici inediti ed editi di Giuseppe Allievo*, cit., pp. 208-209.

⁴⁷⁶F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, cit., pp. 197-214.

⁴⁷⁷G. Monti, *La libertà della scuola, principi, storia, legislazione comparata*, Milano, Vita e Pensiero, 1928, pp. 4, 7, 206.

Capitolo II

Il rosminianesimo di Francesco Paoli

Francesco Paoli¹ nacque a Pergine il 18 luglio 1808. Il padre Giovanni e la madre, Antonia Manfroni, vivevano una condizione economica abbastanza agiata e fecero studiare tutti i figli con un maestro privato.

Nel 1819 iniziò il ginnasio a Trento, concludendo poi in seminario la sua formazione filosofica e teologica. Fu ordinato sacerdote il 25 luglio 1831. Il vescovo di Cremona Mons. Sardagna lo volle come suo segretario, ruolo che il sacerdote ricoprì sino all'agosto del 1839, sebbene nel 1836 Sardagna terminò il suo episcopato.

La vita di Paoli fu segnata profondamente dall'incontro con Antonio Rosmini, di cui il pedagogista perginese parlò come «padre e maestro»². Secondo un suo biografo, il roveretano era per il sacerdote quasi un «idolo»³.

Già durante il seminario, poté conoscere l'Istituto di Carità e il sistema del suo fondatore, grazie ad uno dei suoi docenti, Giulio Tedeschi, che seguiva le teorie del

¹ Sul profilo biografico e pedagogico si vedano: L. M. Billia, *Francesco Paoli*, «Il Nuovo Risorgimento», febbraio 1891, pp. 321-334; P. Prada, *Francesco Paoli*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1891, pp. 729-745; M. Manfroni, *Commemorazione di Don Francesco Paoli, fratello della carità*, Rovereto, Tip. Grigoletti, 1892; C. Calzi, *Paoli Francesco*, in A. Martinazzoli e L. Credaro (edd.), *Dizionario illustrato di Pedagogia*, cit., vol. III, pp. 134-138; G. B. Gerini, *Francesco Paoli pedagogista*, «Rivista Rosminiana», n. 4, 1 dicembre 1909, pp. 247-253; M. P. Biagini Transerici, *Francesco Paoli*, in *Enciclopedia pedagogica, Appendice*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 1097-1101; D. Mariani, *P. Francesco Paoli*, «Rivista Rosminiana», n. 4, 2004, pp. 305-311; D. Mariani, *Nella luce di Dio. Rosminiani italiani defunti (1834-2010)*, Roma, Casa Generalizia, 2010, pp. 33-41; M. P. Biagini Transerici, *Francesco Paoli, promulgatore di valori*, in A. Bellisari, M. P. Biagini Jr, M. P. Biagini Transerici, *Concezioni originali della pedagogia speciale*, Roma, Domograf, 2012, pp. 157-169.

² F. Paoli (ed.), *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini preceduto da una dissertazione sui meriti pedagogici del medesimo*, Milano, Tip. Guglielmini, 1856, p. 7.

³ Manfroni Osserva: «La sua ammirazione per il Rosmini arrivava, sino a tal punto che – se fosse lecito di adoperare questa parola a proposito di un sacerdote così sinceramente cristiano come il Paoli – direi che era il suo idolo. Non leggeva quasi altri libri che i suoi, o quelli che parlavano di lui; non scriveva che per divulgare la sua fama od illustrare le sue dottrine; in ogni discorso, qualunque ne fosse l'argomento e con chiunque egli parlasse, comprese le donne e i bambini, trovava modo di introdurre la filosofia rosminiana; la quale era per lui la chiave di ogni problema! Perfino la nostra questione trentina, che è esclusivamente questione di fatti e di sentimenti, egli avrebbe voluto – e me lo raccomandò più volte, quando dirigevo anch'io un giornale a Trento – che fosse discussa e trattata secondo il sistema del suo grande maestro» M. Manfroni, *Commemorazione di Don Francesco Paoli, fratello della carità*, cit., p. 16.

roveretano. Nel 1831, Rosmini tenne a Trento un corso di conferenze spirituali al clero della diocesi e Paoli poté incontrarlo di persona. Nonostante gli impegni a cui lo legava il ruolo di segretario del vescovo, Paoli strinse sempre più i rapporti con l'Istituto di Carità, e quando concluse la collaborazione con Mons. Sardagna, chiese di divenire membro dell'Istituto di Carità. Fu accettato come novizio il 7 agosto 1839, all'età di trentuno anni. Prada ricorda come nella prima lettera inviatagli dal suo «nuovo» superiore, il roveretano rammentò al sacerdote l'avvertimento delle sacre scritture: «*fili, accedens ad servitutem Dei sta in justitia et timore, et praepara anima tuam ad tentationem*», quasi profettizzando le difficoltà a cui sarebbe andato incontro il Paoli e l'Istituto di Carità⁴. Compiuti i voti preparatori il giorno di Santo Stefano dello stesso anno, il mese successivo divenne Socio del maestro dei Novizi. Il 18 marzo 1841 prese a Stresa i voti degli Scolastici.

Gli anni seguenti furono animati da un impegno instancabile per l'opera del Rosmini, nel cui sviluppo il sacerdote perginese ebbe un ruolo di primo piano. Gli furono presto affidati incarichi rilevanti sotto il profilo educativo e pedagogico. La vocazione formativa del sacerdote perginese, fu riconosciuta e valorizzata dallo stesso Rosmini che la mise a servizio dell'Istituto. In due lettere inviata al Puecher, il roveretano espresse la volontà di coinvolgere il Paoli nell'opera pedagogica della sua congregazione. In una prima lettera, datata 20 gennaio 1840, Rosmini scrisse: «Ho in animo di adoperare il Paoli, subito dopo finito il primo anno di Noviziato (non ammettendolo tuttavia ai voti degli Scolastici), nell'opera che sto meditando, di riformare tutti i metodi delle nostre scuole, cominciando dalle inferiori. Confido che questa della gioventù e dei metodi sarà la sua provincia»⁵. In una seconda, risalente al 30 gennaio 1840, riportata nell'introduzione del libro *Della scuola di Antonio Rosmini* (2006) da Ottonello, Rosmini conferma: «sono risolutissimo di por mano il più presto che possa a riformare i metodi scolastici, cominciando dalle scuole primissime e ascendendo alle maggiori. Ora il Paoli sarebbe l'unico ch'io vedessi idoneo ad entrare nelle mie viste per un'opera così grande»⁶.

Alla fine del 1841 fu chiamato ad insegnare Teologia alla Sacra di San Michele, mentre nel 24 luglio 1843 divenne direttore delle scuole elementari dell'Istituto di Carità⁷. Lo

⁴ P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 730.

⁵ D. Mariani, *P. Francesco Paoli*, in *Rivista Rosminiana*, cit., p. 306.

⁶ F. Paoli, *Della scuola di Antonio Rosmini* (a cura di P.P. Ottonello), cit., p. 5.

⁷ La Biagini Trasnerici ricorda come nel 1843 Rosmini stilò un regolamento per il ramo maschile e «stabilì nella persona di Francesco Paoli un Direttore che insieme fosse anche Istitutore di Metodica ai diversi stabilimenti di Scuola Elementare. La casa del Noviziato di Stresa divenne anche Casa Centrale del Collegio degli Educatori elementari; a Don Francesco Paoli fu conferita la carica di Ispettore e gli si fissarono le *Regole*» M. P. Biagini Trasnerici, *Antonio Rosmini e la scuola elementare (con una appendice di inediti)*, «Rivista Rosminiana», gennaio-marzo 1973, pp. 18-19.

stesso anno fu nominato rettore e lettore dello Scolasticato Teologico del monte Calvario. Prese i voti dei Coadiuvatori spirituali nel 1844, e nel 1847 quelli dei Presbiteri.

Nel 1845 fu nominato Rettore della Casa centrale dei Maestri Elementari di Intra, dove teneva l'insegnamento di Teologia, Metodica e Retorica. Le scuole rosminiane conoscevano in quegli anni un ampio sviluppo, e diverse amministrazioni chiedevano alla congregazione di aprirvi degli istituti. Il suo contributo fu decisivo per la crescita della realtà scolastica rosminiana, come riconosciuto anche dalle più alte autorità dello Stato sabauda⁸. Date le capacità e i successi ottenuti, Paoli fu confermato come Ispettore delle Scuole Elementari e Rettore del Collegio dei Maestri elementari in Intra fino al 1850. In questi anni di tirocinio e riflessione, Paoli consolidò le competenze educative e divenne uno dei protagonisti del dibattito pedagogico e metodologico che animò il circuito rosminiano. Si trattò di una elaborazione di vitale importanza nello scenario italiano, nella quale Giorgio Chiosso ha rilevato una certa analogia con il movimento dei Fratelli delle scuole cristiane, che in quelli anni guidavano il dibattito pedagogico e la vita scolastica negli ambienti cattolici francesi⁹.

Ormai noto esperto di metodologia e di questioni educative, veniva frequentemente invitato a tenere conferenze e corsi per docenti. In particolare, il vescovo di Novara Mons. Gentile gli chiese di occuparsi dell'aggiornamento pedagogico di una serie di congregazioni religiose dedite all'insegnamento: le Suore della Provvidenza, le Giuseppine novaresi, le Suore Orsoline di Miasino e di Cannobbio, le Vincenzine di Grignasco, e altre della Diocesi¹⁰. Partecipò all'Adunanza Generale della Società d'Istruzione, la cui rilevanza nel dibattito scolastico del tempo è nota. Nella prima riunione tenuta a Torino dal

⁸ La Biagini Traserici riprende una lettera inviata al Rovetano, in cui, tra le altre si valorizza l'opera del sacerdote perginese: «S. E. il Cav. Cesare Saluzzo fece conoscere al Rosmini il favore con cui Sua Maestà considerava l'opera educativa che negli Stati Sardi stavano svolgendo i fratelli dell'istituto della Carità, sotto la guida di Don Francesco Paoli e dello stesso Rosmini. Si ottenne quindi che i Rosminiani aprissero una nuova scuola elementare a Cameri, nei pressi di Novara, "la quale sarebbe stata di sovrano gradimento"» *Ibid.*, p. 21.

⁹ «Sarebbe interessante comparare ed approfondire le analogie, che ad una prima analisi sembrano non poche, tra l'organizzazione dei Fratelli delle Scuole Cristiane e quella del Collegio degli Educatori Elementari voluto dal Rosmini ed il cui primo nucleo si formò negli anni Quaranta intorno al Paoli [in nota: Così il Paoli in A. Rosmini, *Della educazione cristiana. Preceduto da una dissertazione...*, op. cit. pp. 53-54] e, stando alla testimonianza di questi, inizialmente impegnato a ben assimilare ed applicare i regolamenti lasalliani» G. Chiosso, *Rosmini e i rosminiani nel dibattito pedagogico e scolastico in Piemonte (1832-1855)* in *Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, cit., p. 94.

¹⁰ Osserva Prada: «Nel '47 venne dal Governo nominato membro della commissione esaminatrice per le maestre elementari nella allora Intendenza di Pallanza. In breve, ciò che Rosmini aveva preveduto, fin dal 1845, andava avverandosi; e però anche il Vescovo di Novara, Monsignor Gentile, dovendo provvedere perché le religiose Orsoline di Miasino, le Vincenzine di Grignasco, e le Giuseppine di Novara potessero continuare legalmente l'insegnamento elementare nei loro educandati, pregò Rosmini che mandasse a Novara il Paoli ad istruirle. Frattanto le Suore della Provvidenza, allieve del Paoli, ottenevano, fin dalle prime prove pubbliche, nella quasi totalità (più che cinquanta) la promozione e l'attestato legale per l'insegnamento» P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 733.

26 al 30 ottobre 1849, Paoli lesse una relazione dal titolo *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, poi pubblicata nella rivista della società.

L'approvazione di nuove norme relative alle patenti e all'abilitazione degli esaminatori, costrinse il Paoli, allora responsabile della formazione degli insegnanti rosminiani, a seguire tra il 1849 e il 1850 dei corsi di metodologia e pedagogia presso l'Università di Torino. Inizialmente era stato lo stesso Rosmini ad intervenire, e chiedere all'Alfieri Sostegno un percorso differenziato per il Paoli, visti il suo ruolo e la sua esperienza. Le condizioni poste dal professore però, contrariarono il roveretano, che arrivò a mandare una memoria scritta al Presidente del Magistrato della Riforma per lamentarsi dell'accaduto¹¹. Paoli dovette seguire l'iter comune, e nel giugno 1850 si presentò alle prove previste nella Regia Università di Torino per conseguire l'attestato. Tuttavia, vista la sua fama, la commissione lo nominò «Professore di Metodo» senza fargli sostenere l'esame¹². Il Ministero lo assegnò alla scuola provinciale per maestri di Varallo Sesia, dove seguì una classe di una settantina di aspiranti insegnanti. L'anno scolastico successivo, diresse il nuovo Collegio-Convitto per maestri elementari fondato dall'Istituto a Stresa. Fu il primo Rettore della struttura e operò nella scuola per altri due anni.

Nel pieno del suo impegno per l'Istituto di Carità, il 17 ottobre del 1853 Rosmini lo scelse come suo Segretario personale, oltre che Consultatore e Maestro della casa Bolongaro a Stresa, dove risiedeva il roveretano. Qui assistette ai numerosi incontri che il Rosmini aveva con importanti personalità come Lacordaire, Wiseman, Newman, Pestalozzi, Gustavo di Cavour, Tommaseo, Bonghi, Lesa, Manzoni. Si tratta di colloqui di cui diede memoria Bonghi nelle sue *Stresiane*.

La vita del roveretano stava, tuttavia, per giungere al termine. La malattia al fegato che aveva compromesso la sua salute si acuì, e il 1° luglio 1855 Rosmini morì. Paoli accompagnò con dolore e sofferenza il maestro negli ultimi giorni della sua vita. Sul letto di morte, il Rosmini lo nominò erede di tutti i suoi beni nel territorio austriaco¹³, compresa

¹¹ M. Neiretti, *Stabilimenti scolastici rosminiani*, in *Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, cit., pp. 141-143.

¹² Come scrive Prada: «Ecco le nuove leggi sull'istruzione elementare; e poiché il Paoli, largo e profondo conoscitore di Metodica e Pedagogia, non possedeva l'attestato legale per insegnarla pubblicamente, ritornò a Torino, nel gennaio 1850, onde procurarselo. Ma che? Gli si mosse difficoltà, perché, egli – insegnante da tre anni, con istima dei saputi, e splendidi risultati, incaricato dallo stesso Governo di portar giudizio sull'abilità didattica delle aspiranti maestre di sua provincia – non aveva – scolareto inesperto – frequentati i nuovi corsi di metodo aperti a Torino dal Governo. Il buon senso per altro restò a galla anche nel Mar Morto della burocrazia: e presentandosi, nel Giugno, alle pubbliche prove nella Regia Università di Torino, il Paoli venne dichiarato professore di Metodo» P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 733.

¹³ Prada riprende il diario personale del Paoli: «Il 1° Luglio 1855, egli scrive: “Ebbi il dolore di assistere negli ultimi momenti il mio amatissimo e veneratissimo Padre Antonio Rosmini, che morì nelle mie mani ad un'ora e mezzo di questo giorno. Mi fece erede della sua sostanza paterna; ma ahimè! Mi avesse potuto far erede anche del suo spirito! No: non mi dimenticherò mai delle sue eroiche virtù: e credo che sarà

la sua casa natale. I tribunali di Domodossola e Rovereto riconobbero poco dopo la legittimità del lascito¹⁴.

Il nuovo preposto generale dell'Istituto, padre Giambattista Pagani, nominò Paoli come suo segretario, e lo confermò direttore generale degli Studi dell'Istituto. Gli anni successivi alla morte del maestro furono segnati da un instancabile impegno per preservare la memoria del Rosmini e completare la pubblicazione delle sue opere. Il lavoro di Paoli fu determinante per consegnare alla storia l'intera opera del roveretano. Nel 1855 diede alle stampe il *Compendio di Logica*, nel 1856 ristampò *Della educazione cristiana*, l'anno seguente pubblicò gli inediti *Del principio supremo della metodica, Pedagogia e Metodologia*, un libro fondamentale per inquadrare la pedagogia di Rosmini. Nello stesso anno pubblicò *L'Aristotele esposto ed esaminato*. Sempre nel 1856 pubblicò anche l'*Epistolario* di Rosmini. Nel 1857 stese e diede alle stampe un vademecum dal titolo *Programma della pubblicazione delle opere postume di Antonio Rosmini Serbati*, nel quale si faceva il punto sul lavoro di sistemazione del corpus rosminiano, prospettando le pubblicazioni successive. Nel 1859 uscì il primo volume della *Teosofia*, nel '62 *Nuovi scritti sul matrimonio*, nel 1883 *Scritti vari di metodo e pedagogia*, nel 1889 i *Frammenti di filosofia del diritto e della politica*, prima apparsi sulla *Rassegna Nazionale*, dove pubblicò anche altre parti inedite dell'opera del maestro¹⁵. Con la rivista toscana tenne rapporti molto stretti, tanto da essere ricordato come un «carissimo amico» del periodico¹⁶.

In seguito diede anche avvio ad un ampio progetto volto a documentare i meriti del Rosmini. L'idea nacque da un incontro con il cardinale Bartolini, allora Prefetto della Sacra congregazione dei riti, che nel 1882 gli consigliò di raccogliere le testimonianze sulla vita e le opere del maestro. Paoli inviò centinaia di richieste a quanti conobbero Rosmini, ricevendo in risposta una quantità copiosa di informazioni e attestazioni sul fondatore dell'Istituto. Si tratta di materiale particolarmente interessante, che è stato recentemente pubblicato in tre volumi¹⁷.

Se dopo la morte del maestro, Paoli continuò a mantenere le sue cariche nell'Istituto della Carità, nel 1859 dovette lasciare tutte le responsabilità per motivi di salute. Nel

incancellabile nell'animo mio il dolore della sua perdita, e di averlo troppo poco stimato, obbedito ed imitato. Dio mi perdoni!»» P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., pp. 734-735.

¹⁴ M. Bonazza, *Famiglia Rosmini e Casa rosminiana di Rovereto. Inventario dell'archivio (1505-1952, con documenti dal XIII secolo)*, Rovereto, Accademia roveretana degli Agiati, 2007, p. 251.

¹⁵ F. Paoli, *Lettere inedite di Antonio Rosmini*, «Rassegna Nazionale», I ottobre 1884, pp. 362-372; A. Rosmini, *Della naturale questione della società civile*, «Rassegna Nazionale», 1 settembre 1885, pp. 3-25; Id., *Frammenti di filosofia del diritto e della politica*, 16 agosto 1886, pp. 3-40, I novembre 1886, pp. 718-749, I ottobre 1887, pp. 405-443, 16 giugno 1888, pp. 658-695.

¹⁶ *Notizie*, «Rassegna Nazionale», 16 marzo 1909, p. 216.

¹⁷ Si veda: E. Menestrina, *Rosmini, l'uomo e il santo. Testimonianze italiane ed europee*, Verona, Fede & Cultura, 2009 – 2011.

maggio del 1858 iniziò, infatti, ad avvertire i sintomi di un generale malessere che sfociò in una grave crisi nell'aprile del 1859, quando rischiò di perdere la vita. Decise, allora, di trasferirsi in luoghi con climi più miti, sperando che temperature meno rigide potessero aiutare la sua salute. Guarì totalmente solo nel 1865. Fu inizialmente ospite a Verona, poi Milano e Arluno. Il 14 settembre, tornò a Stresa, dove gli fu chiesto di tenere il discorso, poi stampato¹⁸, per l'inaugurazione della statua di Rosmini realizzata da Vela. Il 31 ottobre partì per la Toscana. Si stabilì prima a Pisa, ospitato dal prof. Pagano Paganini, con cui fu legato per tutta la vita¹⁹. Nel Marzo del 1860 fu a Siena dal Padre Pendola, dove poté conoscere i metodi applicati nel suo Istituto per i sordomuti²⁰.

Nel Maggio tornò a Pisa, e poi da Giugno a Luglio a Firenze. Da Settembre a Ottobre fu a Massa presso i Padri cappuccini e nel novembre ancora ospite di Paganini. Verso la fine dell'anno, si stabilì a Firenze, nel monastero di Badia, ospite dell'abate Belli, con l'intenzione di continuare lì la pubblicazione delle opere postume di Rosmini. Tuttavia, il giorno di Natale del 1860 morì padre Pagani, e Paoli dovette trasferirsi a Roma per l'elezione del nuovo Preposto. Risiedette nella capitale dello Stato pontificio sino al Maggio dello stesso anno. Nel suo diario riferisce di aver predicato con Don Giovanni Zardo un corso di esercizi spirituali a duecentoventi detenuti politici, di cui si rallegrò per gli esiti positivi²¹. In Estate tornò a Stresa, per un lavoro di spoglio e inventario dei manoscritti e delle memorie del maestro. In compagnia di Antonio Carli, storico collaboratore di Rosmini, tornò poi a Firenze, dove continuò il lavoro di cura e pubblicazione delle opere postume. Nella prima metà del 1862 supplì per tre mesi come insegnante di Filosofia nel Collegio Fiorentino, dove, come scrisse nel suo diario, lo si «voleva titolare»²². Fu poi a Rovereto e ancora in Toscana, dove dall'autunno dello stesso anno diresse la scuola elementare municipale di Figline, da poco ristabilita.

Nel settembre del 1864 si trasferì a Genova, dove iniziò ad insegnare in scuola elementare presso San Francesco d'Albaro. Dal marzo 1865 sino al novembre 1868 risiedette a Torino, dove collaborò al Collegio degli Artigianelli e all'Ospizio. Durante il

¹⁸ F. Paoli, *Discorso tenuto in occasione dell'inaugurazione del monumento ad A. Rosmini (14 settembre 1859)*, Genova, Tip. dei Sordomuti, 1859; F. Paoli, *Discorso letto da Francesco Paoli per l'inaugurazione del monumento Rosmini a Stresa, 14 settembre 1859*, in *Inaugurazione del Monumento sepolcrale di Antonio Rosmini*, Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1859, pp. 5-33.

¹⁹ L. M. Billia, *Francesco Paoli*, cit., pp. 327.

²⁰ L'amicizia con Paoli, fu di vitale importanza per le influenze rosminiane nell'opera del Pendola. Come osserva la Biagini Transerici: «Sappiamo ormai che gran parte del pensiero rosminiano di Pendola lo apprese dalla lettura delle opere del Rosmini, ma soprattutto gli giovò l'amicizia e la collaborazione del P. Francesco Paoli, il maggior rappresentante della pedagogia del Rosmini» M. P. Biagini Transerici, *La Pedagogia speciale. Educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX. Tommaso Pendola*, Siena, Cantagalli, 2004, p. 55.

²¹ P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 736.

²² P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 737.

suo soggiorno torinese partecipò e diresse missioni ed esercizi spirituali al clero ad Ivrea, Chiari, Pinerolo, Susa, Desenzano, Barolo, Moncucco e Chieri. Nell'ultimo paese, il Paoli collaborò tra il 1867 e il 1868 alla direzione di un Riformatorio e colonia agricola per giovani, fondato a Moncucco dal sacerdote Giovanni Cocchi. Le memorie biografiche ricordano come in quegli anni torinesi seguì la conversione alla fede cattolica di una nobile signora israelita, la signorina Ernesta, figlia del banchiere Barone Ignazio Weil Weiss. Fu il conte Perez a suggerire il nome del Paoli per preparare la giovane a ricevere il battesimo ed entrare nella Chiesa cattolica²³. Mentre risiedeva a Torino, tornò per un breve periodo a Firenze per incontrare i Ministri Minghetti e Berti con l'intento di scongiurare la possibilità della soppressione degli Ordini religiosi²⁴.

Nel 1870 tornò a Rovereto e si stabilì nella Casa natale del Rosmini, che il maestro aveva ceduto in eredità al Paoli. Qui guidò una piccola comunità religiosa e fu nominato Rettore della Chiesa della Madonna di Loreto. Trasferì a Rovereto la sua biblioteca e le sue carte. Nell'archivio della casa sono ancora presenti fonti importanti per la ricostruzione della sua biografia²⁵.

Nel centro trentino visse un fruttuoso periodo di studi e ricerche, prendendo parte attiva alla vita culturale di Rovereto. Nel 1872, fu nominato presidente dell'Accademia degli Agiati, di cui era già membro dal 25 agosto del 1853. Dopo decenni di decadenza, riuscì a risollevarne le sorti. Diede un forte impulso all'attività culturale dell'organizzazione, continuando a guidarla sino al 1888²⁶. Con la presidenza del Paoli, si accentuò «l'identificazione dell'accademia con il pensiero rosminiano»²⁷. A Rovereto fu nominato direttore della biblioteca civica, istituì una scuola pubblica di pedagogia per le giovani di Rovereto che tenne nelle sale di un Asilo dal 1884 al 1886, prese parte alle attività del comitato bacologico trentino e della società agraria, rifondò l'Accademia domestica di San Tommaso, già voluta da Rosmini²⁸, dove sacerdoti, religiosi, e qualche laico della città si

²³ *Ibid.*, p. 739.

²⁴ Prada racconta che «nel '66, minacciandosi dal Governo – allora a Firenze – la soppressione degli Ordini religiosi, D. Francesco, con altro sacerdote dell'Istituto della Carità, tuttora vivente, venne mandato colà per avvisare sul luogo cosa si potesse fare per scongiurare l'istante pericolo. Il Paoli, giovandosi della memoria pur sempre rispettata del Rosmini, conferì con Minghetti e Berti Domenico, Ministri; e vide il venerando cieco Gino Capponi, il Lambruschini, e rivide, per l'ultima volta, il vecchio, e pur cieco, amico di gioventù del Rosmini, Niccolò Tommasè» *Ibid.*, p. 739.

²⁵ Cfr. M. Bonazza, *Famiglia Rosmini e Casa rosminiana di Rovereto. Inventario dell'archivio (1505-1952, con documenti dal XIII secolo)*, cit., pp. 251-287.

²⁶ Si veda: M. Manfroni, *Commemorazione centenaria di Don Francesco Paoli*, «Accademia degli Agiati», Atti 1909, vol. XIV, anno 1908, fasc. III – IV, pp. LXXI – LXXIV; M. Bonazza, *L'accademia roveretana degli agiati*, Rovereto, Accademia roveretana degli agiati, 1998, pp. 40-44.

²⁷ *Ibid.*, p. 42.

²⁸ Manfroni osserva come «Il Rosmini, negli anni che passò a Rovereto dopo ordinato sacerdote, aveva radunato intorno a se come in accademia domestica, una piccola schiera di giovani preti con cui leggeva e commentava le opere di San Tomaso d'Aquino. Il Paoli in onore di lui fece rivivere quell'accademia, della

incontravano per discutere di filosofia e teologia alla luce del pensiero del dottore angelico²⁹. Al suo impegno si deve l'erezione della statua di Rosmini nel centro nativo, dove tenne un discorso alla sua inaugurazione³⁰.

In quegli anni di studio e ricerca, continuò la collaborazione con giornali e riviste di materie scolastiche e pedagogiche, un impegno che accompagnò il magistero di Paoli sin dai primi anni di insegnamento. Molti delle sue opere furono una raccolta di tali articoli. Tra i giornali pedagogici che accolsero i suoi contributi, si annoverano *Il giornale della Società d'istruzione e d'educazione*, *La gioventù*, *Letture Educative*, *L'Istitutore*, *Scuola e famiglia*³¹. Giorgio Chiosso ha sottolineato l'importanza della collaborazione di Paoli a *L'educatore primario*, che servì a saldare il gruppo rosminiano con i maggiori esponenti della pedagogia risorgimentale piemontese³².

Altri articoli del sacerdote perginese furono ospitati da altri periodici non esclusivamente pedagogici come il «Rosmini», «La donna e la famiglia», «L'Araldo cattolico», «La Sapienza», «Il Lagarino», «L'Ateneo Religioso», «The Tablet», «La staffetta», «La Rassegna Nazionale». Nonostante la breve esistenza del giornale, collaborò anche con «Il Campo dei Filosofi italiani» diretto da Giuseppe Allievo. Nel 1867 vi

quale anche più che della nostra era perno, anima e vita» M. Manfroni, *Commemorazione di Don Francesco Paoli, fratello della carità*, cit., pp. 20-21.

²⁹ Si trattò di una iniziativa la cui vitalità scemò con la scomparsa del Paoli. Prada testimoniò pochi anni dopo la morte del sacerdote perginese che «L'accademia sopravvive, benché languidamente, alla morte del suo fondatore». P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 741.

³⁰ F. Paoli, *Parole di Fr. Paoli in Monumento ad Antonio Rosmini eretto in Rovereto sua patria e scoperto a' 6 di luglio 1879*, Rovereto, Grigoletti, 1879, pp. 10-12.

³¹ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 – 1943)*, cit., pp. 269-270, 336-337, 340, 365-367.

³² Dopo aver tratteggiato i caratteri del giornale guidato dal sacerdote Agostino Fecia, ed elencato i suoi collaboratori come Aporti, Troya, Rayneri, Berti, Garelli, Danna, Bon Compagni, Dalmasso, Scavia, Giorgio Chiosso parla del legame con Paoli: «A questo gruppo si associò quasi subito padre Francesco Paoli che divenne un assiduo collaboratore del periodico e rappresentò, presumibilmente, il trait-d'union col Rosmini, stabilendo ben presto ottime relazioni con il Troya prima ed il Rayneri poi». In una nota poi aggiunge: «La figura di Francesco Paoli (1808-1891) non è stata finora studiata sul versante pedagogico e scolastico con quella cura che meriterebbe. Il suo nome è principalmente legato alla prima importante biografia del Rosmini ed alla pubblicazione postuma delle opere pedagogiche inedite. Ma il Paoli svolse un ruolo di primo piano nelle vicende scolastiche piemontesi degli anni Quaranta e Cinquanta sia all'interno che all'esterno dell'Istituto di Carità. Organizzò e guidò insieme al Rosmini la formazione dei fratelli-maestri fin dalle origini, poi fa dal 1843 direttore ed ispettore delle scuole maschili e femminili. Nel 1845 gli venne affidata la scuola di metodica ad Intra nella sede della Casa centrale e, dopo aver ottenuto presso la Scuola Superiore di metodo dell'Università di Torino la prescritta patente, continuò ad insegnare ai maestri ed alle Suore della Provvidenza. Collaborò in modo sistematico a "L'educatore primario", al "Giornale della Società d'Istruzione e d'educazione" ed a "L'Istitutore" (e, in seguito a numerosi altri periodici per lo più d'intonazione cattolico-liberale come "La gioventù" di Lambruschini, "La donna e la famiglia" di Fortunata Bottaro, "Il campo dei filosofi italiani" dell'Allievo e la fiorentina "La Rassegna Nazionale") partecipando soprattutto ai dibattiti sulla preparazione dei maestri, sull'istruzione primaria e popolare in genere, ambiti nei quali fornì contributi di un certo interesse. Diede sistemazione alla propria visione pedagogica, strettamente legata a quella del Rosmini, in un volume tardo, *Sunto di Pedagogia*, Rovereto, 1890» Cfr. G. Chiosso, *Rosmini e i rosminiani nel dibattito pedagogico e scolastico in Piemonte (1832-1855)* in *Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, cit., pp. 98-99.

pubblicò un articolo da titolo nel 1867 *Del linguaggio popolare e filosofico*. Al Paoli venne inoltre affidata la direzione de il «Bollettino Rosminiano».

Quando nel 1888 il Santo Uffizio emanò il decreto di condanna delle quaranta proposizioni, si sottomise con spirito di obbedienza alla volontà del Vaticano con il resto dei sacerdoti appartenenti all'Istituto di Carità. Il Vescovo di Trento, Mons. Eugenio Carlo Valessi, diffuse il Decreto nelle chiese della Diocesi con una pastorale, a cui seguì una raccolta di sottoscrizione ad un documento nel quale si affermava che il clero trentino aveva accolto «con gioia ed esultanza il Decreto irreformabile di condanna di Rosmini». Come osservò Manfroni, «il Paoli - che per bocca del generale del suo ordine aveva già dichiarato di sottoporsi alla sentenza del Sant'Uffizio - non poteva e non doveva firmare quell'indirizzo»³³. Nonostante le pressioni del vescovo, non sottoscrisse una dichiarazione che credeva ingiusta e immeritata. Di fronte a quella che riteneva una persecuzione, scelse di andare via dal centro trentino in cui risiedeva ormai da quasi vent'anni, e cambiare diocesi. Si trattò, scrisse Manfroni, di un vero e proprio «esilio, anzi cacciata da Rovereto»³⁴. Dello stesso avviso fu Bonghi, che ricordò come il Paoli fu «cacciato» dal paese natale di Rosmini³⁵.

Il 9 luglio 1888, Paoli lasciò Rovereto accompagnato da manifestazioni di commozione e gratitudine da parte della popolazione, per cui si era così stato impegnato. Prada raccontò che circa tremila persone seguirono il sacerdote sino alla stazione, dando vita ad una sorta di processione³⁶.

Si trasferì prima a Cremona, ospite dell'amico sacerdote Carlo Tessaroli, ma aggravatasi le condizioni di salute, nel maggio del 1889 partì per il Collegio Mellerio - Rosmini di Domodossola, dove passò gli ultimi due anni della sua vita.

Nel corso della sua esistenza Paoli pubblicò numerose opere di pedagogia che si pongono in una stretta continuità con il suo magistero e il suo impegno scolastico. Il saggio in cui Paoli presenta in modo più sistematico e ordinato il suo orientamento è il *Sunto di pedagogia per gli Educatori e Maestri* (1890). Giuseppe Allievo che come già accennato ebbe modo di collaborare con il Paoli, commentò così il testo: «Egli dettò un pregevole *Sunto di pedagogia*, dove, seguendo la dottrina rosminiana tratta del soggetto educando, degli stimoli educativi e delle regole pedagogiche, e chiude con l'idea dell'ottimo precettore»³⁷.

³³ Cfr. M. Manfroni, *Commemorazione di Don Francesco Paoli, Fratello della carità*, cit., pp. 22-23.

³⁴ M. Manfroni, *Commemorazione centenaria di Don Francesco Paoli*, cit., p. LXXIV.

³⁵ L. M. Billia, *Francesco Paoli*, cit., p. 332.

³⁶ P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 743.

³⁷ G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 45.

Tematiche di pedagogia generale sono affrontate in altri testi come: *I sofismi* (1862), *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù* (1866), *La scienza morale* (1866), *Doveri e piaceri* (1867), *Della Educazione* (1869), *Le conversazioni di Montesanto* (1888). Nel 1854 pubblicò un saggio dal titolo *Lettere sull'educazione*, in cui trattò anche di pedagogia speciale³⁸. Appaiono di particolare interesse una serie di articoli pubblicati tra il 1863 e il 1864 ne *l'Istituto*³⁹. Sono inoltre utili a lumeggiare la sua visione pedagogica, alcune pagine dedicate al pensiero di Rosmini: *Dei meriti pedagogici di A. Rosmini* (1856), *Esposizione dei principi filosofici di A. Rosmini e sua armonia colla dottrina cattolica* (1859) e *L'oggettivismo di Antonio Rosmini, Memoria comunicata dal socio Don Francesco Paoli e letta nella tornata privata dei 22 aprile 1890*.

Si occupò di tematiche legate alla scuola e alla sua organizzazione in diverse opere: *Scuola di Figline d'Arno* (1863), *Dell'educazione e delle scuole elementari* (1869), *Delle scuole agrarie* (1874). Molto interessanti appaiono anche una serie di articoli come *Istruzione pubblica*, pubblicato nel 1845 su «L'educatore primario», le *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari* *Giornale d'educazione ed istruzione elementare* su il «Giornale della società d'Istruzione e d'Educazione» nel numero del 1850/1851, e gli *Scritti di istruzione ed educazione e ricreazione per le donne* pubblicati su «La donna e la famiglia».

In una lunga serie di saggi si occupa di problematiche legate alla metodologia e alla didattica: *l'Insegnamento della Geografia* (1865), *Sull'insegnamento della Geografia, Discorso ai maestri elementari estratto dal giornale l'Istituto*, (1865), *Saggio di una guida per lo insegnamento della Grammatica generale* (1868), *Saggio di una guida per lo insegnamento della Grammatica speciale italiana* (1869). Applicando i criteri suggeriti in queste opere, curò alcuni manuali per le scuole: *Nozioni elementari di Grammatica italiana ad uso del Quarto corso*, (1870), *Primo secondo e Terzo corso di Nozioni elementari di Cosmografia* (1869), *Nozioni elementari di Cosmografia* (1872).

Sempre in ambito pedagogico sono molto significative le trentacinque lezioni tenute all'Accademia di Rovereto, alcune con argomenti spiccatamente pedagogici: *Sul metodo di insegnamento* (Tornata 18 agosto 1856) *Sull'amore del bambino* (Tornata, 29 aprile 1874),

³⁸ F. Paoli, *Lettere sull'educazione*, «l'Istituto», n. 37, 1854.

³⁹ Allievo scrisse che con questi saggi, Paoli “intese di recare a compimento l'opera del supremo principio della metodica rimasta incompiuta alla morte del suo maestro. Ritenendo la stessa divisione de' capi e dei paragrafi dell'opera, egli aggiunge i due capitoli, che mancano a compimento degli esercizi di lingua, di immaginazione e di memoria, di lettura e di scritto, di aritmetica, di storia di geografia, di dottrina cristiana, di unificazione delle idee e dei pensieri. Questa appendice del Paoli riempie la lacuna de' due ultimi capi, che mancavano a compiere il quinto ordine di intellezioni.” G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 46.

Se nell'istruzione pubblica debbansi premettere le nozioni filosofiche e letterarie (Tornata, 1 febbraio 1877), *L'educazione dei bambini* (Tornata, 29 Novembre, 1880), *Definire che cosa sia la volontà, quale sia la genesi fisio – psicologica di quelle azioni che diconsi volontarie, indicare i mezzi più efficaci per aumentare l'energia della volontà ed influire sulla formazione del carattere* (Tornata 18 febbraio, 29 aprile, 26 maggio 1874).

Oltre ai saggi citati ne pubblicò altri dedicati a figure educative o a temi spirituali, come *I cantici di S. Francesco illustrati da Francesco Paoli* (1843), una *Monografia di Antonio Carli, fratello aiutante di Antonio Rosmini* (1886), *Il Battesimo cristiano* (1887).

Paoli è stato inoltre autore di alcune opere molto importanti per gli studi rosminiani successivi. Oltre alla pubblicazione delle opere postume già citate, scrisse una copiosa biografia del maestro dal titolo *Della Vita di Antonio Rosmini*. Si tratta di un lavoro di 640 pagine, con una documentazione ampia e accurata, ancora oggi necessario per una conoscenza la vita del roveretano. Inoltre pubblicò una puntigliosa ricognizione sugli studi rosminiani dal titolo *Bibliografia Rosminiana*, uscita in tre volumi tra il 1884 al 1888. Sempre sul roveretano pubblicò *A. Rosmini e la sua prosapia* (1880). Nel 2006 è stato stampato un saggio inedito del Paoli, intitolato *Della scuola di Antonio Rosmini*, in cui l'autore disegna la geografia del rosminianesimo in Italia, citando i numerosi discepoli del roveretano e la sua influenza su Istituti e scuole di pensiero. Il testo costituisce la sezione seconda della terza parte (il titolo originario era «Delle dottrine e della Scuola Rosminiana») della *Vita* che avrebbe dovuto integrare la *Bibliografia*, ma che poi non fu stampata, probabilmente a seguito della condanna delle quaranta proposizioni. Nella prima parte Paoli compone un lunghissimo elenco, diviso per regioni, su personalità, non appartenenti all'Istituto, ma rosminiane o molto prossime al roveretano. Una seconda parte riguarda la vita dei successori di Rosmini all'Istituto: Pagani, Bertetti, Cappa e Lanzoni. Infine approfondisce la vita e l'opera di cinque rosminiani che secondo Paoli si sono distinti più di altri negli studi Todeschi, Puecher, Gilardi, Toscani, Perez.

Francesco Paoli continuò a lavorare alle sue opere e alla memoria del maestro, ancora sino a due settimane prima della morte⁴⁰, che lo colse il 14 gennaio 1891.

II. 1. Pedagogia e educazione

⁴⁰ Prada elenca ai lavori a cui stava lavorando prima della morte: «Ne accenno solamente alcuni: *il De Magistro di S. Agostino e quello di S. Tommaso d'Aquino, tradotti in italiano e brevemente annotati, coll'aggiunta di due dialoghi tratti dal Rinnovamento della filosofia in Italia di Rosmini: Grammatica italiana secondo l'ordine delle idee: Cono pedagogico e sua spiegazione: Monografia di Antonio Carli, fratello aiutante di A. Rosmini; Trattato di agricoltura: ed altri*» P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 741.

Il pensiero pedagogico del Paoli si presenta come una continuazione e integrazione del sistema rosminiano. Raramente il sacerdote si sposta dal tracciato pedagogico e filosofico già segnato dal maestro. Il suo impegno culturale è, infatti, guidato principalmente dalla volontà di diffondere le idee del roveretano. Diverse sue opere si presentano come un loro puntuale compendio⁴¹. Secondo Cavallera, che in un prezioso saggio si occupò degli sviluppi della pedagogia rosminiana, l'opera del Paoli rappresenta un contributo fondamentale per lo sviluppo e la continuazione della riflessione educativa nata dal roveretano⁴². Secondo lo studioso, il segretario di Rosmini seppe cogliere a fondo il valore pedagogico dell'eredità del maestro, mentre ad altri, in particolare Micheli e Parato, attribuisce una certa riduzione della portata del pensiero del roveretano, che resero debole questo sistema spiritualistico nei confronti delle critiche del positivismo⁴³.

Per Pedagogia Paoli intende «l'arte di educare», mentre la «scienza dell'educazione»⁴⁴ è chiamata Pedagogica⁴⁵. Se lo studio della formazione appare di vitale importanza per il miglioramento della resa pratica, Paoli ricorda che l'educazione è «un fatto, non una

⁴¹ Tra queste, appaiono di particolare interesse due opere del Paoli: le *Conversazioni di Montesanto*, e *I Colli di Ameno*. In questi scritti, il pedagogista ripropone i concetti cardine della gnoseologia, filosofia e pedagogia rosminiane sotto forma di dialogo. Essi sono caratterizzati da un linguaggio accessibile e condotti seguendo uno sviluppo graduale e ordinato degli argomenti esposti. Nel primo saggio, il pedagogista confronta il rosminianesimo, definito la filosofia dell'«oggettività», con una serie di teorie filosofiche come il materialismo, positivismo, idealismo, tomismo, non senza difendere l'ortodossia del sistema del roveretano, allora al centro delle critiche dei neoscolastici. Nel secondo saggio, invece, al centro dei dialoghi vengono poste le questioni educative. Partendo dalla definizione di educazione, i protagonisti discutono di pedagogia, psicologia, facoltà umane, igiene e scuola.

⁴² Dopo aver presentato i contenuti del saggio di Paoli *Sui meriti pedagogici di Antonio Rosmini* scrive: «Ora, al di là di qualche comprensibile pagina encomiastica, il contributo di Paoli è determinante per la recezione del Rosmini nell'Ottocento. Egli infatti coglie sostanzialmente due aspetti: il primo è l'intendere la filosofia del Rosmini come filosofia dell'educazione, il secondo è l'illustrazione dell'impianto didattico e direi operativo che il Roveretano altresì sviluppò con costanza e capacità. È però interessante notare che è il secondo aspetto ad assumere per il Paoli il valore rilevante. Il problema pedagogico diventa sostanzialmente quello dell'apostolato e della formazione nella scuola, aspetti indubbiamente fondamentali e certo propri di una personalità religiosa, ma in tal modo, il Paoli, che pure ha colto con chiarezza la complessità del contributo, viene a mettere in penombra il discorso generale da cui trae avviamento quello per così dire metodologico» H. A. Cavallera, *Rosmini nella Pedagogia dell'Ottocento*, cit., p. 106.

⁴³ «In realtà dopo gli studi illustrativi ma preziosi del Paoli, Micheli e Parato costituiscono nell'imperante clima del positivismo due modi diversi, ma non poi troppo distanti, d'intendere il Rosmini. Sia l'uno che l'altro sottolineano la genialità del teoretico, ma il primo, quando ci si inoltra nello specifico pedagogico, ne fa un campione di metodo da contrapporre al positivismo e il secondo, nel rivendicare la funzione propulsiva dell'impianto rosminiano, rende il discorso pedagogico meramente conseguente a quello speculativo, non accorgendosi affatto, come l'uno implichi l'altro e viceversa, come siano parti interagenti e non gerarchicamente disposte. È proprio questa logica, legata d'altronde all'urgenza dei problemi scolastici concreti, a non fare intendere nella sua interezza storica l'apporto del Rosmini e, al tempo stesso, a non poterlo rendere davvero competitivo, a causa del suo impianto speculativo, con una scienza pedagogica che vuole essere attenta alla fisiologia, alla psicologia, insomma ai fatti misurabili e verificabili» H. A. Cavallera, *Rosmini nella Pedagogia dell'Ottocento*, cit., pp. 111-112.

⁴⁴ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, Rovereto, Grigoletti, 1890, p. 6.

⁴⁵ «La Pedagogica è la scienza della Pedagogia, che è l'arte di educare i fanciulli. È la scienza che somministra o dà le regole di bene educarli» *Ibid.*, p. 56.

scienza»⁴⁶. Il primato resta dunque sempre dell'azione sulla teoria, anche se ciò non deve condurre gli attori educativi a disprezzare la scienza pedagogica.

Paoli divide la Pedagogica in due parti: la generale e la speciale. La prima è considerata come la scienza delle regole più generali dell'educazione e del «supremo principio»⁴⁷. La pedagogia speciale è definita come «la scienza delle regole subordinate ai supremi principi di pedagogia generale e delle applicazioni di esse regole alla pedagogia»⁴⁸. Essa prende in esame e approfondisce le leggi utili a guidare lo sviluppo perfettivo delle potenze umane e «soprannaturali» della persona. Oltre ad una pedagogia speciale riguardante il soggetto, il pedagogista colloca in questa parte della disciplina l'influenza della società nella formazione del singolo e del gruppo. In particolare, parla di un'educazione speciale relativa al sentimento nella comunità, che il sacerdote esprime con la categoria di «Città». Il Paoli, infatti, considera di vitale importanza la vita della società nello stimolare il soggetto, e sostiene che un modello perfettivo non possa disconoscere o sottovalutare queste influenze. Paoli fa riferimento ad aspetti quali il nutrimento della persona, le condizioni igieniche, la ginnastica, il vestiario. Richiama all'importanza del comportamento in pubblico, inteso come la regola generale della civile convivenza, in cui la persona deve evitare di offendere la propria e l'altrui dignità. Nel Sunto di Pedagogia richiama direttamente al Galateo di M. Giovanni della Casa, riportandone alcune parti.

A fondamento di tutto l'impianto pedagogico, vi è il concetto di educazione, di cui tratta in diverse delle sue opere. Ne *I Colli di Ameno*, Amanzio, protagonista principale del dialogo, definisce l'educazione come «l'arte di condurre i fanciulli a diventare qualcosa di più di quello che sono, mediante il cibo materiale e immateriale»⁴⁹. In seguito, sempre Amanzio, riprende il concetto asserendo che «L'educazione è l'arte di opportunamente stimolare le potenze umane per eccitarle, aiutarle e abituarle a compiere i loro atti con ordine e con facilità»⁵⁰.

In un'altra opera, Paoli definisce l'educazione come «la più importante, la più necessaria e più utile delle arti, vogliamo dire la educazione umana», vale a dire «l'arte di stimolare opportunamente la natura umana, perché si attui in tutte le sue potenze con perfezione»⁵¹. Riprendendo il concetto rosminiano del «sintetismo», sostiene che la regola principale

⁴⁶ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, Torino, Tip. e Lit. S. Giuseppe, Collegio Artigianelli, 1869, p. 149.

⁴⁷ Esso è spiegato con queste parole: «Si educi il fanciullo in tutte le sue potenze, armonicamente mediante stimoli opportuni, affinché pongano i loro atti con facilità e ne producano l'abito» F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 56.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 80.

⁴⁹ F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, Firenze, Cellini, 1866, vol. I, p. 9.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 19.

⁵¹ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., p. 1.

dell'educazione è che: «*tutte quante le potenze dello allievo educando devono essere armonicamente con opportuni stimoli eccitate ed esercitate*»⁵². Da questo punto di vista, considerando l'intelligenza come il più alto grado della natura umana, Paoli parlò dell'educazione pure come uno «sviluppare la umana ragione»⁵³.

Secondo Paoli, lo sviluppo naturale della persona, aveva come orizzonte strutturale quello «soprannaturale», ossia la vita spirituale ed etica. In questo senso, la vita religiosa e la formazione del cristiano divengono irrinunciabili per un'educazione autentica. I due livelli dell'educazione, quello naturale e quello «soprannaturale», non dovevano tuttavia essere scissi, ma concorrere ad un fine unitario⁵⁴. L'approccio religioso all'educazione, caratterizzò tanto la teoria quanto la pratica educativa. Durante una manifestazione per l'apertura della scuola di Figline, precedendo le parole dell'onorevole Lambruschini presente all'inaugurazione dell'Istituto, Paoli tenne un discorso molto significativo per comprendere a quali ideali voleva ordinata l'educazione. In quella sede si soffermò in alcuni passi di particolare intensità e chiarezza sul legame tra l'azione educativa e il destino religioso dell'uomo⁵⁵. In un'altra occasione, tenendo un discorso alla premiazione delle scuole elementari d'Intra l'11 settembre 1845, poi riportato in un articolo apparso su «L'Educatore» ed intitolato *Pedagogia*, Paoli paragonò l'educazione alla cura di un seme donato, affidato dal creatore ai genitori e agli insegnanti perché possa svilupparsi nella sua natura e verso la sua perfezione. In questo senso, parlò dell'educazione come una collaborazione all'opera divina⁵⁶. Il sacerdote denunciò in più di un'occasione, il rischio di sottovalutare l'orizzonte religioso e cristiano dell'educazione. Tornato dal consesso della Società d'istruzione, annotò nel suo diario come troppo poco fosse chiara nella coscienza degli studiosi di pedagogia lì riuniti, il valore di un'educazione unitaria «civile-cristiana» per una piena efficacia della scuola primaria⁵⁷.

⁵² F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 6.

⁵³ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, in «Giornale della Società d'Istruzione», 1850, p. 87.

⁵⁴ «Uno solo è il soggetto umano e cristiano, e tutto dev'essere educato, tutte le sue potenzialità devono essere attuate, tutte le sue potenze armonicamente educate. [...] L'armonia dunque delle potenze naturali e delle potenze soprannaturali sia la suprema legge della educazione dell'uomo cristiano. Essa legge si può esprimere a questo modo: Si educi la natura in servizio della grazia, e si educi la grazia a compimento e perfezionamento della natura» F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., pp. 2-4.

⁵⁵ «Diciamo dunque con sicura franchezza, che l'educazione de' bambini è cosa divina, e che voi genitori in prima, e poi anche noi maestri, siamo cooperatori di Dio in questo nobilissimo officio, che è (lasciatemi dire, giacché Iddio stesso lo vuole) di compiere l'opera dell'Onnipotente» F. Paoli, *Le Scuole elementari a Figline, Allocuzione all'apertura di esse, il Novembre 1862, Estratto dalla "Lecture di Famiglia, Decade II, Tomo, IV*, Firenze, Cellini, 1863, p. 5.

⁵⁶ F. Paoli, *Pedagogia*, «L'Educatore Primario», 10 gennaio 1846, pp. 4-8; 20 gennaio 1846, pp. 17-21.

⁵⁷ Prada riporta un commento ripreso dal diario del Paoli su quel consesso: « In ottobre andato a Torino alla prima adunanza generale della Società d'Istruzione, ebbi a vedere quanto poco solide basi essa abbia, e

Nelle sue opere Paoli diede ampio spazio alla trattazione degli agenti educativi. Considerando la durata dell'educazione lunga quanto la stessa esistenza, il sacerdote sostiene che ogni fase dello sviluppo debba essere segnata da un precipuo attore educativo. Ogni periodo della vita, ha, infatti, esigenze proprie, sebbene il protagonista dello sviluppo rimanga il «soggetto personale»⁵⁸ nella sua identità e continuità.

Il Paoli considerava l'educazione come un diritto per tutte le persone, qualsiasi fosse la loro condizione o provenienza sociale. Da questo punto di vista, appare di particolare interesse, l'attenzione del sacerdote peruginese per l'educazione delle persone diversamente abili. Anche grazie alla collaborazione con Tommaso Pendola, si occupò con interesse di questioni legate alla didattica per i sordo muti. Su questo frangente, appare di particolare rilevanza il saggio, *Delle condizioni intellettuali e morali dei sordo-muti non educati mediante speciale insegnamento*, che fu scritto da Paoli durante la permanenza a Siena nel 1860. L'articolo era destinato alla rivista diretta del Pendola, *Dell'educazione dei sordomuti*, ma lo scritto non fu allora pubblicato. Solo nel 1881 la rivista ospitò un articolo del Paoli sullo stesso argomento, intitolato *Delle condizioni intellettuali e morali del Sordo – muto*, che appare, tuttavia, decisamente ridotto rispetto al primo. Il saggio originale, è stato rinvenuto dalla Biagini Transerici nell'Archivio del Palazzo Rosmini, e poi pubblicato con alcune considerazioni sulla storia dell'articolo e la pedagogia del Paoli⁵⁹. La studiosa suppose che l'articolo del 1860 non fu pubblicato per le remore di alcuni collaboratori della rivista che volevano fosse riveduto, soprattutto nelle parti in cui il Paoli ricalcava il sistema rosminiano, allora già sotto accusa⁶⁰. Va comunque sottolineato come il sodalizio tra il pedagogista peruginese e il Pendola continuò sino alla pubblicazione del saggio nel 1881⁶¹.

Lo scritto del 1860, presenta degli spunti particolarmente significativi. Oltre ad analizzare i vari gradi di miglioramento dei sordo muti sotto l'aspetto delle diverse

quanto la pubblica opinione si dilunghi dal sublime e genuino concetto della primaria educazione civile-cristiana nelle scuole elementari» P. Prada, *Francesco Paoli*, cit., p. 733.

⁵⁸ F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici*, Saggio estratto dal periodico *La Gioventù*, cit., vol. I, p. 34.

⁵⁹ M. P. Biagini Transerici, *Un saggio di Francesco Paoli sulle condizioni intellettuali e morali dei sordomuti, non educati mediante speciale insegnamento (Manoscritto inedito del 1860)*, in «I problemi della pedagogia», luglio - agosto 1980, pp. 565 – 590. Poi ripubblicato in due saggi: M. P. Biagini Transerici, *La Pedagogia speciale. Educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX. Tommaso Pendola*, cit., pp. 132-166; M. P. Biagini Transerici, *Saggio di Francesco Paoli* in A. Bellisari, M. P. Biagini Jr, M. P. Biagini Transerici, *Concezioni originali della pedagogia speciale*, cit., 2012.

⁶⁰ M. P. Biagini Transerici, *La Pedagogia speciale. Educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX. Tommaso Pendola*, cit., p. 50.

⁶¹ In particolare Paoli gli inviò una lettera inedita del Rosmini, che rispondeva al Laveau, prete e direttore dello Stabilimento dei sordomuti di Orléans, in merito al suo *Système d'une langue par signes e un Système d'une langue universelle par signes*. Nello scritto, poi pubblicato da Pendola sulla sua rivista, il Rosmini riflette sul significato e i metodi dell'educazione speciale. Cfr. M. P. Biagini Transerici, *La Pedagogia speciale. Educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX. Tommaso Pendola*, cit., p. 51.

potenze, il Paoli rileva e approfondisce il peso della famiglia e degli altri «agenti esterni» per il loro destino educativo. Sulla piattaforma della psicologia rosminiana, Paoli sostenne l'eguaglianza delle loro potenze rispetto a quella delle persone normodotate, ed imputò al poco impegno degli educatori gli scarsi esiti del loro sviluppo⁶². Il sacerdote criticò l'indifferenza pubblica e privata ai bisogni educativi di queste persone: «Mi copro per rossore la faccia, quando vedo gli stessi apostoli della carità, che mostrano pur tanto zelo per la salute spirituale de' parlanti, essere apatici pe' sordomuti; e dico: questa non è forse loro colpa, ma de' tempi, de' pregiudizi, dell'ignoranza». D'altra parte, nel saggio Paoli esprime apprezzamenti per l'opera del Pendola e si augura che istituzioni simili a quelle fondate dallo scolopio a Siena, potessero moltiplicarsi e trovare favore nella nazione italiana⁶³.

Il sacerdote perginese tratta ampiamente delle diverse figure che si susseguono nella formazione della persona, articolandone i caratteri e i modelli. Nei primi anni di vita, la protagonista imprescindibile è la madre, e in senso più largo la famiglia. Paoli auspica l'inserimento all'asilo dai tre anni, e dai sei la scuola elementare, e sottolinea come agli insegnanti spetti affiancare e non sostituire la famiglia nella prima istruzione e nell'educazione. Nel *Sunto di Pedagogia* tratta ampiamente del ruolo dei genitori nella formazione della persona. La famiglia deve avere un clima di serietà e tranquillità, ed è chiamata ad essere esemplare nel rispetto, nell'operosità, nell'amore. I genitori devono inoltre rispettare le scelte e la libertà dei figli nel momento della loro fuoriuscita dal nucleo familiare. Il suo contributo è così importante, che i Convitti o i Collegi devono avere come modello la famiglia.

Nella scuola, agli educatori e gli insegnanti spetta continuare il lavoro della famiglia. Paoli esorta ad una alleanza positiva e costruttiva tra genitori e insegnanti. Se per il pedagogista perginese alla scuola compete occuparsi in special modo dell'aspetto

⁶² «Muti o parlanti, sono lo stesso soggetto, si presentano coi medesimi dati di natura e di grazia, gli sono informati dalla una, medesima, eterna, e divina verità, gli uni e gli altri sono circondati dai medesimi oggetti, si trovano in mezzo ai medesimi uomini, il loro sviluppo intellettuale e morale si svolge opera colle medesime leggi, e coi medesimi stimoli, non escludo quello de' segni. La sola differenza è quella de' segni artificiali; per gli uni sono i vocali, per gli altri in grafici; i mimici valgono per gli uni e gli altri, ma pei muti più che pei parlanti. La grande sventura dunque de' sordi è quella di non trovare uomini intelligenti, pazienti, operosi, affettuosi abbastanza per loro» F. Paoli, *Delle condizioni intellettuali e morali dei sordo-muti non educati mediante speciale insegnamento*, in M. P. Biagini Transerici, *La Pedagogia speciale. Educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX. Tommaso Pendola*, cit., p. 159.

⁶³ «Salvete, dunque, o benemeriti inventori di quest'arte mirabile, o pazienti istitutori de' sordomuti! E voi, Cardano, L'Epée, Sicard, Assarotti, stendete l'ali della vostra protezione sopra il mio Pendola, e vostro! Come pure su tutti gli altri nobilissimi istitutori di Sordomuti! Ispirate nobili sensi di generosa pietà a questo popolo italiano, che cresca a di calura e di vita novella, affinché largamente provveda a salute e prosperità di tanti sventurati che nascono muti!, perché i parlanti imparino a parlare anche a' sordi! Il civile consorzio splenda per ogni sorta di benefici istituti! E la carità di Cristo rifulga in ogni opera di sacrificio a gloria di Dio, e a bene degli uomini!» *Ibid.*, p. 162.

intellettuale, alla famiglia è affidata l'educazione morale. Paoli precisa, comunque, che questi due ambiti non sono a loro affidati in modo esclusivo⁶⁴. Con le scuole secondarie e poi l'Università, diventa compito dei professori e agli istitutori delle scuole occuparsi del perfezionamento della persona. Per la vita adulta, invece, gli attori educativi diventano lo Stato, la Chiesa, e se stessi. Sebbene ci siano delle persone propriamente dedite all'istruzione e all'educazione, ciascuno è chiamato a divenire educatore di se stesso e quindi degli altri.

II. 2. Potenze e stimoli

La scienza pedagogica, il cui compito è identificato nella riflessione sistematica dello sviluppo perfetto dell'uomo, è strettamente connessa allo studio dell'antropologia, ed in particolare alla conoscenza delle potenze e facoltà umane.

In altre parole, se educare è portare alla luce le potenze umane, la riflessione pedagogica si deve occupare di approfondirne la natura, e analizzare quelli che Paoli chiama «stimoli educativi», intesi come gli strumenti educativi atti a suscitare e perfezionare le potenze umane. Per questa ragione, tra le altre definizioni già citate, Paoli considera l'educazione come l'arte di applicare stimoli opportuni alle potenze dell'educando al fine di farle maturare, dirigerle e abituarle ad essere dirette verso il bene⁶⁵.

Nell'opera di Paoli, lo studio delle potenze, ha come premessa una prospettiva antropologica in cui il pedagogo distingue nell'uomo il corpo «animale» dalla vita spirituale. Sebbene i due «livelli» abbiano reciproche influenze e connessioni, essi hanno uno sviluppo e caratteri propri. Un aspetto di particolare rilevanza per cogliere il contributo del Paoli al dibattito pedagogico del tempo, è che secondo il sacerdote non si può sottovalutare lo sviluppo della sfera naturale. Per questa ragione nelle sue opere dà ampio spazio all'approfondimento della soggettività materiale dell'uomo, analizzando gli «organi sensuali» e «istintivi» dell'uomo⁶⁶. Su questo versante, ne *I Colli di Ameno* presenta uno specchio anatomico della persona molto significativo⁶⁷.

⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 13-17.

⁶⁵ «La *Pedagogia* è l'arte di dare l'educazione ai fanciulli, e tutta l'arte della educazione consiste nello applicare *stimoli* opportuni alle *potenze* dello educando per eccitarle, dirigerle e abituarle a compiere per bene i loro *atti*. La Scienza poi di questa arte, il complesso cioè delle regole che la governano dicesi *Pedagogica*». F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 14.

⁶⁶ Così ne parla: «Adunque, raccogliendo diciamo, che il *corpo umano* è la cosa estesa, sentita e mossa dall'anima umana, e che questa cosa è un composto di organi attivi o immediati, sentiti soggettivamente, e di organi passivi o mediati, sentiti per mezzo di quelli» F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, cit., vol. I, pp. 62-63.

⁶⁷ Un lungo brano presente ne *I Colli di Ameno* espone analiticamente la visione antropologica del Paoli: «1° Il *Soggetto* è un essere sensitivo avente in sé un principio supremo di azione; 2° Un principio d'azione, in

Sulla base di una prospettiva antropologica in cui la mente e il corpo sono distinti ma uniti, Paoli individua nell'uomo tre specie di potenze: quelle del sentimento, dell'intelligenza e della volontà. Si tratta di elementi «naturali» che appartengono ad ogni uomo in quanto tale.

Paoli considera il sentimento come il «principio della vita, il fondamento di ogni attività»⁶⁸. Ne *I Colli di Ameno* scrive: «il sentimento è la vita, e che la *vita è il senso e l'istinto del piacere insieme*»⁶⁹. Esso si dipana nei vari livelli della personalità: «Poiché in quanto termina nel sentimento del corpo, si dice *vita animale*, in quanto consiste nel sentimento dell'attività mentale e volitiva si dice *vita ragionevole e umana*; e in quanto è posta in essere dalla comunicazione di Dio all'anima nostra si dice *vita cristiana*, che è il seme e il principio della *vita eterna*»⁷⁰.

L'uomo ha due tipi di sentimento: quello corporale e spirituale. Il primo è quello che l'anima ha del proprio corpo, il secondo ciò che l'anima ha della propria attività oltre quella della vita animale. Il sentimento corporale, detto anche animale, soggettivo o fondamentale, si differenzia dall'istinto animale⁷¹, che consiste nell'atto che produce in noi

quanto è un atto permanente ma incompiuto, e può emettere da sé altri atti transeunti, che lo vengono compiendo, si dice *potenza*; 3° Più potenze possono essere subordinate le une alle altre, e tutte a una sola, che è il loro principio supremo; 4° L'*uomo* è un soggetto animale e personale, ossia meglio un soggetto razionale, che opera secondo le leggi dell'animalità e dell'intelligenza; 5° Il *soggetto umano*, in quanto animale, è un principio senziente, che sente un corpo organizzato e lo muove; 6° Le potenze rudimentali del soggetto umano, in quanto è animale, sono il sentimento *fondamentale corporeo* e *l'istinto vitale*; 7° Le funzioni principali dell'istinto vitale sono la *rattenenza* del termine o corpo unito, *l'assimilazione* della materia disgiunta, e la *plasmazione* o formazione degli organi; 8° Gli *organi* del soggetto umano, in quanto è animale, sono le singole parti del corpo umano ordinate a servir l'anima nelle sue operazioni; L'*anima* è il principio senziente e operante; il *corpo* è il termine sentito, operato e adoperato; 10° Gli organi si distinguono in attivi o immediati, e passivi o mediati; 11° Gli *organi attivi* o immediati sono i *nervi* sui quali l'anima opera senz'altro intermezzo, e li sente con un sentimento soggettivo, perché sono il suo proprio termine; 12° Gli *organi passivi* o mediati sono tutti gli altri organi, sui quali l'anima opera coll'intermezzo degli organi attivi o immediati, e li sente con un sentimento mediato, perché modificano il suo proprio termine; 13° Tra l'anima e gli organi immediati passa un rapporto di *sensilità*, tra l'anima e gli organi mediati passa un rapporto di semplice *animazione*; 14° Gli organi mediati o passivi si distinguono in organi di vegetazione e organi di relazione; 15° Gli *organi di vegetazione*, sono gli organi che servono il soggetto umano per le funzioni di assimilazione o di plasmazione, e si distinguono in dirigenti e sanguigni; 16° I *dirigenti* sono gli organi che servono per apparecchiare la materia alimentare, come sono la bocca, il ventricolo, il tubo intestinale, ec.; 17° I *sanguigni* sono gli organi che servono per la confezione e il trasporto della materia alimentare, come sono i vasi chiliferi, il polmone e le arterie e le vene; 18° Gli *organi di relazione* sono gli organi che servono il soggetto umano per metterlo in comunicazione coi corpi esterni e separati, e percepirne le loro qualità, e si distinguono in sensori e motori; 19° I *sensori* sono gli organi che servono per avere le sensazioni, come sono gli occhi, la lingua, la pelle, ec.; 20° I *motori* sono gli organi che servono per il movimento, come sono i muscoli e le ossa; Venti punti, amici, carissimi, che io propondo alla vostra seria meditazione» *Ibid.*, pp. 66-67.

⁶⁸ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 6.

⁶⁹ F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, cit., vol. I, p. 85.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 86.

⁷¹ «Il *sentimento animale* è quell'atto-potenza, onde l'anima sente il corpo unito e può sentire i corpi separati; e che *l'istinto animale* è la attività del sentimento animale diretta a conservare a aumentare lo stesso sentimento» *Ibid.*, p. 86.

il sentimento⁷². Nelle sue opere Paoli parla dell'educazione del sentimento e del senso anche come una «educazione animale». Il sentimento spirituale si distingue in due tipi: quello naturale, cioè il sentimento delle proprie forze intellettuali e morali, e il soprannaturale, ossia il sentimento che l'anima ha delle forze acquistate mediante la grazia e l'azione di Dio.

Le potenze intellettuali sono quelle proprie della ragione, in cui Paoli individua l'apice della natura umana. Il sacerdote parla dell'intelletto come «la potenza delle idee, ossia la facoltà di apprendere il vero, e di conoscere le cose»⁷³. Ne *I Colli di Ameno*, Amanzio definisce la ragione come «la potenza della formazione delle cognizioni, o dell'acquisizione delle idee»⁷⁴. Paoli ne parla anche come la facoltà di «connettere il sentito all'inteso»⁷⁵, ossia di apprendere l'essenza del reale, di poter dunque affermare la sussistenza dell'essere nella sua verità, sebbene sia sempre perfettibile e ampliabile.

La razionalità è composta dalla ragione intellettuale, dall'immaginazione e dalla memoria. Essa ha due funzioni fondamentali: la percezione, intesa come la connessione del sentimento all'idea, e la riflessione.

Come per Rosmini la prima cognizione è concepita come «la intuizione naturale dell'essere ideale e indeterminato, la cognizione della pura essenza di tutte le possibili cose; la quale essenza è ciò che si dice la prima e universale verità»⁷⁶. Il primo atto dell'intelletto è quindi «l'intuizione del lume della ragione», in cui consiste la prima e universale verità in cui l'essere si fa manifesto permettendo di conoscere anche il resto della realtà⁷⁷. Tale lume viene «immediatamente» da Dio ed è il principio che forma la mente umana. Le cognizioni compiute sono sempre composte dall'ideale essenza dell'essere astratto, e dalla reale sussistenza dell'oggetto conosciuto». Spiega ancora: «La ragione adunque è quell'attività dell'anima umana, ond'essa passa dalla cognizione meramente *intuitiva* dell'oggetto ideale, alla cognizione *percettiva* di un reale oggettivato;

⁷² Scrive infatti: «Il sentimento, adunque, in quanto è ricettivo o passivo, si dice semplicemente *sensò*, e, in quanto è attivo, si dice semplicemente *istinto*» *Ibid.*, p. 88.

⁷³ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 20.

⁷⁴ F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, cit., vol II, p. 48.

⁷⁵ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 20.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 21-22.

⁷⁷ Spiega Paoli: «Il principio della cognizione, che è il lume di ragione, è dato per natura, ed è dato per natura anche il primo e minimo termine della cognizione, che è il corpo; ed è pur data per natura l'unione del principio col termine della cognizione, che è il primo atto di ragione, il quale serve poi come punto di partenza e di fondamento a tutti gli atti di ragione, e a tutte le cognizioni naturali. L'atto, col quale l'anima riceve in sé il principio di cognizione, si dice *intuizione*; l'atto, col quale apprende il solo termine della cognizione, si dice *percezione sensitiva*; e l'atto, col quale l'anima connette il principio col termine della cognizione, si dice *percezione intellettuale*» F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., pp. 45-46.

o, più brevemente e più chiaramente, la ragione è *la facoltà di applicare il lume di ragione a tutto ciò che si sente, o si viene a sentire, per averne cognizione*⁷⁸.

Paoli approfondisce le diverse attività della ragione. Per «universalizzazione» intende la cognizione degli enti ideali e universali. Insieme con la percezione, essa rappresenta un'attività naturale che caratterizza la vita dell'intelligenza fin dall'infanzia, costituendo come il respiro della razionalità umana che costantemente percepisce e universalizza⁷⁹. Definisce la riflessione come quell'atto in cui l'attenzione della mente si sofferma sull'oggetto della percezione per approfondirlo e comprenderlo meglio. Essa si può fare attraverso l'attenzione, l'astrazione, l'analisi, la sintesi. Con il concetto di «integrazione», si riferisce alla ricerca delle cause di un dato fenomeno.

Un'altra funzione della ragione è l'immaginazione, vale a dire la facoltà di comporre le idee e le percezioni nella mente al di fuori dei limiti imposti dal reale. Essa crea, inventa, ipotizza. A questa capacità è strettamente legata la memoria, che è definita da Paoli come il «serbatoio delle idee».

Un altro aspetto importante legato alla ragione è il concetto di «persuasione», con il quale si riferisce all'assenso dato alla verità conosciuta. Quando ci si convince del vero si parla di certezza e cioè di «una ferma ragionevole persuasione conforme alla verità»⁸⁰. La fede è definita come l'assenso indiretto ad una testimonianza, ed è distinta dalla credenza. La prima, infatti, ha carattere veritativo, la seconda è considerata come un'idea probabile ma non necessariamente vera.

Oltre le potenze del sentimento e dell'intelligenza Paoli tratta infine di quelle morali. Queste sono radicate nella volontà, che ha una relazione intima con la ragione⁸¹. Egli osserva che: «Il *Soggetto* immediato delle azioni morali è l'umana volontà. La Volontà è il supremo principio d'azione nell'uomo, e costituisce la sua persona: in altri termini la Volontà è l'attività del sentimento umano, in quanto è un Intelletto»⁸². Essa è indirizzata a fare il bene, ossia a ciò che la legge del nostro essere ci comanda. La legge morale secondo

⁷⁸ *Ibid.*, p. 45.

⁷⁹ Paoli enuncia nel brano seguente la funzione intellettuale della ragione: «L'intelligenza umana è formata dalla presenza dell'idea, o essenza, che dir la vogliate, la quale si dice anche *verità*, in quanto è regola direttrice de' giudizi della mente, e *lume di ragione*, in quanto è mezzo di conoscere le cose reali, e di ragionare per conseguire sempre maggior cognizione di essa verità. L'umana ragione è la potenza *acquisitrice* del vero; la ragione teoretica *investiga* e *trova* il vero; la ragione pratica *assente*, e *possiede* il vero» F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, cit., vol. II, p. 60.

⁸⁰ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 28.

⁸¹ «La Ragione è la facoltà di applicare il lume di ragione a checcessia per l'acquisto di una maggiore cognizione della verità, e di ciò che per la verità si conosce; *speculativa* si dice la ragione in quanto cerca, trova, e contempla la verità, *pratica* poi si dice la ragione in quanto assente alla verità, l'ama, e opera secondo la medesima» F. Paoli, *Doveri e piaceri : ossia elementi di scienza morale*, Torino, Artigianelli, 1867, p. 41.

⁸² *Ibid.*, p. 40.

Paoli «è una nozione della mente, che manifesta all'umana persona, come debba volere, amare, operare e glielo impone»⁸³. Dunque: «Il supremo principio di ogni legge morale si formula a questo modo: Riconosci praticamente, quello che speculativamente conosci»⁸⁴. O, in altri termini: «Ama ed opera sempre e solamente secondo verità»⁸⁵. La volontà ha un moto spontaneo e libero, e costituisce la umana persona che trova il suo compimento nella coscienza morale. La persona è definita come «il supremo principio di azione in un soggetto intellettuale»⁸⁶. Il soggetto umano sente il corpo umano e la propria attività intellettuale in cui si radica la volontà. Esistono atti della persona spontanei, quando nascono da poca o alcuna riflessione, mentre la volontà è libera quando «opera con atti elicitati o imperanti, non solamente con cognizione, ma eziandio con riflessione e signoria più o meno coscienziosa della propria attività»⁸⁷. All'azione morale è strettamente legata sia la coscienza, definita come la percezione dei propri atti e il giudizio su di essi, sia la «sinderesi» vale a dire la lotta dell'uomo a favore o contro la legge morale.

Alle potenze umane naturali, e cioè sentimentali, intellettuali e morali, Paoli aggiunge quelle soprannaturali, o cristiane, che sono l'effetto della grazia. Esiste in questo senso il sentimento cristiano, inteso come il sentimento dell'azione divina sull'uomo, l'intelletto cristiano, e cioè la potenza della cognizione positiva di Dio, e la volontà cristiana, concepito come la potenza dell'amore di Dio, che crea nell'uomo il «Carattere». I suoi abiti e quelli della vita cristiana sono la Fede, la Speranza e la Carità. Tra le potenze naturali o umane e quelle cristiane c'è una correlazione, le prime sono come la base, mentre le seconde ne sono il compimento, la perfezione.

Sulla base delle potenze umane, la scienza pedagogica analizza e suggerisce degli stimoli, vale a dire delle azioni sull'educando che permettono alle potenze dell'allievo di divenire atto. Le applicazioni di questi stimoli sono molteplici e governate da «regole pedagogiche» studiata dalla scienza dell'educazione «speciale». Ogni potenza è un atto primo, che necessita di atti secondi ed esterni, ossia di «stimoli» per potersi compiere. La loro applicazione è legata al tempo e allo sviluppo della persona: «tutto sta che gli stimoli siano appropriati e ben applicati, a tempo debito, nel debito modo, colla misura proporzionata allo stato individuale della potenza»⁸⁸. Sebbene le potenze siano ben distinte

⁸³ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 143.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 143.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 144.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 29.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 31.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 38.

nella tripartizione già esposta, per Paoli gli stimoli sono tutti legati tra di loro, e devono essere orientati secondo la legge dell'armonia al fine ultimo della persona⁸⁹.

Paoli distingue due tipi di stimoli: quelli naturali e quelli soprannaturali. I primi sono, analogamente alle potenze, di tre tipi: sentimentali, intellettuali e morali. Gli stimoli del sentimento sono tutti gli oggetti sensibili che suscitano e fanno interagire i sensi, mentre quelli spirituali sono quelli che stimolano l'operosità dell'uomo. Essi sono il fondamento di tutta la conoscenza, e per questo sempre da essi occorre partire per qualsiasi sviluppo. Scrive Paoli: «Si stimoli quanto più opportunamente si può il sentimento e lo si mantenga convenientemente eccitato col volgere a lui l'azione benefica di quella forze straniere di cui si può disporre»⁹⁰. In quest' azione, è di necessaria importanza tenere presente l'uomo tutto intero⁹¹.

Gli stimoli intellettuali sono indiretti o diretti: i primi sono quelli sentimentali corporali che oltre che sul sentimento, agiscono sull'intelletto; i secondi sono quelli guidati dall'esterno e hanno non poca importanza nell'educazione e nell'insegnamento.

Gli stimoli morali sono quelli che suscitano l'azione verso il bene e sono anch'essi indiretti e diretti. I primi sono considerati tutti gli stimoli intellettuali, poiché la conoscenza della verità è condizione per il raggiungimento del bene. Gli stimoli diretti sono, invece, agenti esterni che richiamano l'uomo al bene. Essi sono l'esempio e l'autorità. Il primo ha un valore fondamentale nell'educazione della volontà in quanto l'uomo tende sempre all'imitazione di ciò che vede meglio e buono per sé. In assenza dell'esempio, all'uomo manca la forza per comportarsi come la ragione gli suggerisce o comanda di fare. Su questo versante, Paoli riprende il noto adagio «le parole movono, gli esempi traggono»⁹². L'autorità è una volontà superiore che “obbliga” l'educando a seguirlo verso ciò che è vero

⁸⁹ Scrive: «*Si educi mediante stimoli opportuni il sentimento in servizio dell'intelletto, e l'intelletto della volontà; questa pi si educi all'ossequio e all'amore della verità nell'ordine naturale e di Dio nell'ordine soprannaturale*» F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Letture Educative 1868*, cit., p. 16. In un'altra opera con parole simili osserva: «*Si educi dunque il sentimento in servizio della intelligenza, e la intelligenza in servizio della volontà, potenza morale e personale, e finalmente si educi l'uomo in servizio del cristiano. Ecco la regola suprema dell'armonia metodico-pedagogica*» F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., p. 225.

⁹⁰ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Letture Educative 1868*, cit., p. 15.

⁹¹ Concludendo un capitolo intitolato «Delle leggi, secondo le quali si svolge e dev'essere educato il sentimento», Paoli scrive: «Per le quali cose tutte si fa manifesta la ragione delle due regole di educazione che seguono: *Si educi tutto l'uomo*; e l'altra: *Nell'educazione delle singole attività umane, si tenga sempre d'occhio tutto intiero l'uomo e il cristiano*. E poiché le singole attività umane le abbiamo ridotte a' tre sentimenti, l'animale o corporeo, l'intellettuale e il morale, seguita che le dette regole si debbano svolgere in quest'altra: *Si stimolino all'azione, con istimoli convenienti e appropriati, tutt'e tre le forme di senso che sono nell'uomo, traducendole in istinto, l'animale, l'intellettuale, e la morale tanto naturale quanto soprannaturale*» *Ibid.*, p. 28.

⁹² F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 44.

e ciò che è buono. Autorità, dominio e magistero, ma anche paternità. Nelle sue opere, elenca anche una serie di «regole» utili allo sviluppo della volontà⁹³.

Gli stimoli soprannaturali sono anch'essi indiretti e diretti. È significativo far notare come per Paoli tutti gli stimoli delle potenze naturali siano stimoli soprannaturali indiretti, in quanto il potenziamento del sentimento, dell'intelletto e della morale, avvicinano alla conoscenza dell'Infinito. Soprattutto per quanto concerne l'educazione etica, Paoli sottolinea come l'aspetto naturale e cristiano non vadano separati⁹⁴. Gli stimoli diretti sono le sacre scritture, i sacramenti, la liturgia e l'orazione. Essi sono una grazia⁹⁵, da considerare necessaria dato il condizionamento del «peccato originale», che «frena» l'uomo nella sua tensione verso il vero e il bene, gravando così lo sviluppo delle potenze. Paoli chiarisce che tutto ciò avviene in totale armonia con le facoltà naturali⁹⁶.

Nell'educazione religiosa, attribuisce un ruolo di fondamentale importanza alla madre. In un saggio intitolato «La madre, il suo bambino e Dio» e pubblicato sulla rivista *La donna e la famiglia*, che in quegli anni raccoglieva spunti di un moderato emancipazionismo nel mondo cattolico, Paoli sottolineò l'importanza di una precoce educazione religiosa. È giusto che essa parli «di Dio al suo bambolo, quasi come se lo percepisse, o l'avesse percepito»⁹⁷. Si tratta di un primo approccio religioso di vitale importanza, e che costituisce un elemento rilevante del compito materno⁹⁸.

⁹³ Paoli enucleò una serie di regole per sviluppare la volontà: «La prima è di procacciare per ogni modo possibile, che l'educando cresca nell'acquisto delle cognizioni, prima di percezione, e poi anche di riflessione. [...] La seconda regola sia dunque questa di eccitare nell'allievo educando forte una, ragionevole, e profonda persuasione di doversi conformare nell'opere, nelle parole, e negli affetti alle leggi tutte che lo riguardano. [...] La terza regola è di accendere e mantener sempre vivo nell'animo dell'educando un illuminato amore della verità e di Dio. [...] La quarta regola, per discernere a cose più particolari, è di stimolare frequentemente l'educando giovanetto a riflettere sulle cose che viene percependo, e l'educando più adulto a riflettere anche sopra se stesso, sulle proprie e le altrui azioni per giudicare della morale onestà delle medesime. [...] La quinta regola è di essere coerenti con noi medesimi, nei pensieri, nelle parole, e nelle opere. [...] La sesta regola finalmente sia questa di far cogliere all'educando tutte le occasioni per esercitarsi in ogni genere di morale verità» F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., pp. 77-81.

⁹⁴ F. Paoli, *Doveri e piaceri: ossia elementi di scienza morale*, cit., p. 5.

⁹⁵ «Principio e termine delle potenze soprannaturali è Dio, adunque: La grazia di Dio non solamente costituisce nell'uomo cristiano le potenze soprannaturali, ma ne promove eziandio lo svolgimento e lo compie a perfezione, mediante le virtù che si sogliono dir infuse» F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., p. 99.

⁹⁶ «La grazia di Dio non distrugge la natura, ma le aggiunge nuove forze, crea nell'uomo la nuova attività delle potenze soprannaturali, adunque: L'uomo può e deve cooperare alla grazia di Dio, e cooperando promuovere la educazione e attuazione sempre maggiore delle potenze soprannaturali avute per grazia» *Ibid.*, pp. 99-100.

⁹⁷ F. Paoli, *La madre, il suo bambino e Dio*, in «La Donna e la famiglia», n. 3, maggio 1863, p. 146.

⁹⁸ Osserva: «Possiamo dunque concludere, rannodando il nostro discorso al principio, essere questa la ragione del parlare, che fa la madre al suo bambino di Dio per poco appena nato; la ragione della fiducia che d'essere intesa quando gliene parla; la ragione del venire il bambino a intendere il significato della parola Dio; la ragione del mostrarsi che fanno i bambini cristiani tanto per tempo sinceramente religiosi. Non vorremmo avere stancato le nostre leggittime, ma se mai fosse questo accaduto, possiamo assicurarle, che l'inteso ora, fosse anche poco, gioverà loro assai per intendere poi meglio per quali grandi devono condurre la mente de' bambini all'acquisto della nozione di Dio più esatta ed esplicita che sia possibile. E questo noi

II. 3. Insegnamento: ordine e perfezione

L'opera pedagogica del Paoli fu caratterizzata dall'impegno per una didattica più efficace, fedele alle regole dello sviluppo umano e delle sue potenze. Questo lato della sua opera, costituì, secondo alcuni studiosi, il più importante contributo portato dal sacerdote perginese allo sviluppo delle scienze educative coeve⁹⁹.

Nell'approfondire le metodologie di insegnamento, Paoli si soffermò sul principale strumento dell'educazione, vale a dire la «parola». Essa «non è l'idea, ma un segno di idea»¹⁰⁰, fondamentale per fermare l'attenzione ed eccitare e stimolare l'attività intellettuale. Essa è definita il «segno della cosa»¹⁰¹, nella quale va distinto il segno dalla cosa segnata. Il segno della parola è la sua fisicità, la sua materialità, e dunque è il segno fonico, il segno grafico ma anche mimico e monumentale. La cosa segnata è l'oggetto reale a cui si riferisce la parola. Il pieno controllo di tale mezzo da parte dell'insegnante rappresenta un fattore fondamentale per il successo formativo. La parola introduce il discente in tutti quegli atti propri della ragione come la percezione, la riflessione, la sintesi, l'analisi, il raziocinio, il ragionamento, il discorso. Tra i vari mezzi di insegnamento, considera il dialogo «socratico» come uno degli strumenti più efficace per un apprendimento solido¹⁰². In questo senso, sebbene abbia dato alle stampe numerose guide didattiche e corsi graduati per le varie classi, sostiene come la spiegazione dell'insegnante resti imprescindibile¹⁰³. La didattica del sacerdote perginese è dunque incentrata sulla comunicazione e lo sviluppo armonico delle due coscienze, che si incontrano mediante il linguaggio.

Secondo Paoli, la didattica doveva essere pedissequamente ordinata ad una serie di leggi modulate sullo sviluppo perfetto della persona. Paoli, infatti, sosteneva che l'inefficacia dell'insegnamento dipendesse sovente dall'ignoranza dei docenti circa il naturale divenire delle facoltà umane. Troppo spesso, infatti, la scuola non riusciva ad offrire agli alunni più di una scarsa capacità di lettura, scrittura, e qualche rudimento di matematica. Tutte

crediamo pure che sia il principale ufficio della donna, per natura prima educatrice, e specialmente madre cristiana» *Ibid.*, p. 154.

⁹⁹ «Il movente esplicativo della sua eccellenza pedagogico didattico lo ritroviamo nei semplici, eppure interessanti, insegnamenti utilizzando l'esempio dimostrativo del dialogo inteso ad evidenziare quale sia "l'ordine didattico" da tenersi come guida e quanto l'ordine scientifico differisca dal precedente» M. P. Biagini Transerici, *Francesco Paoli, promulgatore di valori*, in A. Bellisari, M. P. Biagini Jr, M. P. Biagini Transerici, *Concezioni originali della pedagogia speciale*, cit., p. 160.

¹⁰⁰ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., p. 122.

¹⁰¹ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 40.

¹⁰² Cfr. F. Paoli, *Primo, secondo e Terzo corso di Nozioni elementari di Cosmografia*, Torino, Artigianelli, 1869, pp. XXI-XXII.

¹⁰³ Cfr. F. Paoli, *Nozioni elementari di Grammatica italiana ad uso del Quarto corso*, Torino, Collegio Artigianelli, Tip. Lib. S. Giuseppe, 1870, p. 3.

nozioni che rimanevano come «appiccicate», non colte nel loro fondo e facilmente dimenticate¹⁰⁴. Trattando dell'insegnamento dell'ente ideale e morale, per esempio, osserva: «La difficoltà non si trova tanto dalla parte dei giovanetti che sono prontissimi ad apprendere ciò che loro insegniamo, quanto dalla parte nostra che ignoriamo ciò che dobbiamo insegnare, o conoscendolo vogliamo insegnarlo con un metodo antilogico ed arbitrario. Ad istruire i fanciulli ci vuole scienza, ci vuole arte, ci vuole pazienza, ci vuole carità, ci vuole grandissimo coraggio»¹⁰⁵.

Tra i fondamenti di un metodo didattico corretto, Paoli collocava il principio della graduazione, ossia quello di ordinare l'insegnamento secondo molteplici livelli di difficoltà. Nella pratica, essa si manifesta nel fondare qualsiasi tipo di lezione su quanto gli alunni hanno già appreso, evitando salti impraticabili o inutili forzature: «Una qualunque nozione per essere intesa non abbia bisogno di quella che verrà poi, ma l'antecedente serva ad intendere la seguente»¹⁰⁶. In un'altra opera osserva: «Nello insegnamento si conduca per gradi convenienti la mente dello allievo dal noto all'ignoto, dal facile al difficile, dalla percezione alla riflessione, dalla sintesi all'analisi, per terminare in una sintesi più illuminata»¹⁰⁷. Si tratta di un impegno che esige «pazienza e perseveranza», ma necessario per il successo formativo¹⁰⁸. Affidando il consolidamento al solo metodo «mnemonico», l'impegno didattico risultava vano.

Qualsiasi apprendimento doveva avere due poli principali, vale a dire l'analisi e della sintesi, che dovevano legarsi per una compressione non nozionistica della disciplina: «non si sperda e si immiserisca nella confusa moltitudine degli oggetti, ma si avvigorisca anche più, vedendone la loro unità, e le attinenze che li collegano, li chiariscono, e alla contemplazione della mente li fanno più belli»¹⁰⁹.

Paoli distingue due metodi: uno «scientifico» e uno «didascalico» di cui parla in questo modo: «La gran legge dunque della didattica prescrive di procedere nello insegnamento per *gradi*, cosicché la prima nozione non abbia bisogno per essere intesa della seconda ma viceversa, esige pure che si debba osservare il metodo *scientifico* nell'ordine delle cose che si devono insegnare, e il *metodo didascalico*, nell'ordine del modo, col quale si devono insegnare»¹¹⁰. Esiste dunque una gradazione propria della disciplina, ed una del modo con cui occorre insegnare. Si tenga conto, che per Paoli la stessa scienza ha un ordine

¹⁰⁴ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., p. 39.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 213.

¹⁰⁶ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 62.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 61.

¹⁰⁸ F. Paoli, *Saggio di una guida per lo insegnamento della Grammatica speciale italiana, estratto dal giornale "La Scuola e la Famiglia"*, Genova, Tip. Sordo-Muti, 1869, p. 3.

¹⁰⁹ F. Paoli, *Primo, secondo e Terzo corso di Nozioni elementari di Cosmografia*, cit., p. IV.

¹¹⁰ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., pp. 72-73.

intrinseco, tanto da essere definita nel suo «oggetto» come «*un complesso ordinato di verità, o di nozioni, dipendenti le une dalle altre, e tutte da una prima e suprema, che le figlia; e considerata nel soggetto che la possiede la si definisce un abito di volgere e di dirigere ordinatamente l'atto conoscitivo a riguardare riflessivamente le verità o nozioni che costituiscono l'essenza di un oggetto*»¹¹¹. Per quanto riguarda il metodo didascalico, Paoli sottolinea la necessità che esso sia «razionale»¹¹².

Oltre a questi due caratteri, scientifico e didascalico, Paoli vuole che l'insegnamento sia ordinato secondo quanto potrà essere «utile» al discente. Scrive «Non basta che il metodo didattico pedagogico sia logico o razionale, esso deve anche essere gnoristico o insegnativo di tal natura cioè che per esso si faccia noto ai giovanetti educandi quello che loro è più confacevole, utile e necessario»¹¹³.

Paoli parla inoltre di un metodo armonico, cioè di un carattere ideale dell'insegnamento che tende all'unità. Osserva: «Il metodo armonico, o meglio l'armonia del metodo didattico vuol dire che il metodo d'insegnamento sia ben compaginato e collegato nelle singole parti del suo procedimento sia riguardo alle cose che si devono insegnare, sia riguardo al modo di insegnarle, sia riguardo a tutte le altre parti del metodo pedagogico»¹¹⁴. E poi aggiunge: «Per ciò che spetta all'armonia del metodo didattico col pedagogico egli è da osservare che il metodo pedagogico riguarda tutta l'educazione umana, il didattico solo l'intellettuale; il rapporto armonico di quello a quello è dunque il rapporto dalla parte col tutto»¹¹⁵. Il metodo didattico «deve essere logico, cioè razionale, gnoristico, ossia insegnativo, ed armonico, che è quanto dire bene compaginato»¹¹⁶.

Ad ogni insegnante spetta il compito di seguire tanto l'ordine scientifico e cioè il grado logico e di difficoltà di ogni determinata materia scientifica, quanto quello didascalico, ossia: «l'ordine delle nozioni o idee, che il maestro deve far presente o richiamare innanzi alla mente del discepolo per sollevarlo a intendere una dopo l'altra le nozioni della scienza che gli vuole insegnare»¹¹⁷. In una dissertazione inviata dal Paoli all'Accademia degli Agiati, letta nell'agosto del 1856 ma pubblicata postuma, il pedagogista si sofferma con lucidità sulla necessità che gli insegnanti curino con precisione l'ordine con il quale propongono l'itinerario della disciplina durante l'anno, ribadendo la necessità di «ordine» e

¹¹¹ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative* 1868, cit., p. 55.

¹¹² «Il metodo logico, o piuttosto la logica del metodo didascalico importa che il metodo sia razionale» F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., p. 87.

¹¹³ *Ibid.*, p. 88.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 223.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 225.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 86.

¹¹⁷ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 67.

«gradazione»¹¹⁸. In un'altra opera, sottolinea la necessità che non si ostruiscano le facoltà del discente con nozioni troppo pesanti per la sua mente, ma si segua un insegnamento distinto per «gradazione e diletto»¹¹⁹.

Nello specificare le fasi dell'insegnamento, Paoli riprende il percorso didattico proposto da Rayneri, che tripartì l'apprendimento in «partenza», «processo», «conclusione». Il punto di partenza sono le nozioni che l'educando ha già e che nascono dalla sua conoscenza della realtà, il processo è l'ordine di idee o nozioni che il maestro mostra e fa conoscere all'allievo, e infine la conclusione è la sintesi delle conoscenze acquisite tra quelle pregresse e quelle indotte dal maestro. In un'altra opera, trattando dello stesso argomento, parla di una «pedagogia didascalica», sostenendo come ogni apprendimento debba passare per tre fasi: una «cognizione diretta», una «integrazione», ed una «cognizione riflessa»¹²⁰.

Uno dei primi concetti generali che secondo Paoli il bambino apprende è il concetto di essere, il fatto che le cose sono. Si tratta di «quel primo inteso e intelligibile per se stesso è mezzo per cui si possono rendere intese, cioè a dire conosciute, tutte l'altre cose, dicesi molto giustamente *lume di ragione*». Esso è definito anche come un «mezzo di conoscenza», un «*primo cognito e conoscibile per se stesso*» che «congiunge naturalmente la creatura al suo creatore»¹²¹. Tale concetto nasce nella persona ma deve essere conservato e coltivato nel bambino. Solo quando il sapere conduce alla maturazione dell'idea circa l'essere delle cose si ha una riflessione, una chiarezza e una precisione del sapere. In ciò consiste per Paoli lo scopo dell'insegnamento. Questo concetto dà unità e ordine alle varie discipline.

II. 4. Dal vero al bene individuale e sociale

L'insegnante deve anche occuparsi del perfezionamento della vita morale dell'allievo. In un saggio molto significativo, *La scienza morale*, Paoli enuclea le sue posizioni etiche riprendendo le categorie rosminiani. Il saggio è diviso in quattro parti, dedicate alla legge,

¹¹⁸ F. Paoli, *Del metodo di insegnare*, in «Accademia degli Agiati», Atti 1909, Vol. XIV, anno 1908, fasc. III – IV, pp. 293-310.

¹¹⁹ Presentando un manuale di grammatica per le scuole scrive: «È un piccolo memoriale pel discepolo, da raccomandare alla memoria dopo che il maestro avrà dichiarata la dottrina che contiene e confermatala con molti esempi. Perciò è scritto con poche parole, affine di non aggravare la memoria dei teneri discenti, ma con proposizioni scientificamente ordinate, affine di erudire e dilettere l'animo del discepolo ragionevole. A questo scopo il savio e operoso maestro volgerà ogni sua industria» F. Paoli, *Primo, secondo e terzo Corso di Nozioni elementari di Grammatica*, Torino, Tip. Artigianelli, 1868, p. I.

¹²⁰ Cfr. F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., pp. 56-57.

¹²¹ *Ibid.*, pp. 33-36.

alla virtù, al dovere e al bene. Paoli considera la legge morale come una «nozione della mente, direttiva delle affezioni e delle azioni umane»¹²². Per questa ragione, la norma etica trova il suo fondamento nel campo conoscitivo: «La legge morale dunque è un'idea, o nozione della mente, che impone all'animo di giudicare sempre secondo verità, di riconoscere ciò che conosce, e come lo conosce, né più né meno»¹²³. In un'altra opera osserva: «La legge morale è una nozione della mente che s'impone alla volontà e la costringe a riconoscere praticamente, cioè volontariamente, la verità e l'ordine dell'essere che conosce speculativamente, cioè intellettualmente»¹²⁴. Questo presupposto ha delle notevoli conseguenze pedagogiche. In una sua opera osserva: «Sia l'educazione intellettuale diretta, come mezzo, a promuovere l'educazione morale, come fine»¹²⁵.

Paoli distingue tra una legge morale «eterna» e «positiva»¹²⁶. All'uomo spetta raggiungere la virtù, ossia il raggiungimento di un «abito della volontà retto, cioè conforme alla legge»¹²⁷. In un altro passo, definisce la stessa morale virtù come «quell'abito di volontà, ond'ella si assesta e conforma in ogni suo atto alle esigenze della legge morale qualunque sia, eterna o positiva»¹²⁸.

Seguendo la distinzione già emersa nell'ambito degli stimoli, Paoli parla di virtù naturali e soprannaturali. Per le prime intende la prudenza, giustizia, temperanza, forza e beneficenza, mentre le seconde sono la fede, la speranza e la carità. Il dovere rappresenta «una relazione della volontà colla legge morale, un'obbligazione o necessità morale che il soggetto sente di conformarsi all'oggetto della sua mente, e di amare le persone a regola di esso»¹²⁹. L'obbedienza alla legge morale, è chiamata anche «bene», definito da Paoli come «un che di reale voluto»¹³⁰. Il pedagogo distingue tra bene oggettivo e soggettivo¹³¹. Nel

¹²² F. Paoli, *La scienza morale, Lezioni quattro per F. Paoli, estratto dal periodico La scuola e la Famiglia*, Genova, Tip. de Sordo Muti, 1866, p. 5.

¹²³ *Ibid.*, p. 6.

¹²⁴ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, cit., p. 69.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 14.

¹²⁶ «La legge morale adunque si distingue in legge eterna che è immutabile, perché è la stessa essenza delle cose, e in legge positiva, che è mutabile, perché dipendente da una volontà costituita in autorità e protetta da una legge eterna» F. Paoli, *La scienza morale, Lezioni quattro per F. Paoli, estratto dal periodico La scuola e la Famiglia*, cit., p. 8.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 12.

¹²⁸ F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative 1868*, Torino, Tip. e Lit. S. Giuseppe, Collegio Artigianelli, 1869, p. 76.

¹²⁹ F. Paoli, *La scienza morale, Lezioni quattro per F. Paoli, estratto dal periodico La scuola e la Famiglia*, Genova, cit., p. 18.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹³¹ *Ibid.*, pp. 21-22.

«possesto di tutto il bene», consiste per Paoli la piena felicità, che può essere naturale o soprannaturale, in quanto essa si compie per il pedagogo sacerdote solo dopo la morte¹³².

II. 5. La scuola

Oltre ai principi di metodologia, Paoli si occupò nella sua opera dell'organizzazione scolastica e delle varie discipline. I saggi in cui espone in modo più strutturato le sue posizioni sono il *Sunto di Pedagogia* ed il lungo articolo, già citato, apparso nel «Giornale della Società d'Istruzione» dal titolo: *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*. Questo contributo, in cui si propone una possibile riforma scolastica e si offrono alcune indicazioni generali circa il suo funzionamento, meritò, tra gli altri, l'apprezzamento di Giuseppe Allievo¹³³.

La valutazione delle condizioni della scuola italiana da parte del pedagogo perginese fu particolarmente severa. Scrisse che «poche cose sono da salvare nella scuola»¹³⁴. Il Paoli non disconosceva i progressi apportati dal riformismo scolastico, ed apprezzava i notevoli miglioramenti raggiunti da una serie di paesi europei in questo campo. In linea con il circuito cattolico liberale, Paoli valutava positivamente i progressi portati dalla modernità¹³⁵, ma era convinto che si fosse fatto ancora troppo poco, soprattutto in Italia, per l'educazione e l'istruzione. Tra i vari stati preunitari, mise in luce i progressi apportati nell'organizzazione scolastica dal Regno della Sardegna e della Toscana, ma denunciò i numerosi problemi che continuavano ad affliggere la scuola: il vergognoso trattamento economico degli insegnanti, la fatiscenza di troppe aule, i regolamenti scolastici squilibrati. Ancora troppi docenti peroravano una disciplina «militare» con punizioni, castighi e violenze, invece di lavorare con la pazienza e la persuasione.

Paoli si sofferma soprattutto sulla situazione delle scuole popolari, di cui lamenta lo scarso impegno finanziario delle istituzioni, tanto per le strutture quanto per gli stipendi

¹³² «La felicità, dunque, sia naturale o sia soprannaturale, è incompiuta e progressiva nello stato di via, e si compie nello stato di termine per i meriti del riparatore dell'uomo, e santificatore del cristiano» *Ibid.*, p. 26.

¹³³ G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 45.

¹³⁴ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., pp. 44-45.

¹³⁵ Colpiscono, ad esempio, le parole espresse sulla Rivoluzione francese. Ne *I Colli d'Ameno*, il protagonista Amanzio, nel pieno di una discussione sulle generali regole igieniche, replicando al «Medico» presente che ne valorizzava l'impulso dato al rinnovamento igienico, sostiene: «Riconosco i beneficii della Rivoluzione francese, della progredita civiltà e degli studi che si sono nuovamente avviati. Ma oltrechè questi beni non si sono potuti avere senza accompagnatura di alcuni gravissimi mali, vorrei che una qualche altra medica celebrità si levasse a gridar alto, e a persuadere che il mal costume guasta la presente e le future generazioni, e che il governo non deve lasciare intentato nessuno de'molti mezzi *indiretti* che ha di promuovere la pubblica moralità, specialmente educando il sentimento sinceramente religioso, e mantenendo in onore la santità de'matrimoni» F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, cit., vol. I, p. 145.

degli insegnanti. Denunciò come questi ultimi fossero troppo spesso screditati, ma anche perché non raramente capitava che essi fossero «incapaci e mediocri»¹³⁶. Per supplire alla debole preparazione dei docenti, auspicava la creazione di nuove scuole magistrali, più vicine alla realtà rurale, in modo tale da poter formare insegnanti legati al contesto popolare e produttivo.

Paoli sostenne come fosse necessario un maggiore impegno per l'educazione e la formazione dei giovani per il bene della società. Solo la scuola poteva combattere l'ignoranza, arginare la povertà e sollevare gli animi da una vita chiusa alle mere esigenze materiali. Lo sviluppo delle istituzioni scolastiche era considerato di vitale importanza per il progresso morale e civile della nazione. A riguardo colpiscono i toni usati nel breve saggio, *L'Accattonaggio in Toscana*, in cui dopo aver descritto una piaga che così tanto colpiva i giovani nell'Atene italiana, esortava la Nazione appena unita dal Risorgimento a spendere tutto il proprio impegno per la fondazione di istituti scolastici.

Il pedagogo perghinese prospettava una scuola rivolta all'intera popolazione, senza distinzione sociale. Si tratta di una prospettiva non così frequente nel dibattito pedagogico del tempo¹³⁷. Secondo il pedagogo la scuola doveva «preparare gli alunni ad entrare in qualsivoglia carriera, e di fecondare i vergini loro animi, quanto più possa essere, di quelle cognizioni e di informarli a quelli affetti e costumi, che non devono essere esclusivi dell'una e dell'altra condizione di vita, ma sì comuni di tutte»¹³⁸.

Si tenga inoltre conto, che nelle sue considerazioni si riconosceva allo Stato il ruolo di diffondere e occuparsi dell'istruzione. Ma egli auspicava anche un rapporto più libero tra la Chiesa e lo Stato, ed in particolare un clima costruttivo tra lo Stato e le congregazioni religiose attive nell'insegnamento. Ciò senza nessuna intenzione di «clericalizzare» la scuola. Come il Rosmini si opponeva a vedere riconosciuta la religione cattolica come religione di Stato¹³⁹. In linea generale era convinto che la «concorrenza» non avrebbe che aiutato lo sviluppo dell'istruzione: «Gli stessi insegnanti laici che resteranno sempre in maggior numero, s'avvantaggeranno grandemente da questi provvedimenti per inevitabili effetto della concorrenza. I monopoli e le consorterie sono sempre a danno del pubblico; quello che giova è la ragionevole libertà: quella libertà che è di diritto, regolata da leggi

¹³⁶ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., p. 43.

¹³⁷ Sul tema scrive: «E in prima istanza nessuno vorrà negare, che i giovanetti di contado sieno suscettibili di qualsivoglia istruzione quanto quelli di città e che nelle plebi si trovino degli ingegni felici forse più che nel patriato» F. Paoli, *Dell'educazione e delle scuole elementari*, Torino, Tipografia Italiana, 1869, pp.18-19.

¹³⁸ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., pp. 161-162.

¹³⁹ Osserva: «Il primo articolo dello Statuto Albertino dice: “La religione Cattolica, Apostolica Romana è la sola Religione dello Stato. Gli altri culti sono tollerati”. Sarebbe stato forse meglio dire: Lo Statuto garantisce la libertà di azione alla Chiesa Cattolica, perché cittadini dello Stato sono anche non pochi ebrei ed acattolici» F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 93.

prudenti, non quella di fatto soltanto, che si suol dire *licenza*, e che è solamente pel male»¹⁴⁰.

Nel proporre una riforma della scuola, Paoli considerava di primaria importanza chiarire quale fosse il suo autentico scopo, in modo tale che tutta l'istituzione fosse ad essa ordinata. Nel *Sunto di Pedagogia* scrive: «La Scuola è propriamente fatta per la educazione delle facoltà intellettuali dell'allievo, per istruirlo in diverso genere di sapere, avvezzarlo a pensare, dirigerlo nella ricerca della verità ed aiutarlo a persuadersene»¹⁴¹. Secondo Paoli, tuttavia, l'educazione intellettuale non si deve limitare alla moltiplicazione di nozioni nella mente del discente, ma occorre che punti allo sviluppo della criticità, affinché l'alunno possa discernere il vero e il bene: «ci fu insegnato molto a leggere e a scrivere ma pochissimo a pensare. Se si vuole educare una generazione migliore, bisogna bensì continuare a fare quello che si fa nelle scuole, ma pensare sul serio a farlo meglio, e a fare ancora assai più di quello che si fa. Non diciamo un di più di materiale riguardo alla moltitudine delle cognizioni ma un di più di formale riguardo alla scelta delle cognizioni, al metodo dello insegnare, e all'organismo degli insegnanti, nel quale sia unità e totalità»¹⁴².

Il fine della scuola non può essere limitato a formare un particolare tipo di uomo, ma occorre che sia volto al principio razionale che accomuna ciascun individuo e in cui risiede la condizione dello sviluppo della persona. Per questa ragione, la scuola non si deve limitare alle facoltà intellettive, ma deve educare la volontà e il carattere del discente. Sotto questo frangente, Paoli considerava la disciplina come un elemento necessario per la formazione morale nella scuola. Essa era legata da Paoli al concetto di obbedienza, considerata un perno centrale dell'educazione. Il pedagogo chiarisce che nel caso dell'educazione, l'esercizio dell'autorità è in funzione dell'alunno. Essa non va, quindi, imposta, ma deve essere conquista¹⁴³. L'autorevolezza va guadagnata con l'amore per la verità e la giustizia, motivo per il quale l'autorità deve essere esercitata dove necessario e con moderazione e giustizia. Tra i vari richiami fatti agli insegnanti, il Paoli esorta a non esagerare né ostentare i richiami e le correzioni. Tre fattori possono aiutare ad insegnare la disciplina alla classe: i regolamenti, gli arredi scolastici e quella che Paoli chiama la «Confabulazione», vale a dire l'interazione tra il maestro e gli scolari. I regolamenti devono essere formati da norme tutte tese a migliorare il clima educativo e il lavoro in classe. Si deve sottolineare la necessità della puntualità, dell'imparzialità nelle valutazioni,

¹⁴⁰ F. Paoli, *Dell'educazione e delle scuole elementari*, cit., p. 30.

¹⁴¹ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 98.

¹⁴² *Ibid.*, p. 136.

¹⁴³ Cfr. F. Paoli, *Dell'educazione e delle scuole elementari*, cit., pp. 7-12.

l'importanza del dialogo in classe. Paoli inoltre richiama ad una costante interrogazione degli alunni e a risparmiare sia le lodi che i castighi: «Percosse o carezze non usi mai con nessuno»¹⁴⁴. Il primo a dover obbedire alle leggi è l'insegnante, la sua disubbidienza ha come contrappasso quella dei suoi allievi. Anche gli arredi scolastici sono importanti nell'opera educativa. Le aule devono essere pulite e luminose, l'ideale sarebbe avere in ogni Istituto un giardino con il cortile. Devono inoltre esserci sedie e scrivanie comode e tutti gli ausili didattici necessari: lavagna, pallottoliere, cilindriere, corpi geometrici, carte geometriche e astronomiche.

Il dialogo tra il maestro e gli scolari deve essere equilibrato, l'insegnante non può logorroico ma neanche troppo taciturno. La comunicazione deve rimanere sempre molto chiara, mentre il silenzio assoluto durante esercitazioni e le spiegazioni. Il maestro deve avere due registri nel dialogo con gli alunni: catechetico o socratico, e provare ad equilibrare i due momenti.

Sin dalla scuola elementare il fine dell'insegnamento deve essere «universale»¹⁴⁵ cioè diretto alla totalità della scienza e dell'arte. Osserva: «Il fine adunque da conseguire colle scuole elementari dev'essere quello della *educazione intellettuale enciclopedica*. Con che non intendosi già di dire che i fanciulli debbano sapere tutto, o più che non comporta la loro tenera età, ma sì di tutto *qualche cosa*, e che delle tre grandi categorie dello scibile umano debbano avere gli *elementi*, o rudimenti, che è quanto dire non già la scienza degli elementi degli oggetti scientifici, ma sibbene la scienza degli elementi scientifici di detti oggetti, come accennai nella prima parte, e come più chiaramente dimostrerò parlando dei testi»¹⁴⁶. Riprendendo l'etimo della parola enciclopedica, sostiene che i greci la intendevano come la «scienza circolare del fanciullo» quindi per tutti e verso tutto¹⁴⁷.

Coerentemente con il principio dell'armonia, Paoli sostiene la necessità che l'insegnante non si concentri su una disciplina, ma che gli allievi crescano nella conoscenza di tutte le materie che devono essere correlate ed integrate. Il pedagogo parla di una «*educazione intellettuale enciclopedica*»¹⁴⁸.

Paoli propone una distinzione tra le scienze dirette e riflesse. Dice che l'ente si manifesta su tre piani: realtà, idealità, moralità. «Conviene che sappiano qualche cosa dell'ente reale che costituisce la vita, e qualche cosellina dell'ente ideale che regola e governa la vita, e finalmente anche più qualche cosa dell'ente morale che perfeziona e

¹⁴⁴ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 138.

¹⁴⁵ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., p. 162.

¹⁴⁶ *Ibid.*, pp. 163-164.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 164.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 163.

completa la vita»¹⁴⁹. Su questi temi devono avere i primi rudimenti. «E per vero di ognuna di queste tre categorie dello scibile umano noi possiamo avere una cognizione diretta per via di percezione e di fede o di intuizione, ed una cognizione riflessa per via di riflessione e di ragionamento»¹⁵⁰. Nel *Sunto di Pedagogia* analizza gli «oggetti», vale a dire i contenuti dell'insegnamento. Paoli sostiene che la scuola debba innanzitutto insegnare quei concetti essenziali all'esistenza come la nozione di Dio, l'idea di uomo, il rapporto tra corpo e anima, l'idea di verità e di ragione, la libertà, la volontà umana, la società civile e umana, e il valore della religione. Poi si dilunga sui contenuti delle materie di studio. Affronta le nozioni di cosmografia e cosmologia, geografia, di Storia, di Arte, di Grammatica, di Matematica, i mezzi per insegnare la scrittura e la lettura.

Nel saggio sulle *Considerazioni sulle riforme*, tratteggia le discipline che considera indispensabile per una scuola elementare. Su di esse scrive: «Le scuole elementari o popolari adunque sono l'insegnamento e l'apprendimento degli elementi o principii dello scibile umano, dei quali abbisognano tutti gli uomini per vivere virtuosi e beati ed essere convenientemente apparecchiati ad entrare nella palestra degli studii speciali, scientifici o artistici qualunque siano»¹⁵¹. Parla del necessario insegnamento della «pragmatologia», storia, scienze, teologia. La pragmatologia si occupa dell'ente fatto o creato, dell'Universo e delle sue varie parti. Si divide in due parti: la cosmologia, che comprende anche l'Uranologia e la Geologia, e la Pneumatologia¹⁵².

In merito alla didattica in classe, Paoli offrì diversi suggerimenti. Per quanto concerne l'allenamento della memoria, il pedagogo perugino indicò la tenacia nel suo esercizio, e sottolineò l'importanza di riassunti o tavole sinottiche per schematizzare, e quindi meglio ricordare i concetti. Tra gli altri consigli, il sacerdote esortò gli insegnanti a far imparare a memoria poesie o brani di prosa dei migliori scrittori italiani. Egli ricorda come una buona memoria sia necessaria per l'immaginazione. Per rafforzare la riflessione è importante suscitare la comprensione tramite stimoli reali, tangibili, che richiamino il discente all'idea o alla serie di idee. Paoli richiama al fatto che la riflessione debba sempre essere fatta mediante stimoli affinché il ragionamento e la comprensione si possano fondare su solide basi. Il giudizio speculativo inoltre si rafforza se è paragonato e confermato da quello pratico. L'insegnante deve badare ai livelli di conoscenza degli allievi con continue domande, il suo compito è condurli alla certezza seguendo l'itinerario della comprensione.

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 93-94.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 94.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 37.

¹⁵² Essa «ci fa conoscere gli spiriti puri e misti, dei quali il più noto a noi ed il più interessante è l'uomo; onde che potremmo dividere la pneumatologia in antropologia e angelologia» *Ibid.*, p. 97.

La persuasione dell'alunno deve sempre essere il più possibile solida e legata al vero. Questa va verificata ripetutamente nel corso del tempo perché diventi fondata.

Alla base di tali prospettive sta la convinzione che «la cognizione positiva delle cose reali non si può altrimenti acquistare che mediante la percezione intellettuale. Ma badasi bene che una cognizione ideale negativa si può acquistare anche delle cose reali che non si percepiscono, mediante una similitudine o analogia che abbiano colle percepite. Tengasi dunque per regola fondamentale d'ogni insegnamento il frequente richiamo dell'attenzione del discepolo alle cose percepite, e alle loro similitudini»¹⁵³.

La percezione intellettuale nasce da quella sensitiva, il compito del maestro sarà quello di indirizzare continuamente lo sguardo dell'educando al mondo, alla realtà. Dunque, occorre insegnare a guardare mentre si vede.

Nelle sue opere Paoli dedica ampio spazio all'analisi dei testi scolastici, che voleva curati e caratterizzata da chiarezza e ordine. Essi dovevano essere condotti con criteri di gradualità scientifica, ossia passando sempre dal facile al difficile, dal noto all'ignoto, dal diretto al riflesso. Le nozioni devono essere esposte in ordine «circolante» e non «radiante», vale a dire in modo graduale in direzione di una maggiore essenzialità e profondità, quindi non in modo analitico. Il testo non deve avere tutte le cognizioni date dal maestro, ma uno specchio a cui dovrà ispirarsi. Il Paoli riconobbe i miglioramenti apportati dall'inizio dell'Ottocento, e la diffusione di manuali più efficaci sul versante didattico, sebbene in tanti riconosca ancora il difetto di «fare a brani quanto più possono staccati e lontani, quella unica scienza enciclopedica, che sola dà la vita al giovanetto»¹⁵⁴. Auspicava invece dei manuali in cui si rispettasse il principio dell'armonia, e segnalò come buoni esempi i testi di Padre Semeria e di Troya¹⁵⁵, ma anche alcune opere straniere¹⁵⁶.

Tratta anche delle guide didattiche, di cui, come già è stato evidenziato, anche Paoli pubblicò una serie di volumi. Tra le altre, citò come modello un'opera del sacerdote Fontana. Nella sua visione, le guide devono rappresentare solo uno spunto della lezione. In esse vanno riportate dei dialoghi tra il maestro e il discente, a cui poi l'insegnante dovrà ispirarsi tenendo conto della situazione della classe e della sua creatività: «Non è per altro da credere che il dialogo nella scuola si possa sempre condurre tanto fiato e tornito come

¹⁵³ F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, cit., p. 104;

¹⁵⁴ F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, cit., p. 41.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 573.

¹⁵⁶ Tra gli altri, valorizza un manuale pubblicato «ad uso de collegi e degli istituti di educazione redatto conforme al programma dell'Università di Parigi del 14 settembre 1840 dai signori Beudant, Milne Edouard e De – Jussieu!» *Ibid.*, p. 42.

scritto è nella guida, ma egli si pone in essa per esempio e modello al maestro, tocca poi a lui fare quelle modificazioni che dalle risposte degli scolari si renderanno necessarie»¹⁵⁷.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 577.

Capitolo III

Natura, infanzia ed educazione nell'opera di Carlo Uttini

Carlo Uttini¹ nacque il 3 maggio del 1822 a Saliceto, una piccola frazione del comune di Cadeo a pochi chilometri da Piacenza. Il Padre, Lorenzo, che era stato ufficiale nell'esercito di Napoleone I, dopo lunghi anni passati nei campi da guerra, si fermò nel centro emiliano, dove viveva con l'esercizio di un appalto datogli direttamente dall'imperatore francese. Carlo, che fu il primo di cinque figli, iniziò i primi studi con il parroco locale, Don Luigi Civetta. Nel novembre del 1832 entrò nel Seminario di Piacenza, dove seguì gli studi ginnasiali. Tre anni dopo, fu accettato al collegio Alberoni, dove compì gli studi di Filosofia e Teologia². L'istituto era noto per le tendenze cattoliche liberali, le simpatie per l'opera di Rosmini, e i forti sentimenti patriottici. Vi studiarono personalità come Romagnosi, Gioia, Taverna, Veneziani, e i vescovi Loschi e Gervasi. Nel 1843, l'Uttini fu ordinato sacerdote, e l'anno dopo il vescovo Mons. Sanvitale lo scelse come suo cappellano. Contemporaneamente, iniziò ad insegnare nel seminario arcivescovile di Piacenza, dando prova di eccellenti capacità didattiche ed educative. Pochi anni dopo, fu allontanato per le sue posizioni cattolico liberali e la sua contiguità all'ambiente del collegio Alberoni.

¹ Sulla biografia di Carlo Uttini si vedano i due brevi lavori commemorativi: *Carlo Uttini, soci defunti*, in «Atti della I. R. Accademia delle scienza e lettere ed arti degli Agiati in Rovereto», anno accademico CLII, serie III, vol. VIII, fasc. II, 1902, p. LVI; *Carlo Uttini in memoria*, Piacenza, Tip. Solari, 1902. Più ricchi e documentati: C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, Roma, Signorelli, 1913; A. Gajoli, *Carlo Uttini e la sua opera pedagogica*, Intra, Tipografia Intrese, 1914. Il primo dei due saggi, sebbene consista in una tesi presentata nel 1912 dalla studentessa Barbieri per conseguire l'abilitazione all'insegnamento nella conclusione del quarto anno del Regio Istituto di Magistero di Roa, risulta molto utile soprattutto da un punto di vista biografico, versante sul quale è accuratamente documentato, grazie anche alle origini piacentine dell'autrice che le hanno permesso di raccogliere numerose testimonianze. Si vedano anche i brevi cenni in G. B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimonono*, cit., pp. 198-200; G. B. Gerini, *Carlo Uttini*, «Rivista Rosminiana», n. 7-8, 1 aprile 1910, pp. 435-448.

² Si veda: F. Molinari, *Il Canonico G. B. Moruzzi (1807-1884) e il cosiddetto clero liberale a Piacenza*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Edizioni Dehoniane, 1985, pp. 217-243.

Conclusa l'esperienza nel seminario, da 1848 fu chiamato all'insegnamento nel ginnasio di Piacenza, dove teneva lezioni di grammatica inferiore e l'anno seguente di umane lettere. Poco tempo dopo, fu nominato membro del Consiglio direttivo provinciale degli asili. Nel 1851 lasciò l'istituto, per divenire direttore degli studi e insegnante del collegio piacentino femminile di Sant'Agostino, dove operò sino al 1865.

Mentre ancora guidava il collegio, nel 1861 Uttini fu nominato prima insegnante di pedagogia e morale e poi anche direttore della scuola magistrale maschile del centro emiliano. L'istituto divenne femminile l'anno seguente, mentre nel 1864 fu trasformato in scuola normale, e prese il nome dalla pedagogista torinese Giulia Molino - Colombini. In questo Istituto Uttini impegnò il resto del suo magistero³. Nel 1867 ottenne il pareggiamento dell'Istituto, ma il pedagogista piacentino voleva che la scuola divenisse a tutti gli effetti governativa. Riuscì in quest'intento solo nel 1888⁴, ma poiché la legge impediva che scuole statali potessero essere dirette da sacerdoti o religiosi, Uttini dovette abbandonare la guida dell'Istituto. Continuò comunque ad insegnarvi, tenendo la cattedra di Pedagogia e Morale sino al 1900. Nonostante gli furono offerti ruoli di prestigio per la sua carriera ecclesiastica, scelse di restare nella sua città⁵, a cui era particolarmente legato. Tra le altre cose, ricordava sovente le «Glorie pedagogiche di Piacenza»⁶, che aveva visto affermarsi studiosi come Taverna, Romagnosi, Poli e Veneziani⁷.

Un'altra iniziativa di particolare valore nell'itinerario educativo e biografico di Uttini fu la fondazione nel 1867, sempre a Piacenza, di un Giardino d'Infanzia. L'Istituto, che rappresenta una delle esperienze pedagogiche più interessanti nel panorama dell'epoca, fu premiato in diverse occasioni, come nei Congressi pedagogici di Torino e Venezia, rispettivamente risalenti al 1869 e al 1872⁸. La formazione delle maestre fu seguita con particolare zelo. Avevano tutte la patente per l'insegnamento, ma Uttini volle che

³ «In questa scuola l'Uttini insegnò la bellezza di trentacinque anni senza interruzione; sempre con il sorriso sulle labbra e la parola dolce del cuore. La scuola fu per lui un tempio; la cattedra un'altare, ove ogni dì il sacrificio compievassi, immolando tutto sé stesso al bene, alla virtù, al sapere delle giovani; egli fu sacerdote impeccabile al tribunale del dovere» C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagoga*, cit., p. 15.

⁴ «Altra grande opera benefattrice fu quella di rendere la scuola normale piacentina governativa, mentre fin dal 1865 era pareggiata. Quanto lavorò Uttini per metterla in condizioni tali da poter non solo rivaleggiare con le altre, ma superarle e di molto! Nel 1888, finalmente, dopo ispezioni continue e severe, venne riconosciuta tale per gli ottimi risultati dati. Fu proprio allora che il buon Uttini fu tolto come direttore, perché prete, dovendo essere retta da un laico. Le sue lotte, le lunghe e dure fatiche, la lodevole pertinacia per il conseguimento del suo ideale come venivan ricompensate» *Ibid.*, p. 98.

⁵ Scrive la Barbieri: «L'Uttini fu un buon cittadino, e rinunciò a cariche altamente onorifiche e lucrose per amore della sua Piacenza e della sua scuola. Mons. Scalabrini voleva mandarlo in America con il titolo di Vescovo, ma vi rinunciò, troppo amando l'educazione, i bimbi, le sue alunne, l'Italia» *Ibid.*, p. 29.

⁶ Così il sacerdote intitolò un capitolo del libro: C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., pp. 4-7.

⁷ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, Firenze, Sansoni, 1874, vol. I, pp. XIV-XIX;

⁸ Cfr. C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 9; importanti notizie si trovano in C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, Piacenza, Tip. F. Solari, 1897.

continuassero la loro formazione visitando una serie di giardini d'infanzia a Milano, Verona, Venezia, e seguendo con frequenza le conferenze pedagogiche. Una delle insegnanti fu mandata a Torino per studiare ginnastica⁹. Il Giardino, che cambiò diverse sedi, arrivò a contare nove classi per complessivi duecentocinquanta alunni. La scuola divenne un modello per altre scuole in varie parti d'Italia¹⁰. Nel 1897 fu trasformato in cooperativa con l'approvazione di un nuovo Statuto. L'intenzione era di far sopravvivere l'Istituto alla morte del suo fondatore¹¹. In seguito, il giardino fu preso in mano da una nipote, suor Radegonda, morta nel 1928 fra le Suore Rosminiane¹². Tra gli altri aspetti che caratterizzavano la didattica della scuola, si dava particolare risalto alla musica. I bambini imparavano i canti del Varisco, del Mariotti e del Tempia¹³. La Barbieri documenta come Uttini e Giuseppe Verdi, cugino di secondo grado del sacerdote piacentino, avessero progettato la composizione di alcune musiche e canti per il Giardino, sebbene l'idea non fosse poi stata realizzata¹⁴.

La scuola era anche un centro culturale dove erano tenuti incontri e conferenze. Uttini ricorda come nel suo istituto tra il 1873 e il 1874 si fossero tenuti degli incontri per le madri tenuti dai Dott. Marzolini, e poi dal Dott. Carlo Livi in merito all'educazione igienica. Egli sostenne che furono tra le prime del genere in Italia¹⁵. Lungo la sua vita, Uttini diede alle stampe diverse opere. L'opera in cui è condensato il suo pensiero pedagogico è il *Compendio di pedagogia e didattica*, un testo destinato alle scuole normali che ebbe subito larga diffusione negli istituti italiani. Dopo due ristampe nel 1866 e nel 1871, Uttini volle rielaborare il saggio iniziale, apportando diverse modifiche e perfezionamenti, maturati anche grazie all'esperienza educativa¹⁶. Così pubblicò, nel 1884, a Torino il: *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle*

⁹ Cfr. C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 9.

¹⁰ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 16.

¹¹ «Sono pressochè cinquant'anni che fatico nell'educare, e tutta la mia vita non fu che un continuo desiderio di vederne i frutti, che per la mia pochezza furono mai sempre meschini; giunto al termine della carriera e della vita mi consolerei se potessi almeno vedere assicurato l'istituto della Società Cooperativa, veramente cittadino, perché fondato mediante la cooperazione delle famiglie. I nomi dei cooperatori, posti a vista di chi entra nell'istituto, ecciterebbero altri a imitarne l'esempio, aggiungendo e perfezionando» C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., p. 18.

¹² B. Perazzoli, *1822 – 1902, Carlo Uttini Pioniere degli Asili d'infanzia*, «L'Osservatore Romano», 24 agosto 1974, p. 1.

¹³ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 11.

¹⁴ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., pp. 31-32.

¹⁵ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 11.

¹⁶ Uttini introduce con queste parole il nuovo libro: «Il titolo del libro è Nuovo Compendio, non già perché sieno mutati i principii esposti nel Compendio pubblicato la prima volta nel 1864, ma perché venne ad essi dato maggiore svolgimento, e fatte applicazioni nuove, richieste dalle condizioni presenti» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., 1884, p. VI.

famiglie, considerato il capolavoro del piacentino¹⁷, che fu tra i manuali di pedagogia più usati a fine Ottocento¹⁸.

Il pensiero pedagogico dell'Uttini è strettamente legato a Rosmini, che definì in più di un'opera, il «principe dei pedagogisti». Con l'amico Agostino Moglia, era il maggior esponente del gruppo rosminiano piacentino, che allora esercitava una forte influenza culturale nel centro emiliano. Quando la santa Sede emise la condanna delle quaranta proposizioni, Uttini pubblicò una dichiarazione di obbedienza alle decisioni vaticane, e anche grazie alla sua moderazione non si verificò nessuna rottura nel clero¹⁹. Uttini mantenne lungo il corso della sua vita stretti contatti con il circuito rosminiano. Nell'Istituto fondato dall'Uttini, diverse personalità legate al roveretano tennero delle conferenze. Nel 1898, Billia svolse un incontro nella sala del «Giardino Uttini», approfondendo il tema di «Antonio Rosmini come educatore dell'infanzia»²⁰. Nell'aprile dell'anno seguente, invece, la scuola ospitò un incontro tenuto da Carlo Calzi sulla «Bellezza educativa»²¹. Gli stessi epigoni del roveretano consideravano l'Uttini un autentico seguace del roveretano²². Gajoli ricorda di aver incontrato il pedagogista piacentino a Stresa, quando il sacerdote era voluto andare a rendere omaggio alla memoria di Rosmini²³.

Le altre più importanti opere pedagogiche sono *Educhiamo! Scritti varii* (1874), *L'era nuova dell'educazione in Italia. Alle maestre delle scuole esemplari, sperimentali e di tirocinio e alle allieve delle scuole normali* (1871), *Nozioni di catechismo e storia sacra. Per la prima classe delle scuole elementari e per le famiglie* (1879), *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni sullo svolgersi delle facoltà del bambino d'anno in anno* (1880). Diede alle stampe anche lavori su tematiche catechetiche e religiose, come *La luce del Mondo, primo ed ultimo libro di lettura e di studio* (1852), le *Nozioni di catechismo e di storia sacra. Per la prima classe delle scuole elementari e le famiglie* (1879), e il *Corso di Scienza Liturgica* (1904). L'ultimo riprende un corso tenuto in Seminario da Uttini, nel

¹⁷ Il libro di Uttini è stato oggetto con altri di un prezioso saggio di C. Saggiocco, *Manuali scolastici di pedagogia nel secondo Ottocento: Corte Uttini, Vecchia*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 9, 2002, Brescia, La Scuola, pp. 257-284.

¹⁸ *Ibid.*, p. 269.

¹⁹ B. Perazzoli, 1822 – 1902, *Carlo Uttini Pioniere degli Asili d'infanzia*, cit., p. 7.

²⁰ Cfr. *Notizie*, «Rassegna Nazionale», 16 giugno 1898, p. 831.

²¹ Cfr. *Notizie*, «Rassegna Nazionale», 1 aprile 1899, p. 646.

²² La vicinanza alle teorie del roveretano è peraltro riconosciuta e apprezzata anche da Francesco Paoli, che osserva: «A Piacenza abbiamo anche un operoso e sapiente pedagogista nel Can. Carlo Uttini, che delle teorie rosminiane è grande estimatore, e le sa bene assai applicare alla umana educazione» F. Paoli, *Della scuola di Antonio Rosmini (a cura di P.P. Ottonello)*, cit., p. 24.

²³ Cfr. A. Gajoli, *Carlo Uttini e la sua opera pedagogica*, cit., pp. 15-17.

quale, presentandolo, ricorda come abbia seguito, sotto il profilo didattico, i contenuti e l'ordine di San Tommaso nella scuola²⁴.

Lungo la sua carriera, collaborò per diverse riviste pedagogiche. Scrisse per la rivista pedagogica *La scuola materna*²⁵, divenendone poi direttore. Nel 1876, il vescovo Scalabrini, da poco arrivato a Piacenza, lo volle alla guida de *Il catechista cattolico*, un periodico appena fondato dalla diocesi, che Uttini diresse per altri vent'anni. La rivista fu la prima del genere in Italia, e durò sino al 1940. Vi collaborarono personalità culturali come il vescovo Bonomelli, Mauri, Mola, Sarnelli, Bottaro. Il periodico sorse con l'intento di vitalizzare il dibattito sull'insegnamento del catechismo, e migliorare i metodi e i contenuti. Nel solco di questa preoccupazione, si tenne a Piacenza il primo Congresso catechistico italiano nel 1889, in cui Uttini tenne una lunga conferenza dal taglio pedagogico²⁶.

Il suo impegno educativo e le sue opere pedagogiche lo resero uno studioso noto in ambito nazionale. Era spesso chiamato in varie parti del paese per partecipare a convegni ed incontri di carattere educativo. Tra le altre, tenne delle conferenze per incarico del Ministero dell'Istruzione a Parma nel 1870²⁷, poi a Piacenza nel 1872 e 1874 chiamato dal Consiglio scolastico provinciale. A Torino prese parte nel 1878 a delle conferenze invitato da Boncampagni, mentre nel 1882 e 1898 guidò un incontro pedagogico presso le Suore del Cottolengo. Nel 1889 tenne conferenze froebeliane per conto del Ministero a Mondovì, e l'anno dopo sullo stesso tema a Piacenza. Fu molto attivo nei congressi pedagogici²⁸. Di

²⁴ C. Uttini, *Corso di Scienza Liturgica. Libro secondo della Santa messa*, Bologna, Tip. Arcivescovile, 1904, p. 3.

²⁵ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 – 1943)*, cit., p. 635.

²⁶ Si veda: P. Braido, *Catechesi e catechismi tra ripetizione, fedeltà e innovazione in Italia dal 1815 al 1870*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla restaurazione all'unità d'Italia*, cit., pp. 37 – 60. Come scrisse la «Rassegna Nazionale», il congresso si occupò di «ciò che di officio, o per dirlo con una parola d'uso, di burocratico, deve essere stabilito anche nella scuola della dottrina cristiana, circa i registri ha discusso nel Congresso di Piacenza con molta competenza il professore don Carlo Uttini, e così delle gare, dei premi, degli esami e delle feste catechistiche, del che tutto ce ne informa la sua relazione inserita in questi Atti» in *Atti e Documenti del primo Congresso Catechistico*, «Rassegna Nazionale», I settembre 1890, pp. 188-192.

²⁷ Le quattordici conferenze furono poi pubblicate in C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, pp. 20-273. Le conferenze abbracciano gran parte delle problematiche pedagogiche legate alla scuola, e in esse emergono lucidamente le posizioni di Uttini, i suoi orientamenti di fondo, ma anche svariate considerazioni sulla vita educativa e scolastica. I temi delle conferenze furono: 1) Il maestro elementare, 2) Il programma pedagogico, 3) Il programma pedagogico, il didattico e la disciplina, 4) Dell'istruzione, 5) I libri, 6) Della lingua nazionale, 7) Ancora sulla lingua nazionale, 8) Della Grammatica, 9) Del bello e corretto scrivere e del comporre, 10) Dei doveri verso sé stessi e verso gli altri, 11) Manca, da vedere, 12) L'insegnamento del dovere della religione a scuola, 13) il Girard, 14) L'ultima non la riporta, mentre ne propone un sunto. In essa fece la sintesi delle conferenze precedenti, ed esortò gli insegnanti all'unità.

²⁸ Nel 1872 partecipò alla Quarta esposizione Didattica e all'Ottavo congresso pedagogico italiano che si tenne a Venezia, e nel quale fu conferita alla R. Scuola Normale di Uttini la medaglia di bronzo. Nel 1874 intervenne oratore al congresso pedagogico in Bologna. Nel 1880 si tenne a Roma l'undicesimo Congresso pedagogico e la sesta mostra didattica Nazionale, l'Uttini fu nominato segretario di sezione della 14^o giuria per il conferimento della onorificenza e la sua relazione sulla scuola normale ottenne la medaglia d'argento. Cfr. C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., pp. 16-17.

questo protagonismo nella vita culturale e pedagogica del tempo, appare di particolare interesse la collaborazione con le autorità statali, che sembra confermare, almeno per quanto concerne il mondo cattolico liberale e transigente, una fattiva cooperazione tra il clero e istituzioni scolastiche governative²⁹.

Nel 1885 la Lega degli Asili Infantili Italiani accordò con voto unanime il diploma d'onore all'Uttini. Fu anche membro dell'Accademia di Scienze, Lettere ed Arti degli Agiati di Rovereto, dell'Accademia Dafnica di Acireale, dell'Accademia di Scienze, Lettere ed Arti di Modena. Nel corso della sua vita rimase in contatto con una serie di personalità pedagogiche e culturali del tempo³⁰. Il 5 giugno 1898 si tennero i festeggiamenti per i cinquant'anni del suo magistero. L'iniziativa fu organizzata da un comitato presieduto dal comm. Pietro Agnelli, e vi parteciparono Antonino Parato, i professori Fossareli e Michelangelo Billia, il ragioniere E. Sacco, a nome della Società degli Asili infantili di Torino, il prof. Calzi che rappresentava il comitato parmense, e altre personalità del mondo della scuola e della pedagogia. All'Uttini fu donata una medaglia commemorativa d'oro ed un album con duemila firme di ringraziamento a cui si aggiunsero molteplici manifestazioni di plauso³¹. Il vescovo Scalabrini gli donò una reliquia di San Carlo.

Morì a Piacenza il 3 aprile 1902, dopo aver dedicato tutta la sua vita per l'educazione dei giovani³². Numerose testate pedagogiche come «Il bollettino dell'Associazione

²⁹ L'invito venne dal Prefetto, ai tempi anche presidente del Consiglio Scolastico provinciale. Tale episodio appare particolarmente significativo. Infatti le conferenze furono svolte in un periodo particolarmente difficile nel dialogo tra Stato e Chiesa, vale a dire nel settembre 1870. Così mentre si consumava la rottura tra il trono e l'altare, a Piacenza un prete era chiamato da un diretto rappresentante del Ministero dell'Interno, a parlare di educazione. Questo episodio sembra essere una ulteriore conferma di quanto nella realtà educativa lo Stato e la Chiesa fossero meno lontani di quanto avveniva negli aspri scontri parlamentari, politici, bellici, legati alla questione romana, confermando una linea interpretativa della storia dell'educazione di cui non si possono che attendere ulteriori sviluppi e studi. Rispetto a tale prospettiva si veda: R. Sani, *State, church and school in Italia between 1861 and 1870*, cit., pp. 95-96.

³⁰ «Molti furono i grandi con i quali comunicava i suoi alti pensieri, i suoi nobili sentimenti, ricordo il poeta G. Marradi; il pedagogista Lambruschini, l'Allievo, il Boncompagni, il Tommaseo, ed Antonio Parato, il Manfredi, Felice Garelli di Mondovì, la poetessa Soprani Perletti, la scrittrice Anzoletti, la grande educatrice Francesca Ferrucci e tante altre personalità ancora; tutti lo amavano tanto, lo chiamavano amico affettuoso» C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 30.

³¹ Tra le altre, appare particolarmente significativa una lettera inviata dalla scrittrice Luisa Anzoletti spedita all'Uttini, in data Milano, 4 giugno 1898, «che fra le altre cose dice: “Io unisco la mia a quelle voci di benedizione e di plauso, e prego fervidamente Iddio che La ricolmi di santa gioia, Le anticipi quaggiù un saggio di quel gaudio immortale, a cui Ella sempre intendendo, sostenne con tanta abnegazione e con frutto sì abbondante di carità, la croce, che ne è in questa vita la infallibil caparra. Che il Signore La benedica, La prosperi per un altro mezz secolo di benefizi e di santi esempi. Il suo apostolato pedagogico, sì negli scritti, s' nel magistero attivo è vera lucerna lucens in caliginoso loco. Faccia Iddio che si moltiplichino continuamente il numero di coloro, che da esso anttingano luce all'intelletto, nella presente confusione di metodo e di principii... Evviva! Ad multos annos!”» A. Gajoli, *Carlo Uttini e la sua opera pedagogica*, cit., pp. 21-22.

³² Nel testamento morale scrive: «Desidero che la mia morte, avvenendo, sia saputa da tutti quelli e da tutte quelle che dal 1848 in poi ebbi a scolari che sono molte centinaia. Sappiano essi che di cuore desideravo di cooperare, giusta le poche mie forze, alla loro perfezione, intellettuale, morale e felicità temporanea ed eterna; che nulla insegnai loro che non avessi coscienza che fosse vero. Vorrei pertanto che la mia morte

Pedagogica Nazionale», «La scuola educatrice», «i Diritti della scuola», «La staffetta scolastica», e «L’Educazione dei bambini» ricordarono l’esimio sacerdote³³.

Alla sua memoria fu dedicata la sezione piacentina dell’associazione Niccolò Tommaseo, e il suo pensiero rimase un punto fermo per il suo bollettino, intitolato «Per la scuola»³⁴. La sezione si prodigò per il sostegno e la diffusione di un’altra iniziativa dedicata al pedagista, la biblioteca Carlo Uttini.

III. 1. La pedagogia: spiritualismo ed esperienza

L’opera pedagogica dell’Uttini fu vitalizzata da diversi apporti provenienti dal più largo circuito cattolico liberale. Come altri studiosi spiritualisti vissuti durante l’età del positivismo, Uttini indicò nel fermento pedagogico avvenuto in Italia intorno al 1848, un momento esemplare per la riflessione educativa spiritualista³⁵. Era convinto che autori come Lambruschini, Tommaseo, Rosmini, Rayneri, Lanza, Troya, Scavia, Da Passano, Bernardi, la Ferrucci, Colombini, che identificava come i rappresentanti della «scuola italiana», avessero espresso una pedagogia capace di portare i valori della persona e a cui occorreva continuare a guardare. Per usare le parole di Uttini, essa sapeva «abbracciare tutto l’uomo», avversava lo statalismo, rispettava le prerogative della famiglia, e «non rinnega le tradizioni cristiane e nazionali, né le estetiche e filosofiche, ma, facendole base delle sue teoriche, ne cava applicazioni per il successivo perfezionamento. Ama la patria, ma per essa non disconosce Iddio; adora ed ama Iddio, e in questo amore si accende a servir meglio ed onorare la patria. Sotto la bandiera di questa scuola pedagogica italiana cammina l’autore del presente Compendio di Pedagogia e Didattica, perché è la bandiera delle sue convinzioni e del suo cuore, e disertarla crederebbe delitto di lesa patria»³⁶. Uttini sottolinea il carattere «nazionale» della scuola pedagogica spiritualista, di cui si sentiva parte. Durante l’adunanza promossa dalla Società degli Insegnanti di Torino alla Consulta

richiamasse in mente a loro quello che insegnavo. Spero di continuare ad amarli al di là del sepolcro, e pregare affinché siano felici, ed insieme eternamente benediciamo Dio creatore e redentore nostro. Preghino tutti per me. – 18 maggio 1882. Ascensione di Cristo. Carlo Uttini» C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagista*, cit., p. 25.

³³ *Carlo Uttini in memoria*, cit., p. 32.

³⁴ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 – 1943)*, cit., p. 588.

³⁵ Scrive a proposito citando Allievo: «Un popolo si rigenerava a vita novella, mercè la potenza di una educazione profonda, estesa, progressiva, e non già col macchiavellismo, non colla forza delle armi, oggi trionfatrici, domani sconfitte, oggi vindici della libertà, dimani ministre di efferata tirannide». Queste parole dell’Ill. G. Allievo [in nota: Della pedagogia in Italia, 1867] mi sembrano splendide della luce della verità, e perciò essere dovere di quanti amano la patria rivolgere concordi ed unanimi gli sforzi per attuare questo efficacissimo mezzo di rigenerazione» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. XIV.

³⁶ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. XV.

riunita in occasione del cinquantenario dello Statuto, Uttini, ormai anziano, tenne un discorso molto significativo, nel quale si presentò come un «umile seguace della pedagogia nazionale italiana»³⁷. Senza volersi chiudere alle novità della ricerca straniera, Uttini richiamava ad un giusto equilibrio tra la tradizione e l'innovazione, orientato al rispetto e alla ricerca della verità³⁸.

Contro la «scuola italiana» e spiritualista, Uttini parlò della nefanda azione della «scuola della negazione, dell'ignoto, dell'abisso»³⁹. Essa si esprimeva in una serie di errori: la «fissazione» sui fini dell'istruzione in ambito scolastico, la negazione dei principi ultimi dell'educazione, nel «razionalismo» etico a cui si ispiravano i positivisti⁴⁰, ma anche la mancanza di rispetto e amore per la trazione nazionale. A queste scuole imputa un certa «confusione babelica»⁴¹, che ha «ridotto» l'orizzonte ultimo dell'educazione, cioè l'apertura alla bellezza e all'infinito⁴².

Tra gli autori stranieri appaiono numerosi riferimenti a Naville, Necker de Saussure, e Félix Dupanloup⁴³. Tra i modelli educativi, Uttini richiamò le esperienze di Vittorino da Feltre, Pestalozzi e Girard⁴⁴. Il secondo, in particolare, fu indicato come un paradigma da seguire durante una conferenza rivolta ad insegnanti⁴⁵.

³⁷ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, in «Il Nuovo Risorgimento», 1898, p. 410.

³⁸ La Barbieri cita una sintomatica frase da *Il Giardino d'Infanzia e Scuola elementare*, 1875, «Non si mira alla novità, ma alla verità. Quello che ricevemmo in eredità dalla generazione passata non è da tenersi tutto cattivo, anzi ha molto di buono da conservare e da trasmettere a chi verrà dopo di noi. Abbiamo l'obbligo d'evitare d'essere giudicati dissipatori de' tesori lasciatici; anzi dobbiamo tramandarli accresciuti. Ma i tempi mutano e portano nuovi bisogni, per soddisfare i quali vogliono mezzi nuovi; l'aonde l'educazione presente non può non avere del nuovo, se vuol essere fruttuosa» in C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagoga*, cit., p. 58.

³⁹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. XV.

⁴⁰ Cfr. C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, pp. 147-148.

⁴¹ C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, «La Sapienza», 1881, n. 3, p. 238.

⁴² «Badasi che la ragione medesima ci insegna esservi un mondo infinito di verità superiori all'umana comprensione, e che il negarli non è meno irragionevole che negare quelli che si comprendono. Nulla è più contrario a ragione di quel sistema che chiamasi razionalismo. No, non può essere conforme a ragione un'educazione che fa smarrire la fede, né quella che inaridisce il cuore, né quella che spegne il sentimento del bello» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 133.

⁴³ In un brano motiva il riferimento alla pedagogia francese. Scrive: «Un insigne scrittore di pedagogia non teme di pronunciare che se il buon Iddio con infinita liberalità dona tuttavia al mondo *uomini*, l'educazione presente *les défait* [in nota riporta una lunga frase di Dupanloup «Les hommes! Si Dieu les fait et les donne... et de faiblesse misérable/ mette i puntino e poi continua/ Il y a bien parmi nous ce que l'on nomme les... pour le besoin de partis !/ mette i puntini e continua / L'homme qui sauve son pays n'est plus... Quant aux hommes de parti, que sont-ils ?]». Poi aggiunge: «A chi ne biasimasse del continuo arrear sentenze di Francesi, risponderemmo che non devesi tenere sconveniente prender di là il rimedio, donde ci venne il male; ne hanno a spiacere gli egregi scritti di Francia intorno alla educazione, a noi che tutto servilmente imitiamo quel paese. E poi, ne duole dirlo, abbiamo noi una pedagogia nostra? abbiamo noi opere educative dettate con intelligenza de' bisogni nostri? – Così scriveva nel 1857. Oggidì gli sguardi son volti alla Germania con servilità più vergognosa. Quando avverrà che siamo italiani di pensieri, di affetti, di costumi, come di nome?... » C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, pp. 153-154.

⁴⁴ Di Vittorino da Feltre scrisse che era «il più celebre autore dell'età moderna», mentre degli altri due educatori osservò: «Vo' ricordarvene altri due più recenti: il Pestalozzi e il Girard. Quanto operarono per l'educazione della tenera età! Quanto soffrirono! Ambidue chiusero la vita nel dolore per l'affetto che

Nonostante le molteplici influenze, il pensiero pedagogico di Uttini, ed in particolare la sua migliore sintesi presentata nel *Nuovo Compendio*⁴⁶, si colloca nel solco della riflessione pedagogica e filosofica del Rosmini⁴⁷. Nell'adesione all'opera del roveretano, fu di vitale importanza l'influenza del pensiero Rayneri, considerato dal sacerdote piacentino il più importante esponente della pedagogia spiritualista in Italia⁴⁸.

L'adesione pedissequa al sistema del Rosmini, emerge nella stessa concezione della scienza pedagogica, e nella terminologia adottata dall'Uttini. Lo studioso è convinto che la pedagogia trovi il suo fine nella definizione delle leggi che conducono la persona alla sua «perfettibilità». Osserva: «Il mezzo per cui l'uomo svolge la sua perfettibilità e s'innalza all'eccellenza della perfezione è l'*Educazione*, e la scienza che detta le norme per ben educare dicesi *Pedagogia*. È da distinguere la scienza dell'educazione dall'arte, che è l'attuazione della scienza. La scienza dell'educazione dicesi dal Rosmini e dal Rayneri *Pedagogica*, e l'arte dell'educare *Pedagogia*»⁴⁹.

Uttini divide la pedagogica in due parti: quella generale e la speciale o applicata. La prima si occupa «1° delle norme supreme e fondamentali dell'educazione, 2° delle norme generali dell'educazione fisica, intellettuale e morale»⁵⁰. Essa è la parte più importante ed in particolare si preoccupa delle «norme supreme o generalissime dell'educazione».

portavano alle nuove generazioni. Ma il nome e gli esempi loro vivranno ne' secoli in benedizione e susciteranno innumerevoli a seguirne le orme. E per dire più particolarmente del Girard, che io vi propongo come il più perfetto modello che possiate imitare, o riguardate i suoi scritti o riguardate le sue opere, egli fu veramente uomo di cuore» *Ibid.*, vol. II, pp. 29-30.

⁴⁵ Dopo aver ripreso il discorso di Villemain, allora Ministro della pubblica istruzione francese, in occasione della premiazione del testo di Girard, *Dell'insegnamento regolare della lingua materna*, all'Accademia di Francia il 29 agosto 1844, Uttini commenta: «Tale è il corso educativo del Girard, il più celebre educatore dell'età moderna. Egregi signori Maestri, io vorrei che ciascuno di voi fosse il Girard del suo municipio, della sua borgata. Non vi aspettate che perciò s'inalzi a voi una statua come all'istitutore di Friburgo; un monumento però vi sarà elevato che il tempo non potrà distruggere, nelle anime immortali de' vostri allievi, che dovranno a voi la potenza e i buoni abiti del loro spirito» *Ibid.*, p. 271.

⁴⁶ Nell'introduzione del Nuovo inserisce una lettera al prof. Giuseppe Ballo, frate lazzarista, in cui dichiara la chiara ispirazione rosminiana del libro e della sua pedagogia. Scrive rivolto all'amico professore: «Spero ancora d'essere riguardato con benignità, perché è ispirato dalle idee di quel sommo italiano, di cui Ella godeva l'amicizia, e che è a tenersi non solo quale grande filosofo, ma come il Principe de' Pedagogisti italiani, A. Rosmini. In difetto d'ogni altro pregio riguardi al desiderio d'esser utile alla nostra patria carissima, ed aggredisca il buon volere che ha di mostrare a Lei eterna riconoscenza e venerazione il suo» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. VIII.

⁴⁷ Nelle opere di Uttini sono disseminati apprezzamenti per il roveretano e citazioni delle sue opere, in particolare della *Storia comparativa de' sistemi intorno al supremo principio della morale*. Si trovano spesso frasi simili: «è opinione di Rosmini che i bambini giudichino fornite di anima e di sentimento tutte le cose» in C. Uttini, *I primi sei anni di vita: manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, Piacenza, Solari, 1880, p. 44.

⁴⁸ «Nell'Italia ai tempi nostri, la Pedagogica del Rayneri è forse il primo e l'unico trattato di educazione che possa appellarsi scientifico. Gli altri scritti sono frutto di buon senso, ed anche di mediazione, ma non di scienza filosofica. Da ciò viene che le pratiche educative sono tuttavia nello stadio primitivo dell'empirismo, od in quello della prova, ma non già in quello della scienza. Questo fatto non torna certo a decoro dell'Italia» C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, cit., p. 238.

⁴⁹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 75.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 83.

Queste derivano da diverse questioni: «1° dal fine remoto dell'educazione, 2° dai fini prossimi, 3° dai mezzi, 4° dalla natura delle facoltà»⁵¹.

Il fine «remoto» dell'educazione è identificato con lo scopo della persona. Tutta l'attività formativa va indirizzata sul senso e dell'esistenza, sul suo obiettivo ultimo. In questo senso, Uttini marca come tanto la riflessione quanto la pratica educativa debbano avere come orizzonte l'interrogativo sul destino della persona: «L'educazione deve innanzi tutto proporsi il *fine supremo*, al quale indirizzare tutta l'opera sua. Questo fine non può essere diverso da quello per il quale l'uomo fu creato, giacché solo nel conseguimento di esso consiste l'umana perfezione»⁵². Secondo Uttini, il fine supremo è «*durante la vita presente*, riposto nel possesso iniziale, e, *per la futura*, nel possesso pieno ed eterno del Vero, del Bello, del Bene assoluto ed infinito; donde traggonsi norme educative relevantissime, in ispecie per i giovinetti»⁵³. Si tratta di un orizzonte che si può riconoscere anche solo con la ragione, senza accedere, necessariamente al dominio del religioso⁵⁴. Questo ideale deve dar forma alla relazione educativa⁵⁵, dove ogni fine prossimo deve riferirsi al supremo. Da questo punto di vista, dato che i mezzi sono discutibili, mentre il senso ultimo dell'educazione permane, la «pedagogia vera è perenne ed immutabile ne' suoi principii; benché progressiva nelle deduzioni e nelle applicazioni, dovendosi accomodare al variare degli educandi e governarne l'operosità degli educandi e governarne l'operosità secondo che richiedano tempi e luoghi»⁵⁶.

Su tale versante, appare particolarmente significativa la conclusione del *Nuovo Compendio* nella quale Uttini, riprendendo una frase di Gioberti, sostiene che l'autenticità di un'azione educativa è legata alla forza delle idee, ed in particolare alla chiarezza circa il modello perfettivo dell'educando, mancando il quale ogni sforzo educativo sarebbe vano⁵⁷.

⁵¹ *Ibid.*, p. 85.

⁵² *Ibid.*, p. 76.

⁵³ *Ibid.*, p. 441.

⁵⁴ «Nello stabilire il fine per il quale l'uomo è posto quaggiù opinarono i filosofi; ma la ragione e la Rivelazione concordi lo ripongono nel possedimento, iniziale in questa vita, pieno ed eterno nell'altra, del Vero, del Bene e del Bello assoluto» *Ibid.*, p. 76.

⁵⁵ «L'educatrice curi che il fine supremo sia sempre presente al pensiero e all'affetto anche dell'educando sì che per esso studi, operi, eserciti le sue facoltà; imperochè a lui spetta svolgere le sue interne attività e indirizzarle al proprio fine» *Ibid.*, 85;

⁵⁶ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 409.

⁵⁷ «Tra le forze vive della natura si debbono annoverare eziando le idee, le quali benché siano invisibili e impalpabili, sono però una molla efficace di azione, chi sappia valersene a proposito. Anzi in essa risiede la molla principalissima; e chi sa bene usarle è il padrone del mondo, ed ha in mano propria i destini degli uomini e delle nazioni. Le idee sono le prime forze e più potenti della natura; anzi strettamente parlando, le sole forze, perché le altre tirano da loro la propria efficacia. Chi dunque non fa il principale suo fondamento nelle idee, non si aspetti di far cose notabili e che durino non solo nel giro della pratica, ma eziandio in quello dell'immaginativa e della speculazione» Questo vero enunciato dal filosofo Torinese non dovevasi perdere di vista in uno scritto che ha per iscopo di dettare le norme che devono governare la vita pratica e la speculativa, il pensiero e l'azione, l'intelligenza e l'affetto delle nuove generazioni, e formare gli uomini della famiglia, della città, della nazione, dell'umanità. Anzi ci fu quale stella polare, cui tenemmo sempre rivolto lo sguardo.

Dato che il «bene» dell'educando è l'obiettivo principe dell'intervento formativo, Uttini sottolinea il necessario ancoraggio della pedagogia all'etica. Le due discipline sono considerate inscindibili sia sul versante pratico che in quello teorico. Non a caso considerava necessario che esse fossero insegnate assieme nella scuola normale⁵⁸. Invitava inoltre i filosofi ad occuparsi di questioni educative⁵⁹.

Tra le norme generali che orientano la formazione della persona, la pedagogia deve occuparsi anche delle leggi dell'educazione fisica, intellettuale e morale. Oltre a guardare al fine oggettivo dell'uomo, occorre tenere conto facoltà umane, lavorando sulle quali l'ideale educativo può svolgersi nella reale vita dell'educando⁶⁰.

Pur troppo si credette e tuttora credesi da taluni, che certi ordini scolastici, certi meccanismi di metodo con cui s'insegna a leggere, scrivere, far calcoli, bastino a educare, e si stima che lo introdurre nel vostro paese certi mezzi tedeschi od inglesi, (che già sono riconosciuti vani ed abbandonati là ove s'inventarono) abbiano a recarci la luce di mezzodì. Ma in Italia si pensò mai sempre che le menti si svolgono e perfezionano colla luce delle idee, colla verità; e i cuori colla santità degli affetti, colla virtù. Le educatrici adunque che vogliono efficacemente operare e produrre buoni risultamenti che meritino l'universale riconoscenza, di idee e di virtù devono arricchire le anime immortali alle materne lor cure affidate. È colle idee tradotte nelle opere della vita che riusciranno potenti e compiranno la più meravigliosa rivoluzione; colle idee vive e luminose, accompagnate dall'azione, daranno all'Italia quell'educazione, che crea l'ordine e la prosperità delle famiglie, la grandezza e la felicità de' popoli. La potenza e lo splendore di una nazione non emanano già dalle industrie, né dai commerci, né dalla marina, né dagli eserciti, ma dagli animi potenti per la forza del vero, e per la luce della virtù. Così il Rinnovatore divino di tutte le nazioni non delle armi ha fatto uso, né della ricchezza, o d'altra forza materiale, ma della parola illuminatrice delle menti ed ispiratrice de' cuori. Seguiamo l'esempio di Lui, Educatore supremo. A tale intendimento giovatevi delle brevi pagine di questo povero libro, o Educatrici, ed aggiungetevi quegli altri studi, fatti con coscienza ed amore, che vi procaccino que' tesori di sapienza, onde abbisognate per il sublime vostro ministero. Voi benedette, se, a dovizia fornite di scienza verace, potrete farne ricchi gli spiriti che assumeste di crescere a perfezione! Il nome vostro sarà ripetuto con riconoscenza di generazione in generazione!...» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 469.

⁵⁸ «L'etica, secondo gli ordini del collegio, è in stretta colleganza colla pedagogia; sono anzi due discipline inseparabili. Quella mostra l'obbligo grave, larghissimo, che ha la donna di provvedere all'educazione delle crescenti generazioni, questa insegna il modo con cui parlo in atto. Quella mostra il fine supremo, fuori dello spazio e del tempo, a cui sono chiamati gli spiriti quaggiù pellegrinanti, e le destinazioni fissate pei giorni del loro mortale cammino; questa dà il modo e i mezzi per avviarli, sostenerli e fornirli di lena nel viaggio. Quella prescrive le norme regolatrici de' pensieri e degli affetti, e delle operazioni, acciocchè non offendano la dignità e le necessità degli esseri; questa le applica in proporzione ai bisogni degl'individui, dell'età, delle condizioni, e le trasfonde in seno alle famiglie e alla società. Quella indica la sorgente della felicità, questa conduce le generazioni a procacciarsela. L'una è dunque necessario completamente all'altra. Ma la pedagogia primeggia sulla scienza sorella, perché, non bastando i dati naturali della ragione, si innalza ai sovranaturali della rivelazione, con cui compie ed effettua la perfezione da quella abbozzata. Così non può insegnarsi pedagogia senza che l'etica preceda, né l'etica può giovare pienamente senza la pedagogia» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 146.

⁵⁹ C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, cit., p. 238.

⁶⁰ «Due sono gli elementi, intorno a cui si aggira il lavoro educativo. Uno è oggettivo, e abbraccia il vero, il bene, il bello (oggetti delle facoltà), l'essenza della natura umana, i suoi fini supremi, i fini prossimi della vita presente, e le norme pedagogiche e didattiche, generali e speciali, che quindi si derivano, il cui complesso forma principalmente quella scienza pedagogica nazionale, che per la larghezza di principii, per profondità di concetti, per numero ed elevatezza d'ingegno de' seguaci, non ha chi la pareggi fra le nazioni vicine. L'altro è soggettivo, ed abbraccia le facoltà e il loro modo di operare, svolgersi, perfezionarsi. Riguardo ai principii della scienza altro non è da fare che tradurli in atto per dare all'educazione di fatto l'unità, che è assoluto bisogno non solamente pedagogico, didattico, morale e religioso, ma anche civile e politico; e in ciò possono e devono adoperarsi tutti. E tutti pure possono e devono adoperarsi allo studio dei bisogni dell'educazione riguardo al soggetto» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. XX.

Su questo frangente, Uttini sottolineò il valore dell'«osservazione», considerato un concetto cardine della pedagogia. Al centro della sua riflessione pone la seguente norma: «Riconosciamo l'uomo qual è, secondo i dati dell'osservazione»⁶¹. Lungi da definizioni aprioristiche della persona e del suo sviluppo, Uttini esortava ad un'onesta verifica degli studi antropologici, finalizzata ad un miglioramento della pratica educativa⁶². Egli è convinto che occorra abbandonare il «periodo de' sistemi educativi a priori» e passare al «periodo osservativo» la cui norma suprema è «*seguì, educando, la natura*, alla quale si conformò lo stesso educatore divino, Cristo, elevando pure l'uomo all'ordine sovranaturale»⁶³. L'importanza dell'osservazione è legata al tentativo di unire pratica e teoria⁶⁴. Questa esortazione alla ricerca sperimentale, ben coniugata con i presupposti spiritualisti, trovò l'apprezzamento di autori lontani dalle sue coordinate⁶⁵. Uttini attribuiva al Rosmini il merito di aver portato nella riflessione pedagogica italiana la sollecitazione ad un'analisi accurata dell'esperienza⁶⁶. In questa esortazione, il sacerdote piacentino faceva consistere la più proficua eredità del rosminianesimo nel dibattito pedagogico⁶⁷.

⁶¹ C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, cit., pp. 238-239.

⁶² «Le osservazioni vogliono essere fatte senza idee preconcepite, per amore di verità e non di sistema. Le scienze osservative e sperimentali allora progredirono, quando, posti da banda i sistemi d'ogni sorta, si ricercarono i fatti semplicemente. La pedagogia anch'essa progredirà rapidamente allorché i fatti dello spirito, saranno studiati spassionatamente, all'intendimento di trovare le norme più acconcie a promuovere il perfezionamento» C. Uttini, *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni da svolgersi delle Facoltà del bambino d'anno in anno*, Piacenza, Tip. Solari, 1880, p. 10.

⁶³ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. XXII.

⁶⁴ A proposito Allievo riporta una lettera che gli scrisse Uttini il 30 giugno 1878, nel quale si rimarcano le motivazioni sottese all'importanza dell'osservazione in pedagogia: «Singolare è oggi il contrasto fra la teoria e la pratica. Quella non fu mai sì bella e splendida, questa invece è una accozzaglia di elementi diversi, ovvero empirismo o scetticismo. L'accordo sembrami impossibil, se chi educa non riconosce il cattivo frutto che raccoglie dalla pratica; perciò nel mio libro invito ad *osservare*. La pedagogia, a mio vedere, entrerà in una nuova era, se si fonderà sull'osservazione» G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 44.

⁶⁵ Secondo Papa: «Il maggior merito dell'Uttini consiste in questa misura e giusta valutazione del metodo sperimentale nell'educazione» M. Papa, *Carlo Uttini e la rivoluzione pedagogica in Italia nella seconda metà del secolo XIX*, Foggia, Leone, 1922, p. 26.

⁶⁶ «L'osservazione ordinata delle facoltà umane in relazione con l'educazione fu iniziata dal Rosmini che ben meritosi perciò il titolo di principe de' pedagogisti, non ostante che il suo lavoro sia parziale ed incominciato appena. Egli ha segnato la via, per la quale devono incamminarsi gli educatori per osservare, e dalle osservazioni cavare le leggi, le leggi quindi ordinare, formolare e formarne un corpo bene organato e vivo di scienza; ma niuno, e vorrei ciò affermando, dire il falso, niuno ha do-po di lui continuato il buono avviamento. Certo si hanno da apprezzarne immensamente gli scritti pedagogici di molti illustri italiani, in particolare del Lambruschini, del Tommaseo, del Rayneri, per i quali la pedagogia italiana non teme il confronto colle straniere; ma essi non bastano, a mio vedere, a costituire la compiuta e perfetta scienza pedagogica. E a maggior nostra sventura anche questi tesori di senno educativo sono per il maggior numero di coloro che attendono a educare, o ignorati o messi da un canto, troppo grave essendo l'abbandonare le vecchie abitudini» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, pp. XI-XII.

⁶⁷ «È tempo, scriveva nel 1839 il Rosmini, che si tolga ad applicare alla pedagogia l'arte dell'osservare ed sperimentare; e quarant'anni dopo fa mestieri di gridare la medesima cosa.» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 20.

Uttini sosteneva che sulla strada tracciata dal roveretano, ci fosse ancora molta strada da fare⁶⁸.

Questo richiamo all'esperienza, fu uno dei motivi per cui alcuni studiosi hanno visto nella teoria dell'Uttini una certa influenza del positivismo⁶⁹.

III. 2. I tratti dell'educazione

In linea con la gran parte della pedagogia europea dell'Ottocento, Uttini è convinto che l'educazione rappresenti un'esigenza strutturale dell'uomo e della società: «Bisogno supremo d'ogni tempo e d'ogni luogo è l'educazione»⁷⁰. In merito allo stesso tema fa sua una frase di Dupanloup: «L'éducation est chose trop grave aujourd'hui et d'un ordre moral véritablement trop recueilli, trop austère... L'Éducation! Voilà le seul remède profond aux maux présents et à venir! Voilà le salut possible»⁷¹. Egli era convinto che l'educazione fosse la leva per rinnovare il mondo: «*Riformate l'educazione*, diceva il sommo filosofo Leibnitz, e sarà riformato il genere umano»⁷². Il progresso umano e il benessere di un popolo dipendevano primariamente dagli sforzi dati alla formazione delle giovani generazioni: «Fra le città di un regno – infatti - quella sopra le altre primeggia che fa dell'educazione maggior cura. Essa, infatti, è la sorgente prima di ordine, di attività, di ricchezza»⁷³.

Per queste ragioni, l'azione educativa prima ancora di essere oggetto di studio, era considerata un dovere ed un appello per tutte le persone⁷⁴. *Nel Nuovo Compendio*, tra le

⁶⁸ «Il Rosmini riconobbe la necessità di applicare all'educazione il metodo dell'osservazione, e ci additò la via da percorrere; sta a discepoli mettersi per essa e far così avanzare quella scienza la quale dovrebbe essere già meglio delle altre perfezionata a cagione di sua importanza, e tuttavia è appena sulle mosse» C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, cit., p. 240.

⁶⁹ Cavallera ha notato un'influenza del sociologismo positivista nel *Nuovo Compendio* riguardo alla particolare attenzione mostrata da Uttini per il concetto di «osservazione» e per la concezione secondo cui l'educazione consisterebbe nella rimozione dei condizionamenti negativi. Scrive: «Nel 1878 C. Uttini pubblica il *Nuovo Compendio*. L'opera si ripresenta in maniera più organica, l'impianto dottrinale è ancora rosminiano, ma l'influsso del sociologismo positivistico è chiaro» H. A. Cavallera, *Rosmini nella Pedagogia dell'Ottocento*, cit., p. 108.

⁷⁰ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. IX.

⁷¹ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 151.

⁷² Scrive: «*Riformate l'educazione*, diceva il sommo filosofo Leibnitz, e sarà riformato il genere umano» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 5.

⁷³ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p.4.

⁷⁴ «Educhiamo! Educhiamo! Se ci cale aver le benedizioni delle crescenti generazioni; se ci sta a cuore la felicità delle famiglie, il bene della città, l'onore del paese. Educhiamo! Educhiamo! Se ci arde in petto l'amor di patria, affetto verso questa Italia nostra, tanto sventurata perché tanto divisa. Educhiamo, se la religione abbiamo in cuore e non sulle labbra. Nessun mezzo si lasci intentato. Ci guidi la nostra esperienza, c'illumini la parola de' savi. Il miglioramento dell'educazione sia il primo de' desiderii, il primo dei pensieri d'ogni giorno, l'oggetto supremo delle nostre sollecitudini. Per essa facciamo sacrificio delle nostre simpatie, delle nostre opinioni. Altri pensò innalzare monumenti ai grandi uomini; noi adoperiamoci a formare uomini buoni e buoni cittadini. Altri curà a donare all'Italia libertà e indipendenza, noi studiamo ad assicurarle questi

prime nozioni che voleva fossero imparate dagli studenti delle scuole normali enumerava: «1. Perfezionare noi medesimi è il supremo dovere, è l'opera più nobile e più cara a cui possiamo attendere, imperochè mira a ritrarre in noi l'immagine dell'Essere supremo e ad ottenere lo scopo della creazione; 2. Per questo non v'ha ufficio, né arte più bella e più giovevole alla famiglia e alla società cui possa dedicarsi una persona, di quella che coopera al perfezionamento di sé e de' suoi simili»⁷⁵.

In questo senso, l'educazione rappresenta il compito più alto per la persona, il mezzo per compiere il proprio fine: «Perfezionare l'uomo, tutto l'uomo: ecco lo scopo ultimo. Somministrare alla mente i principi supremi da cui gli altri tutti scaturiscono come rivi da sorgente; avvivare le virtù prime, donde le altre rampollano e s'innalzano come da radice il tronco e i rami; destare i sentimenti fondamentali, in cui sorge l'edificio della vita morale, religiosa e civile, domestica e sociale»⁷⁶.

Dall'azione educativa sola può venire il compimento dell'uomo: «La sanità e la vigoria del corpo, della mente, dell'affetto, del volere vengono dall'educazione»⁷⁷.

Polemico con pratiche formative limitanti o settoriali, Uttini sostiene, ispirandosi alla pedagogia di Rayneri, che un'educazione autentica debba avere quattro «doti principali», vale a dire: «1° l'unità, 2° la totalità, 3° la convenienza, 4° l'armonia»⁷⁸. Data la natura spirituale e corporale dell'uomo, il pedagogista parla di un'educazione «interna» ed «esterna»⁷⁹. Sotto questo aspetto, lamenta come un errore ricorrente nell'educazione sia quello di trascurare lo sviluppo spirituale, che trova il suo compimento nella «virtù» e nella «felicità»⁸⁰. Questo livello della relazione perfetta, che Uttini considera il più profondo e

bei e a renderla felice e grande nella saggezza e nella virtù. Le grandi imprese si compiono solo coll'associazione delle forze di molti; questa è grandissima e richiede l'associazione delle forze di tutti; chi ricuserà di unirvi la propria? Qual madre dirà: *altri faccia; io non me ne curo?*» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 244.

⁷⁵ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 1.

⁷⁶ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 142-143.

⁷⁷ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p.3.

⁷⁸ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 95.

⁷⁹ Scrive: «L'educazione e l'istruzione hanno due parti: esterna l'una, interna l'altra. La prima io chiamerei il corpo, la seconda lo spirito, il quale dona a quello vita, movimento, forza, colorito e vaghezza di forme» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 7.

⁸⁰ «Lo scopo rimoto e supremo di tutta l'educazione, e però anche dell'infantile, è il possesso della virtù e della felicità, pieno ed eterna nella vita futura, iniziale nella presente [in nota V. Nuovo Compendio di Pedagogia]. Lo scopo speciale e prossimo dell'educazione infantile è di destare tutte le facoltà ed avviarle a compiere rettamente gli atti proprii di ciascuna in ordine al fine supremo. Perciò l'educazione dell'infanzia è l'inizio ed il fondamento di tutta la perfezione fisica, sensitiva, affettiva, morale, religiosa che l'uomo può raggiungere. Ma siccome l'anima, quantunque spirituale, e di natura affatto diversa dal corpo, abbisogna, nelle sue funzioni sensitive, intellettive e morali, della cooperazione del corpo, così è precipuo scopo dell'educazione infantile lo sviluppare ed invigorire il corpo in ogni suo organo, affinché le sia strumento acconcio [in nota scrive: una straniera pedagogia tentasi da alcuni di introdurre nel nostro paese, la quale contrariamente ai dettami del buon senso degli'italiani, della filosofia italiana, delle credenze religiose universali in Italia, afferma non distinguersi l'uomo dai bruti se non che per un più perfetto sviluppo organico; essere la medesima cosa sentire e pensare; avervi libera volontà, ecc. Questa non è la nostra

necessario, esige che chi educa sia in prima istanza un «uomo di cuore», tutto orientato dall'amore e dalla dedizione totale all'educando⁸¹. Senza uno spirito che incarna la missione educativa con passione e vocazione, i precetti della pedagogia rimangono sterili⁸². Come egli stesso soleva ripetere: «*Si opera come si ama, e si ama come si pensa*». Questa legge dello spirito umano il maestro dovrebbe scrivere in capo ad ogni lezione che prepara per i suoi allievi come suprema norma pedagogica e didattica⁸³. La Barbieri ricorda come «Uttini diceva spesso “*I giovani quasi tutti, amano in buono, il vero ed il giusto; e solo con amore e con saviezza si può educarli*”»⁸⁴. L'educazione è una scelta personale, capace però di condizionare l'intero contesto sociale. Per il pedagogista piacentino un solo maestro che educa veramente può rinnovare un'intera scuola⁸⁵.

In vista della perfezione umana, secondo Uttini si educa molto più con l'esempio che con la parola⁸⁶. Da questo punto di vista l'educatore deve rappresentare un punto di riferimento integerrimo per i suoi allievi, ricco di «virtù» e di «animo»⁸⁷. L'educatore è chiamato a seguire quello che chiama «buon senso»⁸⁸. Scrive a proposito: «Generali ed astratte sono le norme date dalla scienza; il buon senso le applica convenientemente ai casi

pedagogia; la pedagogia seguitasi in ogni secolo, e dichiarata in questo da Lambruschini, dal Tommaseo, dal Rayneri, dal Rosmini, e praticata dagli educatori. Plaudiamo alle scoperte de' fisiologi; ammettiamo i fatti che hanno riconosciuto; ma non deduciamo le loro conseguenze, per non cadere nel vizio logico troppo volgare: cum hoc; ergo propter hoc. I fatti adottati dai fisiologi non fanno che viemmeglio confermare e chiarire le dottrine della filosofia spiritualistica; e godiamo che facciansi simili studi che danno luce alla psicologia e alla pedagogia]» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 10-11.

⁸¹ «Quale dev'essere il maestro? Signori, con una parola io rispondo: Ei dev'essere *uomo di cuore*. Sia uomo di cuore e sarà maestro perfetto. L'uomo secondo le doti, onde va principalmente fornito e secondo l'azione da lui esercitata su altri, suole chiamarsi: uomo di riflessione, di mente, di pensiero, di buon senso; - uomo d'azione, di energia, di forte volere; - uomo di coraggio e di fermezza; - uomo di prudenza; - uomo d'onore; - uomo del bene; uomo della famiglia, del popolo, del suo paese; uomo di Dio, della Provvidenza. Signori, tutto questo dev'essere il maestro; ed egli è tutto questo se è uomo di cuore» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 21.

⁸² «Religione, carità, serenità: possono essere parole soltanto senza lo spirito che lor dia vita e tutti i sistemi di educazione sono lettera morta; ma se parlano veramente dentro l'anima, l'aspirazione al bene, alla felicità dell'infanzia e della fanciullezza, viene naturalmente senza cercarla, senza sforzarsi d'escogitarne i mezzi più acconci a raggiungerla» *Tema svolto dal chiar.mo e rev.mo Prof. D. Carlo Uttini in occasione della 46° consulta annuale della Società d'istruzione e di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti con sede in Torino*, Torino, Tip. e Lit. Camilla e Bertolero di N. Bertolero, 1898, p. 10.

⁸³ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 199.

⁸⁴ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 32.

⁸⁵ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 86.

⁸⁶ Riprendendo questo concetto, la Barbieri commenta: «Ed ora tratterò il mezzo principale ed indispensabile per ben educare, cioè l'*esempio*. [...] Uttini valendosi di questo mezzo avverte le educatrici, che solo con l'esempio potranno avere autorità sui loro educandi; autorità, altro aiuto importante nell'educare. Essa è indispensabile, onde goder la stima e la fiducia di chi è affidato all'educatore; ma guai se essa assumerà forma di dispotismo, di violenza, d'arroganza o d villania, e verrà smentita dalle azioni dell'educatore!» C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., pp. 54-55.

⁸⁷ «Sull'animo de' fanciulli tutto può l'esempio, e il maestro non l'ignora; perciò al fine di avvalorare la disciplina, che richiede esattissima, è sollecito egli stesso, ordinato in tutte le sue cose ed azioni, diligente, esatto, di guisa che gli allievi e gli abitanti tutti del luogo in lui riveriscono l'uomo dell'ordine e della diligenza» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 75.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 22.

particolari. Quella, se sola, a nulla approda, spesso turba, confonde e guasta; il buon senso ha una pedagogia sua propria che mai non falla, raccomandata dal Girard e dal Lambruschini, gli scritti de' quali risplendono mirabilmente della luce soave di questa dote preziosa»⁸⁹. L'educazione, intesa come arte, necessità sì di scienza, ma anche di quanto chiama in altra sede «senso pratico»⁹⁰. Nel *Nuovo Compendio*, rivolgendosi ai futuri insegnanti, scrisse che due doti necessarie per l'educazione sono «l'osservazione e la riflessione»⁹¹. Senza le due infatti si scade in quella pratica educativa povera di fini e di metodo, che Uttini chiama in diverse opere «empirismo»⁹².

L'attività dell'educando trova il suo compimento, nell'esaurirsi della sua funzione, cioè quanto egli è stato capace di offrire al suo educando i mezzi e i criteri per guidare la sua vita in piena responsabilità. Sebbene la formazione della persona duri per tutta l'esistenza, con la giovinezza la persona deve iniziare in modo progressivo quella che Uttini chiama «autoeducazione»⁹³. In una delle tante definizioni dell'educazione, individua tra i suoi fini il raggiungimento della capacità degli allievi di condurre da sé il loro perfezionamento⁹⁴.

Il pedagogista indica una serie di strumenti per progredire nello sviluppo dopo la conclusione della scuola. Uno dei più importanti è la lettura e lo studio⁹⁵. Un carattere fondamentale per dei buoni libri, è che essi siano educativi. Inoltre devono essere ben condotti, ed avere una «bellezza» nella scrittura e nei contenuti⁹⁶. Nella sua attività di educatore, promosse una serie di iniziative volte a incentivare la diffusione della lettura. A

⁸⁹ *Ibid.*, p. 23.

⁹⁰ «Ma l'arte dell'educare è fra tutte la difficilissima, perché mentre per una parte riposa sulle idee più profonde della scienza, per l'altra richiede le più squisite avvedutezze e i più fini accorgimenti del senso pratico» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. IX.

⁹¹ *Ibid.*, p. 1.

⁹² Scrive: «Spetta alle Scuole Normali torre via l'empirismo, sollevare le menti alla riflessione, insegnare le rette teoriche e abituarle a tradurle nelle pratiche, infondere il buon senso pedagogico; ed insegnando la storia della scienza insieme alla storia delle pratiche educative accompagnata dalla storia degli effetti che esse produssero, fare avanzare e la scienza e l'arte dell'educare. A tal fine ne vorrebbero forse essere d'assai modificati i programmi» *Ibid.*, p. 99.

⁹³ Scrive a proposito riferendosi alla scuola da lui diretta: «Tra i doveri della scuola e del Collegio, dirò meglio, tra i doveri dell'educazione delle giovinette, venga essa data nella scuola, nella famiglia o nel Collegio, è certamente gravissimo quello di avviarle a continuare da sé il proprio perfezionamento intellettuale e morale. E ad ottenere ciò si ha da fargliene conoscere l'obbligo, insegnare le maniere di praticarlo e somministrargliene i mezzi» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 227.

⁹⁴ Uttini elenca nel *Nuovo Compendio* cinque fini dell'educazione, l'ultimo si riferisce all'autoeducazione: «1° di avviare gli allievi al conseguimento del fine supremo e dei fini prossimi della vita; 2° eccitare e svolgere le facoltà e formare gli abiti buoni in ordine ai detti fini: ginnastica delle facoltà; 3° curare che non s'indeboliscano, né ammalino: igiene delle facoltà; 4° quando, poi non ostante le cure preservatrici, siano prese da fiacchezza, torpore, malattia o vizio qualsiasi, guarirle: terapeutica; 5° addestrare gli allievi, affinché da sé continuino l'opera del proprio perfezionamento» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 95.

⁹⁵ Sulla loro importanza scrisse: «Due potenti mezzi di sociale progresso e d'incivilimento sono la scuola e i libri, i quali non possono andare divisi, che l'uno aiuta l'altro» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 120.

⁹⁶ «I libri devono essere adeguati alla persona, educativi, ma anche chiari, con purezza e proprietà di lingua, ordinati, graduati e compiuti» *Ibid.*, p. 122.

Piacenza fondò nel 1873 una biblioteca circolante per donne⁹⁷, auspicando che anche in età adulta lo studio e la lettura diventassero un'abitudine⁹⁸. Reputava particolarmente importante anche lo strumento delle conferenze pedagogiche⁹⁹.

Il fine dell'educazione è rivolto anche alle esigenze di quella che chiama «vita futura»¹⁰⁰. In questo senso, essa deve introdurre la persona anche nell'ambito lavorativo. L'educatore deve formare l'allievo anche secondo i bisogni, anche materiali, del tempo¹⁰¹. Scrive: «Ma l'uomo non è solo sulla terra; egli è membro della società domestica, della società civile e della società religiosa; ed è necessario che adempia esattamente i doveri che reali relazioni gl'impongono. Quindi l'educazione, oltre il fine supremo e rimoto che abbiamo detto, ha tre fini prossimi, che sono: 1° di allevare l'uomo per la famiglia, 2° di allevarlo per la società civile, 3° di allevarlo per la società religiosa. Deve cioè procacciargli tutte le doti ed abilità per cui possa compiere gli uffici *d'ottimo membro della famiglia* (di ottimo figliuolo, di ottimo sposo, di ottimo padre, ecc.); *di ottimo membro dello Stato e della Nazione* (di ottimo cittadino, di ottimo magistrato, ecc.); *di ottimo membro della società religiosa*. [...] Ai tre fini prossimi dell'educazione si deve pertanto aggiungere un quarto, di allevare ciascun allievo per l'ufficio o destinazione che ha nella vita domestica, civile e religiosa»¹⁰².

La persona fa parte di una comunità, che in senso più generale è la Patria. Uttini sostiene che debba connotarsi in senso nazionale, e quindi secondo le tradizioni, la storia, cultura del proprio popolo. Osserva: «Non si educò in passato, né si educa presentemente da molti per la patria e per la nazione. Al difetto di educazione nazionale si deggiono attribuire gl'infiniti mali da cui fu travagliata per tanti anni l'Italia»¹⁰³. L'educazione doveva essere una sola in tutta la Nazione, per dare corpo e unità al popolo. Rivolto ai membri della Società d'istruzione e di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti, Uttini espresse il seguente auspicio: «Or mi sia concesso esporre il desiderio che la Società degl'Insegnanti in tutta Italia diffusa, ma con sede in questa gloriosa Torino donde

⁹⁷ *Ibid.*, vol. I, p. 231-232.

⁹⁸ «Diamo uno sguardo alle nazioni vicine; quanto istruita vi è la donna! Le scuole elementari, ed anche le superiori, stabilite dappertutto, fanno sì che pur le popolane si arricchiscano di larga istruzione, e le giovani delle classi agiate ed elevate non vogliono stare al disotto di loro. Così avviene che gran numero di signore riescano coltissime in ogni parte dell'umano sapere, ed anche insigni educatrici e scrittrici valenti. Potrebbe ora la donna italiana rimanersi in quella ignoranza, in cui fu tenuta ne' secoli passati? No, certamente. Ma per uscirne le basta la scuola elementare delle fanciulle popolane? No, di certo, ma le è necessario che dopo gli studii elementari continui ancora ad istruirsi in casa, durante l'adolescenza e la giovinezza; è necessario che si coltivi altresì adulta. E come? Mediante i libri» *Ibid.*, vol. I, p. 233.

⁹⁹ C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., pp. 16-17.

¹⁰⁰ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p.55.

¹⁰¹ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 13.

¹⁰² C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. 77-78;

¹⁰³ *Ibid.*, p. 79.

partirono tante grandi iniziative, esprima unanime e solennemente il voto che l'educazione dei nostri bambini e dei nostri fanciulli addivenga presto una, nazionale, italiana»¹⁰⁴. Questa attenzione per la diffusione del sentimento patriottico nelle giovani generazione, fu uno degli aspetti per cui la sua opera fu valorizzata, e di certo concorse a diffondere la sua fama oltre i confini del mondo cattolico¹⁰⁵.

Per poter sviluppare le proprie capacità educative è necessario l'esempio di esperienze educative positive, per cui potersi riferire ad un modello ideale. Uttini si occupò, come già accennato nella parte relativa alla sua biografia, ad approfondire i metodi e gli insegnamenti delle scuole normali. Tra le altre proposte, consideravo necessario inserire a lato di questi istituti delle scuole «esemplari» e «sperimentali», in cui le future insegnanti potessero apprendere al meglio la loro professione¹⁰⁶. Al fine di una completa formazione dell'educatore, l'Uttini considerava necessario conoscere pratiche, istituti e personalità esemplari del passato, quali miniere a cui attingere per il presente¹⁰⁷. Secondo Uttini sia la pedagogia che agli educatori dovevano sempre guardare alla storia per trarne importanti indicazioni teoriche e pratiche¹⁰⁸. In questo senso suggerì la lettura di biografie di grandi personalità ed educatori¹⁰⁹, ma anche lo studio delle organizzazione e pratiche scolastiche passate e presenti di paesi stranieri¹¹⁰. Chi educa deve fare molta attenzione alla sua azione

¹⁰⁴ Tema svolto dal chiar.mo e rev.mo Prof. D. Carlo Uttini in occasione della 46° consulta annuale della Società d'istruzione e di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti con sede in Torino, cit., p. 11.

¹⁰⁵ In un testo commemorativo, il Prof. Francesco Gregori scriveva dell'Uttini: «Senza troppo gridare Italia, Italia, lavorava a compiere il voto del D'Azeglio, attendeva a fare gli italiani» Carlo Uttini in memoria, cit., p. 22; La Barbieri sullo stesso tema scrive: «Amò la patria e l'amò d'un amore profondo, nonostante fosse prete; l'amò d'un amore che non strepita, ma agisce; non declama, ma si sacrifica, senza troppo gridare "Italia, Italia", lavorava a compiere il voto dell'Azeglio; attendeva a fare gl'italiani!» C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 29.

¹⁰⁶ «Inoltre è mestieri che le vegga applicate agli allievi. E perciò alle Scuole Normali devono andare unite scuole pratiche, *esemplari* e *sperimentali*. Nessun arte apprendesi bene e presto senza tirocinio; e meno ancora può apprendersi l'arte di educare, che è sopra tutte difficilissima[...].]*Scuole esemplari, sperimentali e di tirocinio*. Ma le scuole che devono servire di esempio, vogliono essere perfette, quant'è possibile; tali cioè che mostrino in atto le sicure norme dell'educare. Una scuola infantile ed elementare che non sia conforme appieno alle sicure norme dell'educare, non può servire di scuola pratica esemplare» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. 69-70.

¹⁰⁷ «Le condizioni intellettuali e morali, civili ed economiche d'una persona, d'una città, d'una nazione sono intimamente collegate con l'educazione, come effetto con cagione. Perciò la storia di essa deve essere parte principale della narrazione delle vicende de' popoli, sia per comprenderne meglio le cause, sia per cavarne ammaestramento a conservare beni preziosi e crescerli, sia per togliere errori, preoccupazioni, mali costumi» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. VII.

¹⁰⁸ Parlando della storia della pedagogia la divide in tre parti: «Storia della Scienza dell'educazione (o della Pedagogica), la Storia dell'arte (o della Pedagogia), la Storia degli Scrittori di educazione» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 98. In un'altra opera ricorda come «La storia fu detta sempre maestra della vita, luce della verità; perciò anche la storia della pedagogia dovrà dirsi maestra della vita dell'educatore, luce e splendore alle norme educative e didattiche» *Ibid.*, vol. II, p. 33.

¹⁰⁹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 1.

¹¹⁰ Cfr. C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, pp. XII-XIII.

educativa. In questo senso suggerisce di dotarsi di un «giornaleto intimo», vale a dire un diario, dove trascrivere le proprie impressioni e progressi¹¹¹.

III. 3. «Seguire la natura»

Secondo Uttini molti interventi educativi fallivano a causa di un'alquanto debole conoscenza delle potenzialità umane e del loro svolgimento. Troppo spesso cattivi educatori ostruivano il naturale sviluppo delle facoltà personali, spreco delle risorse degli educandi. In questo senso, il pedagogista piacentino ricordava quanto l'educatore potesse divenire nefando per lo sviluppo della persona¹¹².

Di fronte al problema di compiere le possibilità perfettive dell'uomo, Uttini indica nel «seguire la natura» la norma aurea di una pratica educativa autentica: «La legge suprema che governa ogni arte, la quale abbia il fine d'informare a bellezza sì la materia come gli spiriti, è questa: imita la natura; segui la natura. Tale perciò vuol essere anche la legge suprema dell'educazione»¹¹³. Scrive sullo stesso tema: «Quindi norma suprema si è: *Non opporsi alle esigenze naturali delle facoltà, ma seguirle*»¹¹⁴. Senza questa «obbedienza» alla struttura propria della persona, qualsiasi intervento educativo non sarebbe giustificabile.

Nella pratica formativa, il rispetto della natura si declina nel coltivare e far maturare le facoltà e le potenze umane. Da questo punto di vista, definisce l'educazione come un «destare, svolgere e perfezionare le facoltà dell'uomo»¹¹⁵. Citando Dupanloup ricorda come l'educazione non aggiunge facoltà, ma svolge potenzialità già presenti nella persona¹¹⁶. Da qui, definisci l'educatore come un «cooperatore»¹¹⁷. Su questo aspetto scrive: «Educare è trarre fuori, svolgere e perfezionare le facoltà dalla Sapienza Creatrice poste nell'uomo. Allorché l'uomo nasce, le sue facoltà sono, a così dire semi assopiti; ed è

¹¹¹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 2.

¹¹² «Gl'istinti e le passioni sono ne' bambini effetti necessari delle sensazioni date dalla percezione e dalla fantasia. Questo vero non dovrebbe dimenticare mai da chi li educa; imperochè da esso segue che il sorgere e il crescere, o non, delle tendenze buone e delle cattive può dipendere per gran parte dagli educatori» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 386.

¹¹³ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 99.

¹¹⁴ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 12.

¹¹⁵ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. X.

¹¹⁶ Scrive: «L'ufficio dell'educazione non è il creare potenze e facoltà nuove, né lo assopire od estirpare quelle date da natura, ma eccitarle, svolgerle, a grado a grado ed armonicamente, e così avvivare ed afforzare lo spirito umano pel conseguimento del fine supremo, informandolo a un tempo alla vita domestica e sociale» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, pp. 161-162.

¹¹⁷ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 76.

ufficio dell'educazione infantile destarle, e piegarle a fare ordinatamente i primieri loro atti»¹¹⁸.

Tendendo conto che l'«Ufficio dell'educazione è di governare l'operosità – fino dalla tenera età – a bene e a perfezionare della umana natura», l'educazione si rivolge allo sviluppo delle potenze, trovando nel loro svolgimento il suo compimento: «Perfettibili sono tutte le facoltà umane, e possono elevarsi ad eccelsa perfezione, come l'osservazione e la storia attestano. La perfezione di ciascuna si raggiunge colla operosità propria e coll'operosità delle altre. La perfezione armonica di tutte costituisce la piena educazione e perfezione della persona»¹¹⁹.

La riflessione pedagogica, doveva dunque dare ampio spazio allo studio particolareggiato delle facoltà umane, affinché potesse guidare la pratica educativa¹²⁰. Non può infatti esistere un'azione educativa efficace senza una conoscenza approfondita dello sviluppo psico-fisico dell'uomo, nonché degli stimoli utili alla loro maturazione.

Nel *Nuovo Compendio*, Uttini analizza i caratteri e lo sviluppo delle facoltà umane. La visione «psicologica» del pedagogo piacentino, ricalca in gran parte la complessa architettura rosminiana, rielaborata tenendo conto delle numerose esperienze educative del sacerdote. È lo stesso Uttini che dichiara un'aderenza totale al pensiero di Rosmini in questo frangente¹²¹. Si tratta di un approccio alle facoltà umane, totalmente alieno agli sviluppi della psicologia sperimentale europea. Non desta dunque meraviglia che qualche lustro seguente la morte, l'ancoraggio alla psicologia rosminiana sia stato oggetto di perplessità¹²².

¹¹⁸ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 6.

¹¹⁹ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., pp. 410-412.

¹²⁰ «Necessaria disposizione allo studio della pedagogia è la chiara cognizione delle facoltà umane, accompagnata dall'attenta osservazione sopra di sé e sopra gli educandi; e imprendendo ora lo studio delle norme che la Scienza dell'educazione detta, deve la giovane studiosa attendervi con animo sereno, desideroso di conoscere il Vero, e sgombro di ogni preoccupazione. Le norme che va apprendendo deve applicarle a sé medesima, affine di vieppiù perfezionare sé stessa, come è necessario, imperochè si educa meglio coll'esempio che cogli altri mezzi; affine di meglio comprenderle, vederne tutta l'estensione, imparare la maniera di attuarle; ed affine di cavare dall'esperienza propria altre norme che sono più efficaci, e che nessun libro, nessun precettore insegna» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 69.

¹²¹ «Ne' poveri miei scritti di educazione, dovendo scegliere una classificazione ed una nomenclatura delle potenze e facoltà dell'uomo, mi attenni a quelle del Rosmini, perché mi sembrarono le più chiare, le più ragionevoli, le più conformi ai dati dell'osservazione, le più convenienti per l'esposizione delle norme pedagogiche e didattiche. Se ve n'ha delle migliori, si proponcano; accettiamole ed usciamo dal presente caos babelico» C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, cit., p. 239.

¹²² Il noto pedagogo Papa scriveva sul tema: «Cinquant'anni fa la psicologia assumeva ancora per Carlo Uttini e sua scuola, le tradizionali facoltà spirituali come principi di spiegazione dei fenomeni psicologici: principi ignoti che di questi proprio avevano bisogno per essere spiegati. Da quest'errore proveniva la differenziazione primitiva dei tre elementi, che nella realtà sono inseparabili» M. Papa, *Carlo Uttini e la rivoluzione pedagogica in Italia nella seconda metà del secolo XIX*, cit., p. 18.

Uttini riprende la tripartizione delle facoltà umane, sviscerando le loro funzioni ed elementi¹²³. Esaminando i caratteri del sentimento, approfondisce la distinzione tra quello corporeo, intellettuale, morale, ed espone le sue facoltà passive. Tratta anche della facoltà «ritentiva» delle sensazioni, della fantasia e dell'associazione. Analizza poi l'attività dell'anima sensitiva¹²⁴, e tratta dell'«istinto vitale»¹²⁵. Affronta poi il tema degli «abiti»¹²⁶, che possono essere considerati uno degli obiettivi principali dell'azione dell'educatore: «Educare – scrive Uttini - è anche trasformare le potenze in abiti, ben disse il filosofo torinese»¹²⁷.

Per quanto riguarda la seconda facoltà, cioè l'«intendimento» o intelletto, egli analizza il suo sviluppo rispetto alla realtà¹²⁸. Esso consiste nella «potenza che apprende il Vero, il Bello, il Buono»¹²⁹, e si esprime mediante diversi atti come la percezione intellettuale, il giudizio, il ragionamento, la riflessione, il paragone, l'astrazione, l'integrazione, il conservare e il richiamare le cognizioni acquistate, l'associazione delle idee e la «favella»¹³⁰. Il fine dell'intendimento è il vero, legato sia al bello¹³¹ che al buono¹³². L'uomo tende al vero grazie all'«istinto spirituale», che dà all'uomo la sua specificità¹³³.

¹²³ «L'uomo è un soggetto sensitivo, intellettuale e volitivo, dotato cioè delle facoltà di sentire, intendere e volere [in nota: Rosmini, Antropologia]. Perciò l'Antropologia va divisa in tre parti; la prima delle quali tratta il sentimento; la seconda dell'intendimento; la terza della volontà» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 6.

¹²⁴ «Le sensazioni suscitano l'attività dell'anima: se piacevoli, destano un'attività che si porta verso ad esse, e verso l'oggetto che le produce, onde se ne accresce la vivezza, se ne prolunga la durata, e si conservano quanto più si può: se spiacevoli, eccitano un'attività per la quale lo spirito da esse rifugge e dall'oggetto che le produce; studiasi di scemarne la forza e la durata. Questa attività denominasi *istinto*, ed anche *tendenza, inclinazione appetito, affetto, affezione, ovvero avversione, aborrimento, ecc.*» *Ibid.*, p. 35.

¹²⁵ «Il sentimento fondamentale prodotto dall'unione dell'anima col corpo, e che costituisce la vita, dà origine all'*istinto vitale*» *Ibid.*, p. 35.

¹²⁶ «Le modificazioni che si formano negli organi sensorii e motori, e nelle facoltà passive ed attive del sentimento, si conservano, come è provato dall'osservazione; e da ciò viene la tendenza a ripetere gli atti già fatti, e a ripeterli con sempre maggiore facilità, prontezza, perfezione e diletto, quanto più spesso si rinnovano. Così hanno origine gli abiti, i quali altro non sono che propensioni a ripetere gli atti ai quali lo spirito si è avvezzato» *Ibid.*, p. 42.

¹²⁷ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 412.

¹²⁸ «Dalla comunicazione ed intima unione dell'anima con il corpo si genera il sentimento fondamentale, la vita fisica animale o sensitiva; e le sensazioni che provansi dietro le impressioni fatte sui diversi organi sensorii, altro non sono che modificazioni del sentimento fondamentale. Dalla comunicazione ed intima unione dell'anima colla luce del Vero, colla suprema Ragione, si produce l'intendimento, la vita intellettuale e morale; e le infinitamente varie cognizioni che l'uomo vien via via acquistando altro non sono che determinazioni di quell'idea universale che lo illumina dal primo istanza di sua esistenza» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 44.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹³⁰ «Queste dieci facoltà dell'intendimento possono forse ridursi, analogamente a quelle del sentimento, a cinque; cioè 1° alla facoltà di apprendere le idee, il che si fa colla percezione intellettuale, col giudizio, colla riflessione, col ragionamento, coll'astrazione, coll'integrazione, 2° alla facoltà di conservarle; 3° alla facoltà di richiamarle; 4° alla facoltà di associarle; 5° alla facoltà di significarle» *Ibid.*, p. 45.

¹³¹ «Il Vero appreso dalla mente si converte nell'idea del Bello (cui Platone definiva lo splendore della Verità) e intorno ad esso fanno atti tutte le facoltà mentali sì passive come attive. Per questo riguardo si diede loro denominazione di estetiche; e si dice: il giudizio estetico, la ragione estetica, il senso, o il gusto estetico, gli abiti estetici, l'istinto estetico» *Ibid.*, p. 55.

L'ultima delle tre facoltà è la volontà, considerata principio della sua personalità, e definita la «*facoltà di operare per un fine conosciuto*»¹³⁴. Il concetto di volontà è strettamente legato a quella della libertà, che è condizione della prima¹³⁵. In alcune pagine, Uttini propone un sintetico specchio per comprendere cosa educa e cosa deforma la volontà e la libertà umana¹³⁶.

Se nell'uomo le potenze sono immanenti, Uttini sottolinea come il loro svolgimento esiga l'azione educativa¹³⁷. Essa si declina sulle tre facoltà, da cui si hanno una educazione fisica, intellettuale e morale.

Per quanto riguarda la prima, che agisce sul sentimento, scrive: «Duplice è lo scopo dell'educazione fisica: 1° di perfezionare il corpo, crescerlo cioè sano, vigoroso e pronto alle operazioni; 2° di perfezionare le facoltà sensitive»¹³⁸. Uttini considera il corpo come lo strumento dell'anima, parte necessaria di un tutt'uno che è la persona. Nell'educazione fisica ricalca il principio primo dell'educazione, vale a dire il seguire la natura. Osserva: «Legge suprema dell'educazione fisica è questa: Non porre ostacolo al libero operar della natura, ma seguirne le esigenze»¹³⁹. Nel Nuovo Compendio elenca una serie di consigli pratici per il suo sviluppo tra gli altri suggerisce cibi sani, tratta della piaga dell'alcolismo e condanna i «busti armati di ferri»¹⁴⁰. Esorta anche al movimento fisico, parlando dei rischi di una vita troppo sedentaria¹⁴¹. Cita anche in più riprese il libro di Smiles¹⁴², *Self help*,

¹³² «Il Vero e il Bello si convertono pure nell'idea del Buono, e parimenti le facoltà intellettive ricevono la speciale denominazione di morali; onde si ha *l'intelletto morale, il giudizio morale, la ragione morale, il senso morale, la coscienza morale, gl'istinti e gli affetti morali, gli abiti morali*» *Ibid.*, p. 55.

¹³³ «Siccome gli stati piacevoli prodotti dalle sensazioni che si formano per opera delle percezioni sensitive e della fantasia generano *l'istinto animale*, così l'apprensione intellettuale del vero, del bello e del bene, e il conseguente diletto producono *l'istinto spirituale*, che dicesi anche *umano*, perché proprio solamente dell'uomo» *Ibid.*, p. 56.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 62.

¹³⁵ «La dignità e grandezza dell'uomo consiste nel retto uso della libertà. Ogni altro pregio, ogni altra eccellenza è della *natura*, né può attribuirsi a merito; quella che procede dal libero volere è eccellenza della *persona*, e a merito di lei si attribuisce» *Ibid.*, p. 63.

¹³⁶ «Vi ha cause che accrescono la forza della volontà e della libertà, ed altre che la diminuiscono. L'accrescono: 1° la cognizione del bene, 2° la riflessione, 3° le buone tendenze, 4° i buoni abiti 5° l'esercizio, 6° l'esempio altrui, 7° l'autorità, 8° la società. La diminuiscono: 1° l'ignoranza, l'errore, le preoccupazioni che impediscono la cognizione del bene, 2° il difetto di riflessione, 3° le passioni e la debolezza delle buone tendenze, 4° gli abiti cattivi, 5° la mancanza di esercizio, 6° la fiacchezza delle persone in mezzo a cui si vive, e l'esempio, 7° la solitudine» *Ibid.*, p. 63.

¹³⁷ «Le facoltà son date da natura; l'educazione può svilupparle, non crearle. Il loro vigore nativo dipende da leggi arcane. Può su di esse l'azione dell'uomo? Crediamo che possa; ma qui non è il luogo per tale ricerca. Quello che ora ne importa, si è di riconoscere che nessuna facoltà si sveglia né svolgesi ed invigorisce, se opportuna azione estrinseca non operi su di essa; e però esser vere, per questo riguardo, le sentenze che affermano *i bambini addivenire quali l'educazione li forma; le sorti dell'uomo dipendere dall'educazione prima; le nazioni formarsi sulle ginocchia delle madri; il carattere degl'individui e de' popoli essere formato da chi educa*» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 8.

¹³⁸ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 103.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 104.

¹⁴⁰ *Ibid.*, pp. 104-105.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 108.

richiamando alla necessità di vivere in posti con aria pulita¹⁴³, e poi alla tipologia della casa¹⁴⁴.

Oltre che di uno sviluppo sano del corpo, l'educazione fisica si occupa anche delle facoltà sensitive. Su questo versante, Uttini tratta dello sviluppo della percezione per la memoria e l'attenzione¹⁴⁵. Infatti l'educazione delle facoltà sensitive è funzionale a quella intellettuale, che è strettamente legata alla prima, poiché dai sensi e dal sentimento inizia ogni forma di razionalità¹⁴⁶. Lo sviluppo dei sensi, era infatti valutato di fondamentale importanza anche per lo sviluppo della volontà: «Di sommo momento è lo studio delle norme che servono a perfezionare le facoltà attive del sentimento, perché, se queste sono rette, producono quasi tutto che di bene può operare l'uomo, e, se sviate, quello che opera di male. La volontà è ora assai debole, ed anziché dominare con sovrano impero, è signoreggiata, quasi come serva, dagli istinti; i quali perciò è da usare ogni cura affinché siano retti»¹⁴⁷. Per lo sviluppo di tali istinti sono fondamentali i buoni esempi¹⁴⁸, mentre per arginare le passioni negative, da diversi suggerimenti¹⁴⁹.

L'educazione intellettuale è strettamente con la percezione sensitiva. Osserva: «L'educazione intellettuale del bambino si fonda perciò tutta sulla percezione sensitiva e sulle facoltà per le quali conserva, richiama, associa le sensazioni; per questo nel Giardino egli si circonda di molti oggetti, affinché si moltiplichino le sue percezioni. Il mondo in cui vive, ecco il suo libro; la natura cioè, la famiglia, la società. L'universo è il suo museo pedagogico»¹⁵⁰. Proprio del mondo, parlò come «Il museo pedagogico datoci dall'Educatore Supremo».¹⁵¹ La formazione della ragione ha diversi obiettivi: «Quattro sono gli uffici di chi attende alla coltura delle facoltà intellettuali: 1° eccitarle e svolgerle,

¹⁴² Anche all'Uttini era noto il dibattito *self-helpistico*. Oltre al lavoro di Smiles conosceva anche la produzione di Michele Lessona, che cita riportando delle statistiche sulla scuola italiana. Cfr. C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. II, p. 110.

¹⁴³ «Funzione importantissima della vita animale è la respirazione e richiede che l'aria respirata sia pura, salubre e senza odori. La mancanza di cibo, dice Smiles, è meno dannosa della mancanza d'aria pura» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 106.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 107.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 112-13.

¹⁴⁶ «L'educazione delle facoltà sensitive altro non è che un mezzo all'educazione intellettuale; questa per il perfezionamento dell'uomo ha importanza immensamente maggiore» *Ibid.*, p. 122.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 115.

¹⁴⁸ «Preziosissimi all'umano perfezionamento sono gli istinti di simpatia, d'imitazione e di operosità. L'istinto di simpatia è base alla virtù universale, che consiste nella benevolenza. Esso destasi non solo per l'azione delle persone con cui trattasi, ma anche dalle stampe e delle cose di natura, che per opera della fantasia vengono personificate ed animate» *Ibid.*, p. 116.

¹⁴⁹ «Prima norma, come già fu avvertito, è di rimuovere ogni stimolo che le chiami all'atto; la seconda è di far vive e forti le tendenze opposte; la terza sta nell'accrescere la luce della ragione e il vigore della retta volontà, al cui impero le tendenze devono obbedire; la quarta è l'usare i mezzi sovranaturali» *Ibid.*, p. 119.

¹⁵⁰ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p.12.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 35.

2° impedire che cadano in alcun vizio, 3° i vizii contrari correggere; 4° indirizzare le allieve a continuare da sé il perfezionamento delle medesime»¹⁵².

Al centro dell'educazione intellettuale vi è lo sviluppo della capacità dell'attenzione¹⁵³. Diverse sono le qualità richieste per lo sviluppo delle facoltà intellettuali¹⁵⁴. Per educare a tali capacità bisogna abituare la persona all'osservazione, sia interna che esterna. Parlando della scuola elementare, Uttini scrisse che la prima lezione di ogni giorno deve essere quella di far osservare¹⁵⁵. Essa deve sempre essere accompagnata dal ragionamento

Il sapere osservare, assieme al giudicare e al riflettere formano il ben ragionare¹⁵⁶. Questa deve avere le seguenti caratteristiche: «Tre doti deve avere la facoltà del ragionare affinché sia perfetta: 1° l'*acutezza*, per la quale la mente penetra bene addentro alla natura delle cose; 2° la *prontezza*, per cui dai principii speditamente deduce le conseguenze; 3° la *estensione* per cui vede le lontane e sottili relazioni». Uttini richiama ad una razionalità capace di leggere la realtà attuale, in questo senso parla di un'educazione al «senno pratico»¹⁵⁷.

Si sofferma poi in modo particolare sulla memoria, le cui doti sono la prontezza, l'estensione, la tenacia, la fedeltà. Già nel suo Giardino d'infanzia, Uttini faceva ripetere ogni sabato le cose apprese durante la settimana. La memoria va esercitata tramite l'associazione intellettuale, ma anche con l'uso della parola¹⁵⁸. Si tratta di una pratica da iniziare sin dalla scuola dell'infanzia. A proposito scrive: «Inutili sarebbero le percezioni qualora non si ritenessero. A farle ritenere serve la vivezza e l'ordine, come si è detto, ed il collegarle colle parole, cogli'istinti, cogli affetti, coll'opera. Per questi motivi ogni osservazione viene accompagnata dall'esercizio della parola parlata e scritta, dagli esercizi del disegno, degli stecchini, degli anelli, delle costruzioni, della plastica; della rappresentazione mimica e drammatica: linguaggio pur questo con cui il bambino viene significando le percezioni»¹⁵⁹.

¹⁵² C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 124.

¹⁵³ «Condizione necessaria a formare gli abiti intellettuali d'ogni sorta è l'attenzione. La forte attenzione produce chiarezza, precisione, profondità e larghezza nel concepire, aggiustatezza nel giudicare, abbondanza, naturalezza ed ordine de' pensieri. Sino da' primi anni bisogna procacciarla al fanciullo, e ben dice il Rosmini, che *tutta l'arte dell'educatore si riduce ad eccitare e dirigere l'attenzione*» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 126.

¹⁵⁴ «Le doti richieste negli abiti delle facoltà intellettuali per la perfezione dell'intendimento sono 1° vigore, 2° intendimento, 3° speditezza, 4° regolarità, 5° durata nel loro ben operare, 6° ordinamento di esse verso il fine dell'uomo, 7° signoria della volontà su di esse» *Ibid.*, p. 123.

¹⁵⁵ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 36.

¹⁵⁶ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 128.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 132.

¹⁵⁸ *Ibid.*, pp. 134-136.

¹⁵⁹ C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 14.

Ma l'educazione intellettuale è strettamente legata anche alle predisposizioni dello spirito, e ad un contesto favorevole allo sviluppo del ragionamento. Scrive: «A perfezionare le facoltà intellettuali concorrono le disposizioni dello spirito; cioè la serenità, la calma, l'animo sgombro di passioni, il desiderio di conoscere, l'amore della verità, l'abborrimento dell'ignoranza e dell'errore, la cognizione delle utilità che il sapere apporta, il proposito di giovare alla famiglia e alla società, la fermezza del volere che non si abbatte per difficoltà che incontri»¹⁶⁰. In questo senso afferma che è fondamentale educare alla bellezza, come strada verso la verità. Uttini mette in guardia dalla distrazione, dalla presunzione, e dall'torpore della mente, tutti difetti che limitano l'educazione educativa. Era convinto, inoltre, dell'importanza degli abiti sovranaturali per la perfezione intellettuale¹⁶¹.

Parla infine dell'educazione morale considerata il vertice delle facoltà umane, in quanto completa e aiuta anche le altre due forme di educazione¹⁶². Uttini distingue tra istruzione morale e educazione morale, intendendo con la prima l'insegnamento delle norme etiche, con la seconda l'acquisizione di queste da parte dell'alunno, che comprendendone l'intima coerenza, le fa sue, ponendole alla base del suo vivere e operare. L'educazione morale punta a dotare la persona di abiti virtuosi¹⁶³, per mezzo della ripetizione di azioni positive¹⁶⁴.

Egli considera la morale inscindibile dalla religione cristiana, vertice della moralità, e vera educatrice. Scrive: «Se dalla morale perfezione dipende il compimento dell'uomo, la felicità presente ed eterna degli spiriti nostri immortali, l'ordine e la pace delle famiglie, delle nazioni e dell'uman genere, è di somma importanza per chi educa formarsene concetto giusto. Ora è evidente che essa in altro non può consistere fuorchè in *rappresentare ne' propri pensieri, affetti ed operazioni l'immagine del Padre nostro che è*

¹⁶⁰ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 139.

¹⁶¹ «A togliere i difetti delle facoltà, a coltivarle e perfezionarle, vi ha de' mezzi soprannaturali, con cui può procacciarsi la vera perfezione intellettuale. Essi danno valore ai naturali, che di per sé non bastano, come è provato dalla storia dei quaranta secoli anteriori e dei diciannove posteriori a Cristo in tutte le nazioni pagane» *Ibid.*, p. 141.

¹⁶² «L'educazione morale è il vertice, lo scopo supremo di tutta l'umana educazione. Essa è coadiuvata dall'educazione fisica e dalla intellettuale, a cagione della relazione intima che passa tra tutte le umane potenze; ma alla sua volta giova, e immensamente, all'educazione fisica e intellettuale» *Ibid.*, pp. 147-148.

¹⁶³ «La perfezione morale è il vertice a cui mira tutta l'educazione umana; la intellettuale e la sensitiva devono ad essa coordinarsi come mezzi. Ma la perfezione sta non negli atti, ma negli abiti; e a formar gli abiti hanno a indirizzarsi le cure educative. Perciò il programma educativo additerà 1° i buoni abiti morali che si hanno a formare; 2° i buoni abiti delle facoltà intellettuali e sensitive» *Ibid.*, p. 163.

¹⁶⁴ «Gli abiti si formano colla ripetizione degli atti; ora formare con atti ripetuti, ogni mese un buon abito intellettuale e un buon abito morale giusta la graduazione naturale imposta dalle leggi dello spirito, stimasi cosa di sommo rilievo, sopra tutto quando essi siano radice di altri abiti. Badin dunque le educatrici quali siano i mezzi più acconci a formarli; quali difficoltà s'incontrino e come si superino e ne cavino norme pratiche» C. Uttini, *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni da svolgersi delle Facoltà del bambino d'anno in anno*, cit., pp. 9-10.

ne' cieli, e del Figliol suo, fattosi uomo per servire a noi d'esempio»¹⁶⁵. Così l'educazione morale, della libertà e quella religiosa sono intimamente connesse¹⁶⁶.

Questa prospettiva si colloca nell'origine sovranaturale, tanto dell'essere quanto della natura umana. Senza dubbio, la dimensione religiosa appare un tratto tipico della pedagogia di Uttini: «Insomma è la natura il gran libro di Dio dato all'uomo, affinché vi legga gli ammaestramenti che conferiscono al suo perfezionamento. Sapersene valere è dunque saggia, è doverosa cosa, come è stoltezza non giovarsene»¹⁶⁷. Con Rosmini, distingue le facoltà naturali da quelle sovranaturali, approfondendo il modo con cui la fede perfeziona le facoltà umane¹⁶⁸.

Egli critica fortemente tutte le tradizioni razionalistiche attive nel demolire il messaggio cristiano riducendone la portata veritativa¹⁶⁹. In questa direzione, richiama ad un'educazione alla fede salda nel messaggio cristiano e nelle sue prove razionali. Tra gli altri aspetti, sostiene come sia «dovere d'ognuno conoscere, meglio che può, la vita di Gesù Cristo, perché Egli è il modello degli uomini, il Maestro, il Salvatore»¹⁷⁰. Consiglia così studi e letture per fortificare la fede. Tra le altre opere suggerisce *l'Esposizione della Dottrina Cattolica* di Capecelatro¹⁷¹.

In questa direzione considera l'educazione positiva quando si riescono a sviluppare le potenzialità insite nella persona¹⁷². Non basta tuttavia conoscere le funzioni delle facoltà poiché l'educazione sia costruttiva, ma occorre anche un'attenta osservazione per comprendere il grado di sviluppo dell'allievo e declinare i necessari interventi educativi¹⁷³.

¹⁶⁵ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 148.

¹⁶⁶ «Due sono pertanto gli uffici dell'educazione. Il 1° è di far conoscere (non a mezzo, ma per intero), i doveri che i giovinetti hanno verso Dio, verso sé stessi e verso i loro simili. Si dice: per intero; perché escludonsi da taluni i doveri che verso noi stessi, verso i nostri simili, verso Dio, ci son fatti conoscere dalla rivelazione; quasiché essi cessino d'essere doveri, perché Dio medesimo ce li ha insegnati. È stranezza di ragione questa, in cui non si cadrebbe, se la facoltà della ragione fosse stata bene educata. Il 2° è di somministrare alla libertà de' giovinetti gli stimoli e gli aiuti convenienti, affinché ai doveri conosciuti si conformi» *Ibid.*, p. 452.

¹⁶⁷ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. II, p. 44.

¹⁶⁸ «Dalla partecipazione all'ordine soprannaturale nasce nell'uomo la propensione a riconoscere e a credere quello che intorno a Dio e intorno al creato gli viene insegnato dalla Chiesa. Questa propensione dello spirito è *l'abito della Fede*. Esso avvalorà la mente nelle sue funzioni, la guida affinché non erri, le serve di luce a scoprire i rapporti delle cose» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, *Ibid.*, p. 65.

¹⁶⁹ Critica ad esempio gli studi su Gesù di Nazareth come quelli di Strauss, Slavador e Renan. Cfr. C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 151.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 454.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 456.

¹⁷² «L'educazione de' bambini si ha da distinguere in positiva e negativa. Positiva dicesi quella che desta e svolge con mezzi acconci le facoltà; negativa quella che allontana le cagioni che, direttamente o indirettamente possono recare ad esse nocimento» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 8.

¹⁷³ «Due parti ha l'educazione; l'una negativa, l'altra positiva. Quella rimuove gli ostacoli che impediscono lo svolgimento delle facoltà, le cagioni per le quali esse indeboliscono o ammalano; questa eccita, aiuta, sostiene, guida. Quale però debba essere la negativa e quale la positiva per ogni anno, per ogni

Troppo spesso gli educatori inficiano lo sviluppo delle potenze umane, pretendo dagli allievi esercizi o livelli di apprendimento e comportamento che non possono ancora raggiungere¹⁷⁴. Per migliorare le proprie conoscenze in merito ed acquisire una certa sensibilità rispetto al principio della graduazione, Uttini consiglia agli insegnanti uno studio attento del libro di Rosmini: *Del Supremo Principio della Metodica*¹⁷⁵.

Le facoltà possono essere sviluppate con «stimoli» o «mezzi» consoni¹⁷⁶. La pedagogia ha come compito precipuo quello di individuarli. Essi devono essere piacevoli e varii¹⁷⁷. Ne esistono di diversi tipi: «I mezzi generali di educazione soglionsi distinguere in fisici, intellettuali e morali, secondochè la loro azione viene esercitata principalmente sulle facoltà fisiche, sulle intellettuali o sulle morali»¹⁷⁸. Concretamente i mezzi dell'educazione, sia dell'infanzia che in quella generale, sono «1° la natura, 2° la famiglia, 3° la società civile, 4° la Chiesa, 5° la scuola»¹⁷⁹. Un aspetto fondamentale dei mezzi educativi è che essi siano in armonia tra loro: «Come è armonia nel vero, nel bene, nel bello, ed armonia nelle potenze del sentire, dell'intendere, dell'amare, così dev'essere armonia ne' mezzi che attuano queste potenze ne' loro oggetti: il vero, il bene ed il bello»¹⁸⁰.

La prova di un'educazione autentica è la crescita del bambino secondo le sue naturali facoltà. Ma spinta efficace, e altresì prova dell'autenticità dell'intervento educativo, è, con lo sviluppo delle facoltà e della verità della persona, il «diletto», cioè una soddisfazione nell'essere più «persona»¹⁸¹. Questa pienezza è il fine stesso della pratica educativa: «Nel concetto di educare è anche il concetto di attramento, d'attrazione, di adesione, di coesione, di assimilazione»¹⁸².

facoltà, corporea, sensitiva, intellettuale, affettiva, non è agevole determinarlo. Le norme pedagogiche che dà la scienza, sono ancor troppo vaghe e indeterminate, essendo fondate su fatti generalissimi. A stabilire norme precise e bene circoscritte richiedonsi osservazioni sugli attiche fanno le singole attività umane nel loro successivo svolgersi annuale; osservazioni che all'infuori delle madri, altri non può fare» *Ibid.*, p. 146.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 432.

¹⁷⁵ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 212.

¹⁷⁶ «Le facoltà non operano se non eccitate da stimolo conveniente. E per ciascuna richiedesi uno stimolo speciale; per l'occhio, la luce; per l'udito, il suono; per l'intelletto, le idee; per la volontà, il bene conosciuto» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 12.

¹⁷⁷ «Gli stimoli delle facoltà devono essere piacevoli; altrimenti, anziché giovino a svilupparle, le fano restringere e racchiudere in sé stesse. E devono pure essere variati; poiché la varietà diletta ed eccita l'attività» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 13.

¹⁷⁸ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. 80-81.

¹⁷⁹ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 15.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 18.

¹⁸¹ «La cognizione delle verità religiose, morali, e d'ogni altra specie, la cognizione del bene e del bello porta, anche nello spirito del bambino, diletto; e questo diletto suscita l'istinto verso la cagione che lo produce, per il che sorge in lui l'istinto al vero ed al sapere, l'istinto al bello, l'istinto al bene» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 397.

¹⁸² C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 412.

In questo senso non si educa vietando, ma proponendo, con la forza di un bene maggiore¹⁸³.

III. 4. La prima infanzia

Nell'analisi della sua opera pedagogica ed educativa, emerge una particolare attenzione all'educazione della prima infanzia, di cui promosse una maggiore attenzione e cura sia in campo teorico che pratico. La centralità di questo tema nell'opera dell'Uttini fu riconosciuta da pedagogisti coevi come Gerini¹⁸⁴ e Giuseppe Allievo¹⁸⁵, entrambi concordi nell'apprezzare lo zelo del pedagogo piacentino nei confronti dello sviluppo dei primi anni di vita e a individuare in tale tema il cuore della pedagogia del sacerdote piacentino. Anche Papa riconobbe questa dedizione del pensatore piacentino¹⁸⁶.

¹⁸³ Il seguente brano, quasi a conclusione de *I primi sei anni di vita*, ben lumeggia il concetto di Uttini qui accennato: «In alquanti libri di educazione infantile parlasi a lungo delle male tendenze e delle passioni de' bambini, e vi si danno assai norme per frenarle. Nel nostro manuale se ne parla poco, perché ci sembra miglior cosa il prevenirle, formando abiti contrarii. Il sistema di educazione che, abbiamo esposto, mira a radicare nell'animo forti tendenze buone, forti abiti buoni, perché la perfezione non consiste già nell'evitare il male, ma nel fare il bene; non è negativa, ma positiva. Frenare gl'istinti cattivi non basta; ma è d'uopo possedere i buoni; e quando si posseggono questi, quelli non possono sorgere. Questo sistema di educazione, oltrechè serve meglio al perfezionamento de' bambini, è più semplice, più agevole, più sereno, e sempre accompagnato da allegria e da gioia» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 429-430.

¹⁸⁴ Scrive il Gerini: «Nell'opera: *I primi sei anni di vita*, Manuale per le madri e per le maestre delle scuole infantili (Vicenza, Scolari, 1880), egli filosofo spiritualista e sacerdote esemplare, continuando gli studi psicologici infantili, di cui avevano lasciati nobili saggi il Rosmini, il Tommaseo, il Lambruschini ed altri, applicò alla psicologia ed alla pedagogica l'arte dell'osservare e dell'esperimtare, come voleva appunto il Rosmini (Del princ sup della met., 206). A questo proposito è degno di nota l'opuscolo: *L'era nuova dell'educazione in Italia*, dove sostenendo la necessità del metodo osservativo e sperimentale, il quale, se rettamente applicato, sarà ben lungi dal produrre il positivismo e l'empirismo, scriveva, ch' il medesimo «mostrerà come le facoltà del sentire, dell'intendere, del volere siano inseparabili; e perciò siano inseparabili l'educazione fisica, la intellettuale e la morale; come le facoltà si svolgano grado grado d'anno in anno, né possa aversi il secondo grado di svolgimento se non si è ottenuto il primo, né il terzo se non precede il secondo; come perciò l'educazione della fanciullezza sia inseparabile da quella dell'infanzia e questa abbia a precedere quella. Le scuole normali d'Italia riconosceranno adunque e proclameranno tutti questi veri, i quali saranno quindi universalmente accettati e seguiti, e porteranno l'unità nelle diverse parti dell'educazione» G. B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimonono*, cit., p. 199.

¹⁸⁵ «L'Uttini ha coltivato in modo specialissimo l'educazione infantile, portando ad essa un prezioso contributo, come si scorge nel suo opuscolo *Giardino d'infanzia* e nell'altro *Giardino d'infanzia e scuola elementare*. Ritornando all'opera del Rosmini *Del principio supremo della metodica*, egli nel suo libro *I primi sei anni di vita* applica l'arte dell'osservare e dello sperimentare alla psicologia ed alla pedagogia infantile e puerile e la arricchisce di nuove e preziose considerazioni dandole un organismo più solido e più ampio» G. Allievo, *Antonio Rosmini*, cit., p. 44.

¹⁸⁶ Papa sostiene che è «universalmente riconosciuto all'Uttini il merito di aver data la dovuta importanza all'educazione femminile e prescolastica» M. Papa, *Carlo Uttini e la rivoluzione pedagogica in Italia nella seconda metà del secolo XIX*, cit., p. 24.

L'attenzione per il periodo iniziale dell'educazione della persona è mutuato, come lo stesso Uttini conferma, dalla riflessione di Rosmini, a cui il pedagogista piacentino ascrisse, non senza motivo, il merito di essere stato l'apripista degli studi sull'infanzia¹⁸⁷.

I testi in cui parla dell'infanzia sono principalmente, *I primi sei anni di vita* (1880), il *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni sullo svolgersi delle facoltà del bambino d'anno in anno* (1880), il *Giardino d'infanzia e la scuola elementare* (1875).

Nel primo, diviso in due volumi, affronta in modo particolareggiato lo sviluppo mentale, fisico e morale del bambino dalla nascita ai sei anni. Il libro fu apprezzato tra gli altri da Tauro, insegnante al primo biennio di Magistero Superiore a Roma¹⁸⁸. Le osservazioni sono precise, e si presentano come una narrazione analitica della graduale evoluzione del bambino. Il lavoro è diviso in sei parti, ciascuna dedicata ad un anno di vita. Nel libro sono ricorrenti le citazioni del diario che Niccolò Tommaseo dedicò ai primi mesi di sua figlia¹⁸⁹. Si tratta di un autore di cui è noto l'impegno per l'educazione femminile e sul ruolo della madre¹⁹⁰.

Il saggio è costellato di numerose citazioni di Rosmini, del quale riporta una serie di osservazioni circa lo sviluppo del bambino, sia sul versante mentale che fisico. Si potrebbe dire che molte indicazioni non sono che l'ampliamento e la traduzione dell'opera di Rosmini integrata dall'esperienza educativa dell'Uttini e dalla sua dote di osservatore. Un'opera ampiamente citata è la *Pedagogia e Metodologia*. In questo campo cita anche altri testi come *La vita ne' fanciulli* di Valerio, *L'Éducation progressive* e le *Dispositions a cultiver dans la première année* di Necker de Saussure.

Il *Libro d'oro*, strettamente legato al precedente, si presenta come un'agenda didattica «sul quale le maestre della scuola e i genitori segnano settimanalmente i voti meritati per i

¹⁸⁷ «Nelle teoriche dell'educazione infantile niuno portò tanta luce, quanta il Rosmini; il quale fece la storia dello svolgersi delle facoltà dell'uomo ne' primi anni di vita, e di esse meglio d'ogni altro filosofo rivelò l'indole. Il presente Manuale fa tesoro de' suoi insegnamenti; e stima utilissima cosa lo esporli a giovamento universale» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. IV.

¹⁸⁸ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 92.

¹⁸⁹ Così parla del testo del pedagogista dalmata: «Il giornale che Niccolò Tommaseo, padre affettuoso, osservatore acuto e profondo educatore, scrisse intorno ai primi mesi di vita della sua bambina, merita d'essere anch'esso meditato dalle madri e dalle educatrici dell'infanzia, e può essere di eccitamento e guida a fare altre osservazioni, e a tenere a ricordo. Ai fatti narrati dal Tommaseo si credette utile cosa il far seguire qualche considerazione» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 33.

¹⁹⁰ Cfr. G. Petrocchi, *L'immagine della donna in Tommaseo*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 393-404.

principali elementi che costituiscono la prima educazione»¹⁹¹. Qui si registravano le valutazioni sia per le discipline, che per l'educazione e il comportamento generale¹⁹².

Ne il *Giardino d'infanzia e la scuola elementare*, che fu ripubblicato nel 1878 con alcune modifiche, Uttini espone le sue opinioni su Fröbel e Aporti, trattando degli asili d'infanzia, dei metodi da attuare. Un altro testo molto significativo è il breve opuscolo: *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare* (1897), nel quale Uttini tratta degli aspetti salienti dell'Istituto da lui fondato a Piacenza, allegando poi lo Statuto dell'Asilo.

L'attenzione, anche operosa, che Uttini ebbe per i primi anni dell'infanzia è legata alla convinzione che questi siano fondamentali per la vita futura: «A edificare non s'incomincia dall'alto, ma dalle fondamenta; e queste devono essere solide e corrispondenti all'ampiezza ed all'altezza dell'edificio che vuoi innalzare. In egual modo a educare, non dall'adulta età, ma dalla prima si ha da cominciare. E fondamento di tutta l'educazione vuol essere l'educazione infantile, larga e profonda, quanto sublime deve elevarsi l'umana perfezione»¹⁹³. Scrive ancora: «L'educazione dell'infanzia vuol essere curata con singolare amore e sollecitudine, perché è fondamento di quella che segue»¹⁹⁴. Sebbene la vita abbia anche altri momenti decisivi come l'adolescenza¹⁹⁵, era convinto che non c'è buona educazione, se essa non inizia dall'infanzia¹⁹⁶.

Nell'infanzia il ruolo della madre è di primaria importanza. Egli crede che anche la pedagogia debba guardare a questa figura, in un atteggiamento di ascolto e di osservazione, senza la presunzione di «inventare»¹⁹⁷. I primi anni di vita sono una possibilità imperdibile,

¹⁹¹ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 419.

¹⁹² I diversi ambiti di sviluppo sono «1 Stato di salute, 2 Serenità d'animo e allegria, 3 Benevolenza, 4 Rispetto, 5 Docilità, 6 Religiosità, 7 Assestatezza, 8 Pulitezza, 9 Osservazione, 10 Riflessione, 11 Favella, 12 Scioltezza, 13 Memoria, 14 Operosità, 15 Esercizi manuali, 16 Disegno, 17 Scrittura e lettura, 18 Calcolo, 19 Assenza, 20 Abiti speciali del mese» Cfr. C. Uttini, *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni da svolgersi delle Facoltà del bambino d'anno in anno*, cit., pp. 5-7.

¹⁹³ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. III.

¹⁹⁴ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 193.

¹⁹⁵ «Le cura, quantunque diligenti, usate nell'infanzia, e nella fanciullezza non bastano a bene educare per la vita, e formano l'uomo della famiglia, l'uomo della società civile e della religiosa, se non vengono continuate nell'adolescenza, la quale è l'età in cui s'improntano nello spirito gli abiti, né quasi più mai si cancellano. In tale sentenza convengono tutti i savi. L'educazione dell'adolescenza è dunque la più importante, e tutta quella che precede non ne è che l'apparecchio ed il fondamento. Le norme per l'adolescenza si derivano anch'esse dalla Pedagogia generale; ma per applicarle richiedesi chiara cognizione delle condizioni, in cui a questa età si trovano le facoltà sensitive, intellettive ed affettive» *Ibid.*, p. 431.

¹⁹⁶ «In mezzo alle rovine che ne desolano, quasi unico conforto rimane la buona educazione delle novelle generazioni. Ma buona educazione non può aversi se non è bene incominciata nell'infanzia; ora incominciandola bene s'appartiene a voi, o madri; a voi, o maestre, che con cuore di madre, fate cura de' bambini» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 440.

¹⁹⁷ Scrive a proposito: «Chi poi delle madri tiene le veci nello educare, deve delle madri seguire le norme, anziché le astratte teorie pedagogiche. Che ha difatto dalla pedagogia insegnato, cui le savie madri, seguendo natura, non praticino già e più saggiamente ch'ella non additi? La norma tanto ammirata delle cognizioni

ma anche un rischio. Lontano da naturalismo rousseauiano, infatti, Uttini esortava le madri ad un impegno serio e competente nei confronti dei figli, esecrando quanti sminuivano l'importanza dell'educazione della prima infanzia¹⁹⁸. Così se la madre ha in sé delle predisposizioni a ben educare il figlio, è giusto che esse siano perfezionate¹⁹⁹. Sostiene che l'insegnamento «materno» sia tipico della scuola pedagogica italiana²⁰⁰. Sino ai tre anni, dunque, la madre è chiamata ad essere la figura centrale nell'educazione del bambino. L'educazione inizia con la vita, anzi Uttini già ricorda che il bambino si forma già nel grembo della madre ancora prima di nascere²⁰¹. Non solo nelle sua facoltà sensoriali, ma soprattutto in quelle morali. Osserva a proposito: «L'educazione morale incomincia dai primi mesi, anzi dai primi giorni di vita»²⁰².

Una delle facoltà che la madre deve apprendere ed esercitare è l'osservazione²⁰³. Uttini richiama, infatti, le madri ad un lavoro sistematico, fatto di analisi e programmazione della vita educativa. Arriva perfino a suggerire alle madri di osservare e prendere nota del comportamento del marito nei confronti del figlio per poter meglio indirizzarlo nella educazione del bambino²⁰⁴, con Tommaseo, infatti, considerava il ruolo del padre necessario, sempre più importante dopo la fine del primo anno²⁰⁵. Nel secondo anno sostiene che la facoltà da sviluppare, perché è quella che opera principalmente è quella

intuitive, dalle quali l'istruzione dell'infanzia deve incominciare [in nota commenta: Reca stupore che presentemente si vanti come una novità la sostanza del sistema educativo del Fröbel. Non solamente esso è fondato sui principii del Pestalozzi, ma è antico quanto la educazione materna. E perciò non dovrebbe avere avversarii. Ma qual vero non si combatte, quando spira la passione?], non fu sempre da essa seguita? Non la appresero da loro il Pestalozzi e il Girard?» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 100.

¹⁹⁸ In questo senso critica quei manuali di pedagogia che pensano che occorra iniziare l'attività educatrice solo a 4-5 anni. Cfr. C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 9-10.

¹⁹⁹ «Disposizioni meravigliose ha da natura la madre per bene educare il suo figliuolino. Ma, essendo ella spirito intelligente e libero, deve scientamente e liberamente perfezionarle, poiché, tali, non bastano, come bastano a' bruti. Deve conoscere i bisogni del bambino, e i mezzi per soddisfarvi. Il suo amore vuol essere illuminato, previdente e provvido, non meno che vivo, forte e costante. Dev'essere un amore che sappia fare dal cielo discendere, ogni dì, luce e benedizione sopra di sì e sopra il bambino; imperrochè ardua cosa è l'educare bene; e l'incertezza della mente è molta; ed anche per chi più ama vengono giorni di freddezza, di oscurità, di scoraggiamento» *Ibid.*, p. 6.

²⁰⁰ C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., p. 12.

²⁰¹ «È cosa indubbia che grande azione esercitano i genitori non solo sulla vita corporea del bambino, ma ancora sulla sensitiva, sull'affettiva, sull'intellettuale e sulla morale, prima ancora ch'egli venga alla luce. E però a loro molti doveri incombono; cui trascurando, hanno da imputare a sé le male disposizioni, e le tendenze viziose colle quali egli nasce. Ma l'educazione del bambino, propriamente detta, ha cominciamento da' primi giorni di sua vita. Egli già possiede tutte le potenze fondamentali dell'uomo; e però tosto se n'ha da far cura» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 8-9.

²⁰² C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 220.

²⁰³ «Affine di attuare le norme dell'educazione vuoi che le madri sappiano valersi d'una dote ch'esse posseggono in grado eminente, cioè l'abito di osservare. Senz'esso, poco giovano le altre doti. Educazione non fondata sull'osservazione è sistema campato in aria, serve a nulla. La pedagogia rimarrà sempre stazionaria fino a che non si giovi largamente dell'osservazione» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 19.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 97.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 106.

della riflessione, in cui si formano le intellezioni, che riprendendo Rosmini chiama di secondo, terzo e quarto grado.

Il primo anno sembra così quello più importante nell'educazione del bambino²⁰⁶. In questo periodo va data particolare importanza allo sviluppo della vista, organo fondamentale per il perfezionamento mentale, sociale, ma anche morale del bambino²⁰⁷. Altri aspetti necessari sono l'esercizio della pazienza nel bambino²⁰⁸, e l'abitudine ad obbedire all'adulto²⁰⁹. Uttini sottolinea il valore educativo del gioco, e propone come aiuto un libretto di Maria Viani-Visconti, *Manualetto*, in cui se ne propongono una serie²¹⁰, ma anche il *Manuale di Fröbel*²¹¹. Il secondo anno è il periodo in cui si scopre la parola: «È inclinazione naturale, come vedemmo dalla storia della bambina del Tommaseo, il favellare; inclinazione prodotta da istinto di simpatia e d'imitazione. È un bisogno, una necessità della natura intelligente»²¹². Ricorda anche come possa essere importante il bilinguismo, sostenendo che esso possa essere fruttuoso per il bambino. Scrive: «I bambini bene imparano anche due lingue diverse, come osservò la Necker. La bambina del Tommaseo apprendeva ad un tempo, l'italiano e il greco»²¹³.

Nel secondo anno inizia anche l'educazione religiosa, che il bambino impara come per osmosi ed emulazione dalla madre²¹⁴. Nel terzo anno sono ulteriormente sviluppate le facoltà sensitive, la percezione intellettiva, l'uso della parola e della memoria. Uttini è un fautore dell'insegnamento per immagini, che suggerisce di utilizzare in tutti gli insegnamenti dati al bambino. In questo periodo si potrà approfondire maggiormente la

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 21.

²⁰⁷ «Non v'ha organo che sia in sì lungo e vivo esercizio come quello della vista; e però nessuno che tanto modifichi il sistema nervoso e muscolare al pari di esso. *La buona e mala educazione dipende adunque in grandissima parte dalla vista*; perché da essa principalmente hanno origine i sentimenti, gli affetti, le passioni d'ogni sorta. Dalle sensazioni della vista dipende principalmente il carattere degl'individui» *Ibid.*, p. 28.

²⁰⁸ «Il Rosmini parla a lungo dell'esercizio di pazienza a cui bisogno avvezzare i bambini [in nota scrive: *Pedagogia e Metodologia V. 1. Pag. 155, V. Anche la Necker Opera citata: Livre II Chap. III, Dispositions a cultiver dans la première annèe*]» *Ibid.*, p. 54.

²⁰⁹ «L'arte del comandare a' bambini è più malagevole di quella che riguarda gli adulti. Eppure è necessario avvezzarli ad ubbidire *sempre, con prontezza, e con piacere*, come addimosta assai bene la Necker» *Ibid.*, p. 63.

²¹⁰ *Ibid.*, pp. 125-128.

²¹¹ *Ibid.*, p. 128.

²¹² *Ibid.*, p. 134.

²¹³ *Ibid.*, p. 138.

²¹⁴ «Il sentimento religioso si comunica, già vedemmo, come gli altri, per simpatia, e la madre che prega alla presenza del bambino e per il bambino, con vivo affetto, fa su di lui nel suo secondo anno di vita impressione più viva che nel primo. A svolgere tutte le facoltà ma principalmente a crescere i buoni abiti morali infusi, serve la grazia, che dalla bontà di Dio invocata si diffonde in copia. Se ogni giorno la madre cristiana prega com'ella sa di dover fare, ottiene sul suo caro bambino sviluppo d'intelligenza e di bontà, mercè il favore celeste, assai meglio che non si possa fare colle più sollecite cure» *Ibid.*, p. 143.

formazione religiosa²¹⁵. Dopo i primi tre anni l'educazione non dovrà più essere esclusivamente familiare. Nel quarto anno di vita, il bambino dovrà essere introdotto a scuola²¹⁶. Ma questo non significa che la scuola possa lavorare indipendentemente dalla madre e dalla famiglia, la scuola e le maestre rappresentano un supporto che mai devono contraddire o usurpare il naturale centro educativo²¹⁷.

Egli considerava la scuola dell'infanzia fondamentale per la preparazione alla scuola elementare. È convinto che uno dei motivi per cui le scuole elementari non diano i frutti sperati, sia il fatto che alcuni allievi non abbiano seguito la scuola dell'infanzia. In famiglia, infatti, troppo spesso mancava tra i tre e i sei anni un'azione educativa e di sviluppo delle competenze. In questa direzione, valutava di vitale importanza la frequenza della scuola dell'infanzia²¹⁸.

Per quanto riguarda le tipologie di scuole, Uttini riprende le iniziative e le idee di Aporti, a cui riconosceva i meriti per la diffusione degli asili in Italia²¹⁹, sebbene ne parlò più come di un filantropo che come un pedagogista²²⁰. Egli ricordò con apprezzamento una celebre conferenza tenuta il 26 agosto 1844 a Torino in cui parteciparono 170 tra istitutori e professori. Questa ebbe vasta eco, e si aprirono asili e istituti in tutta Italia, compresa Piacenza²²¹. D'altra parte riconobbe nei giardini di Fröbel e nella loro diffusione in Italia un importante contributo²²², sebbene nei vari istituti ispirati al pedagogista tedesco vi

²¹⁵ «Valendosi poi di stampe, si può e si deve insegnarli intorno a Gesù Cristo e a Maria Santissima; e alle cognizioni congiungansi gli affetti. Nulla v'è in ciò di superiore alla sua capacità; e l'anima di lui ne trarrà immenso vantaggio» *Ibid.*, p. 167.

²¹⁶ «L'educazione del bambino nel primo triennio di vita spetta tutta alla madre coadiuvata dal padre, e da persone della casa; nel secondo triennio potrà essere giovata anche dalla scuola, come vedremo» *Ibid.*, p. 168.

²¹⁷ «Entrando il bambino nel quart'anno di vita può la sua educazione essere coadiuvata dalla scuola; ma questa non può sostituirsi mai alla famiglia, né la maestra può mai appieno tener le veci della madre» *Ibid.*, p. 169.

²¹⁸ «Sì la scuola elementare dev'essere riformata; ma la riforma richiede innanzi tutto che preceda buona educazione ed istruzione infantile data dalla famiglia e dalla scuola che la coadiuva» *Ibid.*, p. 177.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 17.

²²⁰ Osservò: «E tale è la scuola che ora denominasi *giardino d'infanzia*, i cui principii in parte accettati pressochè universalmente, anche dai più caldi ammiratori dell'Aporti, che merita forse più venerazione come filantropo, anzichè come pedagogista» C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., pp. 8-9.

²²¹ «Le provincie vicine di Piacenza e Parma ne provarono anch'esse i benefici influssi, e nel 1847 videsi fondato un biennale corso di pedagogia in ciascuna delle sullodate città. Nelle altre parti d'Italia i magistrali istituti non vennero stabiliti che dopo il 1859» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 2.

²²² «Il metodo fröbelliano, che da un decennio s'introdusse con ardore in Italia, diè spinta a rilevare i meriti dell'Aporti, anche quale pedagogista, ma fece modificare gli Asili anche là dove più vivamente si combattè il sistema tedesco. Anche prima che si esaltasse presso di noi il Fröbel, gli asili subirono l'influenza del metodo francese del Rendu e della Papa-Carpentier [in nota scrive: Tutto questo è prova di quel servilismo agli stranieri, che da secoli ci avvilitisce, ed è prova della coscienza della nostra povertà ed inferiorità. – Se il servilismo allo straniero è riprovevole in ogni ordine di cose, quanto più in quello dell'educazione. Quando avverrà che sia sentito universalmente che dobbiamo avere una pedagogia nostra, italiana?...]» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 180.

fossero apportate diverse modifiche rispetto al modello originale dei Kindergarten²²³. Pur apprezzando l'impegno di Fröbel e accogliendo nel suo metodo alcune sue idee²²⁴, in linea generale Uttini fece proprie le posizioni emerse nel Congresso pedagogico tenuto a Napoli nel 1870, in cui erano valorizzati gli istituti del pedagista, ma si richiamava ad adattarne il metodo ai «bambini italiani»²²⁵. Per alcuni aspetti volle differenziarsi dalla didattica fröbeliana, come, nel caso, degli esercizi della memoria²²⁶. Interrogandosi poi sull'influenza del metodo del pedagista tedesco sul suo giardino, afferma che la sua unica preoccupazione è che l'educazione del suo istituto sia autentica e funzionale alla nazione²²⁷. Nel 1898, ricordando le diatribe tra aporiane e fröbeliani, scrisse che queste discussioni erano state superate dall'affermazione di una scuola dell'infanzia «semplicemente italiana»²²⁸. In queste moderate aperture verso il pedagista tedesco, Uttini rappresentò uno dei massimi fautori²²⁹.

Va tenuto conto, che questa «fusione» tra i due metodi fu innanzitutto praticata. Il suo Giardino d'infanzia, fu premiato dal Congresso pedagogico tenuto a Venezia nel 1872, fu

²²³ «I giardini d'infanzia furono da alcuni accolti come la più perfetta istituzione per l'educazione de' bambini, e se ne celebrò il fondatore come uno di più insigni benefattori del genere umano. Altri, riconoscendovi de' pregi, li accettarono, ma con modificazioni non lievi» *Ibid.*, p. 181.

²²⁴ Tra le altre indicazioni per esempio scrive: «Gli esercizi co' doni fröbeliani procedano secondo le indicazioni date dal Fröbel, avvertendo però di coordinarli agli esercizi educativi, a quelli di lingua, d'osservazione, di scrittura, ecc.» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 254. In un altro saggio, trattando del legame tra le occupazioni, i pensieri e gli affetti dei bambini, si rifà direttamente a Fröbel. Cfr: C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 417.

²²⁵ C. Uttini, *I primi sei anni di vita: manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 181.

²²⁶ Contestando la pratica richiesta ai bambini del ripetere a memoria, osservò: «Anche per questi riguardi parmi che il nostro *Giardino d'infanzia* si distingua alquanto dal metodo del *Manuale di Fröbel* tradotto da Jacobs e da quello della Marenholtz. (Vedi *Jardins d'enfance* ecc..)» C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p.19.

²²⁷ In un capitolo intitolato «Il nostro giardino d'infanzia vuole essere detto italiano» scrive: «Ora verrà la domanda: In che questo Giardino d'infanzia distinguesi dal Fröbeliano? A me sembra ce lo introdurre nelle ricerche pedagogiche le affezioni di nazionalità e di scuola, altro non faccia che abbuiarle. Rimiriamo alla verità; ella è Sole che illumina la mente senza distinzioni geografiche. Il Fröble è certamente benemerito dell'educazione; ma la scuola pedagogica italiana professa i principi tutti, onde vuol essere governata l'educazione dell'uomo, anche la infantile. Lo studio poi delle umane facoltà parmi che niuno straniero l'abbia tanto profondamente e compiutamente fatto quanto i nostri, e in particolar modo il Rosmini. Il nostro Giardino infantile intende seguir la luce da qua-lunque parte gli venga; ma siccome esso è in Italia, per bambini italiani, ed ispirasi alla vita della famigian italiana, della società italiana, delle bellezze del cielo italiano, cos' ama esser detto italiano. A che dunque ricercare in quali parti segua, in quali si scosti dal Fröbel? Meglio è vedere se soddisfaccia a tutte le esigenze della buona educazione, e se possenga le doti supreme dell'unità, della totalità, della graduazione, della convenienza, dell'armonia, che sono i criterii per giudicare della bontà delle istituzioni educative. Queste doti sembra a me che non gli manchino» *Ibid.*, pp. 28-29.

²²⁸ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 419.

²²⁹ Trattando dello sviluppo dei giardini e asili d'infanzia in Italia, Calò citò il contributo di Uttini. Lo studioso scrisse che ci furono nella seconda metà dell'Ottocento dei «tentativi di riprese aporiane in conciliazione col fröbelismo, e con rettifiche dell'uno e dell'altro sistema, come *L'Asilo-scuola* o la *scuola materna* – altro nome ch'egli volle dargli – dell'istriano Vincenzo De Castro e, in certo senso, il nuovo giardino *d'infanzia* vagheggiato dal piacentino Carlo Uttini, che lo voleva accostato all'indole e alla tradizione italiana e meglio connesso con la scuola elementare» G. Calò, *Ferrante Aporti e la pedagogia italiana dell'800*, in *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte*, Brescia, Centro Didattico Nazionale per la scuola materna, Brescia, 1962, pp. 104-105.

«onorato del 2° grado» per il suo istituto con la seguente motivazione: «Il Giardino d'infanzia di Piacenza è senza dubbio quello che seppe più di ogni altro armonizzare il metodo vigente nell'asilo italiano con quello recente conosciuto dalla denominazione del suo autore Federico Fröbel»²³⁰.

Nella concezione dell'Uttini, l'asilo deve impegnare il bambino nel miglioramento delle sue facoltà, tra cui quelle sensitive²³¹. In direzione dello sviluppo delle capacità intellettuali, riflessive e critiche, erano proposte numerose attività²³². L'Istituto ha anche un alto valore socializzante²³³, dove doveva dominare un clima positivo e costruttivo. Nel suo *Giardino d'infanzia* aveva appeso parole come «Allegria, Benevolenza, Soavità, Armonia, Gentilezza»²³⁴. Uttini è anche un fautore del lavoro manuale, come momento imprescindibile dello sviluppo integrale del bambino²³⁵. Ne *I primi sei anni di vita*, quando tratta degli anni che vanno dal terzo al sesto, offre particolareggiate indicazioni sugli esercizi da far fare ai bambini per le diverse facoltà e competenze. In particolare propone un programma particolareggiato per l'educazione e l'istruzione nel 5° anno per la famiglia e per la scuola²³⁶, e poi per il 6°²³⁷, cioè l'ultimo dell'asilo, elencando tutte le competenze da acquisire da Novembre al Giugno, esponendo in un testo autenticamente regolativo esercizi e attività da compiere per ogni settimana. Uttini arriva a sostenere con Rosmini che il bambino possa iniziare a leggere già dalla metà del terzo anno di vita²³⁸, sebbene

²³⁰ La relazione completa fu pubblicata su «Scuola e Famiglia». Cfr. C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 9.

²³¹ A tale proposito cita la Pape-Carpentier che alla mostra Universale di Parigi del 1878 espose strumenti per esercitare l'udito e la vista nei bambini. Cfr. C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 198.

²³² «Nel Giardino d'infanzia molteplici e svariati sono gli esercizi di moto, di ginnastica, di lavoro manuale, di canto, accompagnati da esercizi d'osservazione di oggetti della natura, di cose d'arte, di stampe; da esercizi di parlare e significare in lingua italiana i pensieri, i sentimenti, le riflessioni, le associazioni, i ricordi» C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., p. 7.

²³³ *Ibid.*, p. 8.

²³⁴ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 419.

²³⁵ «I lavori manuali, o siano le occupazioni de' bambini nella casa, o siano gli esercizi eseguiti co' doni fröbeliani, sono mezzo di educazione morale, non che intellettuale e corporea, da non ommettersi mai» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 398.

²³⁶ *Ibid.*, pp. 337-374.

²³⁷ *Ibid.*, pp. 400-426.

²³⁸ «Secondo il Rosmini l'insegnamento del leggere può incominciarsi nella 2° metà del terzo anno di vita del bambino, ed anche prima. E vuole che l'insegnamento del leggere non vada disgiunto dall'insegnamento dello scrivere, perché l'uno e l'altro appartengono allo stesso ordine di cognizioni, e perché, uniti, si giovano a vicenda. [...] Quanto più presto il bambino apprende il leggere e lo scrivere, tanto più spedito e sicuro egli può avanzare in ogni parte dell'istruzione e dell'educazione morale. Ci par dunque di non dovere lasciar trascorrere il primo anno della scuola infantile senza avere incominciato sì l'uno come l'altro insegnamento» *Ibid.*, p. 229.

critichi quanti azzardassero perfino l'insegnamento nell'ultimo anno dell'asilo dei primi rudimenti di grammatica²³⁹.

Anche l'asilo deve essere pervaso dai valori e prospettive cristiane, come realizzato anche nel suo istituto²⁴⁰, nel cui Statuto si scriveva che l'educazione ivi impartita era «a norma dei programmi governativi e secondo i principii della religione cattolica»²⁴¹.

A riguardo osserva: «Al bambino l'idea di Dio brilla luminosa perché oscurargliela? Perché non si perfezionerà anzi, come ogn'altra cognizione? Allevare ateo il bambino è maggior delitto che ucciderlo, perché gli si toglie la vita dello spirito. [...] La scuola atea non è solamente un assurdo pedagogico, ma è il focolare donde parte il fuoco distruggitore del consorzio domestico e sociale, della scienza e della civiltà»²⁴².

L'attività educativa deve sempre essere guidata dall'osservazione, fondamento e strada dell'apprendimento²⁴³. Inoltre ricorda agli insegnanti dell'asilo di curare un *Registro*, il *Giornale delle osservazioni* e il *Libro d'oro*. Nel primo si indica la programmazione degli interventi educativi, il secondo costituisce come un diario di bordo della classe, mentre nel *Libro d'oro* si indicano i miglioramenti avvenuti grazie agli esercizi. Qui si segnano aspetti come lo stato di salute, l'allegria, la benevolenza, il rispetto, la docilità, la religiosità, l'assessatezza, la pulitezza, l'osservazione, la riflessione, la Favella, la scioltezza di lingua, le Costruzioni, il disegno, la scrittura e lettura, calcolo, operosità, assenze.

²³⁹ «La Carpentier crede che si abbia ad insegnare nell'asilo un po' di nomenclatura grammaticale; in Italia si pensò diversamente. A che fine insegnare che cosa è *nome*, *aggettivo*, *verbo*? Son nozioni che verranno apprese nelle scuole elementari» *Ibid.*, p. 332.

²⁴⁰ «Immutabili sono i principi religiosi cristiani ai quali deve essere informata tutta l'educazione, e tutta l'istruzione dell'istituto [...] Quant'a noi, se cristiana non avesse ad essere l'educazione dell'istituto, non vorremmo in alcuna guisa per esso adoperarci; ma, richiamando un detto di Victor Hugo, porremmo sulla porta: *Allontanate da qui, o genitori, i vostri figliuoli*. Ma tanta sventura non ci toccherà di vedere; anzi godremo di mirare i bambini, cristianamente educati, crescere riverenti ai propri genitori, ossequiosi alle autorità, pieni di rispetto per tutto che ne è degno, affettuosi, gentili, scevri di passioni, amanti del Vero, del Bello, del Buono. Ammireremo giovani e adulti dagli alti ideali e dai grandi fatti nei campi della scienza e dell'arte, in ogni specie di operosità, a bene della propria famiglia e della patria» C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., pp. 15-16.

²⁴¹ Citato in: *Carlo Uttini in memoria*, cit., p. 31.

²⁴² C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 26.

²⁴³ Commentando il programma proposto per i primi due anni d'asilo scrive: «Le cognizioni della scienza, anche più elevata, sono fondate sulle sensazioni e sulle osservazioni; avendo adunque noi esercitato i bambini nel percepire ed osservare, abbiamo operato a stabilire il fondamento delle loro cognizioni future. La facoltà dell'osservare è ad ogni uomo necessaria nel corso di sua vita, si applichi egli alle arti, o allo studio delle scienze; dunque fu cosa buona l'averla nei nostri bambini esercitata quotidianamente. Ma, quant'è possibile, le osservazioni devono essere rivolte a fare acquistare le cognizioni più utili per la presente loro vita, e per la vita che condurranno più innanzi negli anni; e noi le abbiamo tutte indirizzate 1° a dar loro la conoscenza di sé, nella quale è il primo elemento della saggezza: Conosci te stesso; 2° alla conoscenza de' loro simili, e primieramente de' genitori e del loro amore, delle loro cure per essi; della maestra e delle fatiche che sostiene per ammaestrarli; de' compagni, co' quali incominciano a fare il noviziato del vivere sociale; di quelle persone che colle arti e co' mestieri beneficano la società; 3° alla conoscenza di Dio e di Cristo Redentore; 4° de' luoghi in cui vivono, e delle cose della natura, di cui hanno a giovare per il proprio perfezionamento» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 374-375.

Uttini consiglia alle maestre di compilare un proprio «Manuale dell'educazione de' bambini cavato dalla propria esperienza», in cui inserire considerazioni ed osservazioni proprie, frutto dell'azione educativa²⁴⁴. È inoltre un sostenitore della continuità didattica, chiede, infatti, che ogni maestra segua la stessa classe per i tre anni dell'asilo²⁴⁵. La scuola dell'infanzia era ritenuta il «modello» della scuola, a cui anche gli altri ordini successivi si sarebbero dovuti adeguare²⁴⁶.

Invita inoltre, alla fine dell'asilo, a fare una festa, perché i bambini vivano questo passaggio ad un grado di scuola più alto e importante, segnando nella memoria una tappa della loro maturazione²⁴⁷

III. 5. La scuola

Il ruolo della scuola è di primaria importanza nella formazione della persona. Ma come già notato riguardo agli asili, l'istituto scolastico è solo uno degli attori educativi, che assieme cooperano all'educazione della persona²⁴⁸. Così, nell'inquadrare il ruolo della scuola, Uttini chiarisce che ad essa non si può attribuire l'esclusivo diritto di educare gli allievi, ma deve mettersi a servizio e collaborare con l'originale nucleo educativo che è la famiglia. Parla a riguardo della necessità di una «cooperazione»²⁴⁹, e di un imprescindibile accordo e armonia che ci vuole tra scuola e famiglia. Esso deve essere «pieno e quotidiano»²⁵⁰ ed iniziare sin dall'asilo²⁵¹. Nel *Nuovo Compendio* pone l'accento sulla

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 309.

²⁴⁵ «Da tutti gli elementi dell'educazione ed istruzione argomentasi essere necessario che colei la quale li educò nel primo anno, debba continuare a educarli fino all'ultimo. Ella ne conosce le facoltà, le tendenze, le cognizioni, e può agevolmente e con buoni risultamenti continuare l'opera educatrice; una maestra nuova, ignorando tutto ciò, ne arresta lo sviluppo per molte settimane e facilmente produce storpiature e deviazioni» *Ibid.*, p. 316.

²⁴⁶ «La scuola elementare è ora un cattivo edificio, campato in aria, che da tutte parti rovina e vorrebbe sostenersi con de' puntelli. Non la scuola infantile deve attecchirsi alle forme della scuola elementare, ma piuttosto questa, continuando l'opera di quella, deve riformarsi; così entrambe concorreranno al perfezionamento umano. In Francia il Ministro della pubblica istruzione, Duruy, volendo riordinare le scuole primarie, curò che vi s'introducessero i metodi delle infantili; e sono celebri le Conferenze tenute nel 1867 dalla Signora Pape – Carpentier, Direttrice degli Asili d'Infanzia di Parigi, alle quali volle che assistessero i maestri elementari [in nota. Vedi le Conferenze di Maria Pape Carpentier tradotte dall'illustre Cav. Carlo Gargioli, zelantissimo ed assennatissimo Provveditore agli studi. Da queste Conferenze le maestre delle scuole infantili possono apprendere, in ispecie, la spontaneità e chiarezza del parlare a' bambini]» *Ibid.*, p. 381.

²⁴⁷ «Al chiudersi dell'anno scolastico nella terza classe, o terz'anno della scuola infantile, ha termine l'opera educatrice del primo periodo della vita; e all'aprirsi del nuovo anno incomincerà l'opera educatrice del secondo periodo. Questa fine e questo principio hanno a celebrarsi in guisa che rimanga negli animi degli allievi impressione profonda e perenne» *Ibid.*, p. 436.

²⁴⁸ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. I, p. 1.

²⁴⁹ *Ibid.*, pp. 104-105.

²⁵⁰ C. Uttini, *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni da svolgersi delle Facoltà del bambino d'anno in anno*, cit., p. 3.

centralità della scuola nell'istruzione e quello della famiglia nell'educazione²⁵². In caso contrario, se la scuola cerca di lavorare indipendentemente dalla famiglia, il suo lavoro è disperso²⁵³. Anche la famiglia deve sostenere l'impegno degli insegnanti. Scelta, infatti, la scuola, Uttini chiede ai genitori di «amare» la scuola che hanno voluto per i propri figli²⁵⁴. In questo senso Uttini richiama il diritto delle famiglie a scegliere la propria scuola, inteso come condizione per un'alleanza tra scuola e famiglia. La cooperazione deve avvenire anche in ambito didattico²⁵⁵. Sul tema osservò: «La famiglia è fattore potentissimo e centro di tutta l'educazione anche lungo la vita. Nessuna opera educativa è più efficace della sua per lo svolgimento di tutte le facoltà. Essa adunque non può lasciarsi in disparte nell'educazione dell'infanzia e della puerizia, come nell'educazione delle età successive. Santa istituzione sono gli Asili d'infanzia, ma la loro azione educativa non può pareggiare, né sostituire quella della famiglia bene ordinata. Ed anche allora che gli Asili diano ordinatissimi, fa d'uopo che concordino l'opera propria con quella della famiglia»²⁵⁶. Nel *Giardino d'infanzia* da lui fondato, nella porta d'ingresso volle appendere queste parole, come regola principale dell'Istituto: «Educiamo! Famiglia e Scuola concordi»²⁵⁷.

Senza la famiglia l'ufficio scolastico perde efficacia. Uttini arriva a scrivere: «Noi crediamo che da sola la scuola possa poco per l'istruzione, e nulla, o pressoché nulla, per l'educazione. L'esperienza ne dà prove luminose»²⁵⁸. D'altra parte Uttini è anche conscio

²⁵¹ «Affinché l'educazione che la scuola infantile deve dare a' bambini porti giovamento, richiede alquante condizioni. La 1° è che essa non vada separata dall'educazione della famiglia; ma proceda di conserva con essa. Se n'è separata, il povero bambino è stiracchiato ora di qua, ora di là, palleggiato miseramente» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 183.

²⁵² «Dell'educazione è centro la famiglia, e ad essa spetta l'opera principale; la scuola è cooperatrice. Dell'istruzione invece l'opera principale s'appartiene alla scuola; la famiglia però deve anch'essa cooperare. Non è possibile che da sola educi la famiglia senza il concorso della scuola; né da sola può ammaestrare la scuola senza l'aiuto della famiglia» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 385.

²⁵³ Paiono molto significative le parole rivolte alle famiglie delle istitutrici del Collegio da lui diretto. Disse rivolto a loro: «Senza dubbio voi gioverete assai all'educazione di vostre figliuole colla presenza (bene immenso non concesso alle alunne in lontani Istituti) collo eccitare, encomiare, rimproverare, premiare, colla dilicata ed avveduta riservatezza del parlare, colle maniere e con gli esempi vostri; non basta però; egli è d'uopo che diciate: l'educazione dell'Istituto è l'educazione che vogliamo noi, è nostra. E allora questa educazione vostra sarà perfetta; sarà ricchezza e gloria del paese» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii, Ibid.*, vol. I, p. 77.

²⁵⁴ «I genitori hanno obbligo non solo di scegliere le buone scuole, e tra le buone le ottime; ma sceltele, devono dar prova di apprezzarle ed amarle» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 190.

²⁵⁵ Nel Nuovo Compendio di Pedagogia, dopo aver esposto un particolareggiato programma didattico per una classe della scuola dell'infanzia, rimarca la necessità di collaborazione tra scuola e famiglia. Scrive: «Il programma pedagogico e didattico ora esposto serve per l'educazione del bambino data sì nella scuola, come nella famiglia. Ad attuarlo non basta da sola la scuola, ma abbisogna della cooperazione della famiglia; né basta da sola la famiglia, ma grande aiuto deve avere dalla scuola» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 252.

²⁵⁶ C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, cit., p. 416.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 419.

²⁵⁸ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 171.

che in certe famiglie l'educazione è alquanto debole, e qui il ruolo della scuola è anche quello di supplire a questa mancanza²⁵⁹. Scrive concisamente: «Lo scopo della Scuola infantile è di coadiuvare, perfezionare, e talora sopperire e correggere l'educazione che la famiglia ha obbligo di dare al bambino»²⁶⁰.

Uttini era convinto che seppure fosse diritto e dovere dei municipi il fondare gli asili e le scuole, esso fosse in prima istanza una responsabilità della società civile, che invitava a moltiplicare gli istituti per il futuro e lo sviluppo della nazione²⁶¹. Critica quanti deputavano al solo Stato la fondazione e le cure scolastiche²⁶², esortando a fondare scuole per i propri figli, unendosi tra famiglie per aiutarsi nella responsabilità educativa²⁶³. Inoltre richiama alla battaglia sulla libertà d'insegnamento chiedendo ai municipi il riconoscimento e il sostegno alle istituzioni non statali²⁶⁴. Sostiene che sia un miraggio il pensare di avere un'educazione nazionale tramite una scuola unica di Stato, sostenendo invece che la scuola libera fosse garanzia di un insegnamento radicato nel territorio e nella

²⁵⁹ «A tutti giova la scuola infantile, ben diretta, ma ad alcuni è anche necessaria; a quelli, cioè, che nella propria famiglia non ricevono educazione alcuna, o la ricevono imperfetta, o guasta, sia perché i genitori non ne fanno cura quanta basti, per negligenza o per impotenza, sia perché essi danno anche esempi cattivi» *Ibid.*, p. 174.

²⁶⁰ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 197.

²⁶¹ «L'istituzione delle scuole elementari, necessarie per ogni cittadino, spetta, com'è riconosciuto da tutti, a' municipi; ora le medesime ragioni richiedono da essi l'istituzione delle infantili, le quali di lor natura sono veramente le prime, le elementari, avvegnacchè somministrano i principii dell'educazione e dell'istruzione. Ciò compresero alquanti municipi, i quali ciò fondarono asili per bambini poveri, o cooperarono a fondarli soccorrendo le associazioni di privati cittadini. [...] Ma non è a sperare che presentemente i municipi istituiscano le scuole infantili. Non resta se non che a tanta necessità venga provveduto da private persone, o sole, o unite in associazione. Aprano scuole infantili le maestre, che sono infiammate da carità per il bene de' loro simili; e si accertino che quando le conducano a dovere, non saranno destituite de' mezzi necessari. Andranno in loro aiuto le persone benefiche, le quali sanno che non v'ha opera né più santa né più giovevole della retta educazione. E vi coopereranno in ispecie que' generosi che si adoperano già con zelo per far prosperare gli asili dell'infanzia povera. È opinione in alquanti avversa alla scuole private né è da meravigliarne; ma potremmo agevolmente dimostrare co' dati della storia della pedagogia che il ritrovamento de' migliori metodi e il perfezionamento pratico dell'educazione è dovuto principalmente a privati istitutori e a private scuole; e che, senza di queste, spegnerebbersi in breve lo spirito vivificatore delle pubbliche. Le leggi de' governi impongono regolamenti, ma non ispirano lo zelo; prescrivono una via da seguirsi, ma tolgono la libertà che va in cerca di metodi migliori. E le leggi de' governi sono a temersi assai più riguardo all'educazione infantile, la quale ha bisogno ancora di lunghe osservazioni e di prove amorose e sapienti per potere additare norme generali e sicure» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 177-178.

²⁶² «Attrista l'udire di continuo, e non pochi, condannare le amministrazioni dello Stato perché non danno vita a questa od a quella utile istituzione, a cui non bastano i loro mezzi, mentre essi, e potendo e dovendo per obbligo di natura e dovere di cittadini, non se ne curano! E le istituzioni create da private persone o da private associazioni, non inceppate da regolamenti di burocrazia, ma libere di scegliere, di provare e riprovare, di accomodarsi alle esigenze de' luoghi e de' tempi, riuscirono mai sempre più fruttuose. Ad esse sono dovuti pressochè tutti gli avanzamenti dell'educazione non solo della infanzia, ma ancora delle età successive. Privati educatori furono quelli che in Italia, in Germania, in Francia, e dovunque, e in ogni tempo, illustrarono maggiormente la scienza e l'arte dell'educare» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 256.

²⁶³ C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., p. 5.

²⁶⁴ «Ed è ancora a sperare che, deposte non ragionevoli preoccupazioni, e riconoscendo che nella libera concorrenza si svolgono le forze morali, i Municipi coadiuvino l'opera salutare delle scuole private, le quali s'adoperano a far avanzare l'educazione, e detestando l'emulazione accrescono la vita delle pubbliche» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 271.

tradizione²⁶⁵. Prospetta quindi una situazione in cui tutti i bambini possano frequentare gli asili, richiamando lo Stato a non ostruire la nascita delle scuole libere²⁶⁶. Sostenendo l'importanza della famiglia, Uttini si mostra inoltre scettico nei confronti dei Collegi che allontanano gli allievi dal nucleo familiare, essi sono contemplati solo come una *extrema ratio*²⁶⁷.

Secondo il pedagogista piacentino, la scuola è chiamata ad essere in prima istanza educativa. Il suo motto era «*L'educazione per mezzo dell'istruzione*»²⁶⁸. Egli contesta quanti sostenevano che il suo ufficio dovesse limitarsi alla mera istruzione²⁶⁹. Scrive: «Lo scopo che deve prefiggersi la scuola, che somministra gli elementi primi e fondamentali della saggezza e del ben vivere in famiglia e in società, è l'educazione, ovvero lo svolgimento ed il perfezionamento di tutte le facoltà intellettuali e morali dell'uomo»²⁷⁰. Egli contesta così l'idea secondo cui l'istruzione sia necessariamente educativa²⁷¹.

Osservò: «*O la scuola o il carcere*, si va ripetendo da molti anni; e le scuole si moltiplicano, ma con esse le carceri. Non basta adunque fondare scuole; è necessario che

²⁶⁵ «Si desidera la scuola italiana; ma essa non ottiene colla medesimezza de' programmi per l'insegnamento del leggere, dello scrivere e del calcolare, bensì con ammaestramento educativo quale è voluto dall'indole del bambino e del fanciullo italiano e dalle condizioni della famiglia italiana, della città italiana, della nazione italiana; e che non può darsi con maggiore efficacia se non che dalla scuole private. La classificazione pertanto degli allievi può e deve avere norme diverse, secondo la diversità del programma pedagogico e didattico annuo di ciascuna classe» *Ibid.*, p. 389.

²⁶⁶ «Ma se tutti i bambini bisognosi di educazione dal 3° al 7° anno dovessero entrare in un istituto infantile, dovrebbero fondarne più di uno». Si veramente. Che per questo? Se più fossero gl'istituti infantili, si provvederebbe al bisogno di tutti i bambini e meglio fiorirebbe ciascuno istituto a motivo della emulazione e della gare che si formerebbe tosto. Dov'è emulazione, è vita, è spinta per il meglio; dove non è, tutto langue e deperisce. L'emulazione è necessaria al prosperare delle classi elementari congeneri; al prosperare degli studi, come delle arti; de' municipii e delle città, come delle nazioni. Così fiorisce anche l'insegnamento privato, che ne avrebbe utilità immensa eziandio il pubblico! Ma pur troppo il privato è contrastato ed oppresso; e però universale è il lamento che anche il pubblico non porta i frutti che dovrebbe» C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, cit., p. 9.

²⁶⁷ «Giustissimo parvemi sempre l'avviso di madama Campan che meglio giovi una mediocre educazione di famiglia che una ottima di Collegi. Nel quale manca di necessità l'azione dei mezzi educativi più efficaci, della natura, cioè, dell'*arte*, della *famiglia*, della *civile società*, e in parte della medesima società religiosa» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 241 (nota). Si veda anche *Ibid.* p. 59.

²⁶⁸ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., pp. 28-29.

²⁶⁹ «La scuola pertanto non s'accontenti del dare cognizioni, ma educi; educi l'intelligenza, la ragione, l'immaginazione, educi gli affetti, moderandoli e informandoli a verità e giustizia, a bellezza e gentilezza; educi la volontà, rendendola costante ne' buoni propositi, tetragona alle seduzioni del piacere e alle lotte, cui deve vincere la virtù. Inspiri amore del retto, pietà, docilità, carità, quale il modello de' maestri l'ha insegnata, sì che gli alunni escano ogni dì dal tempio della sapienza non solo più istruiti, ma più buoni, non solo più intelligenti, ma più giudiziosi; non solo più destri a ragionare, ma più devoti al dovere; non solo più abili allo scrivere, conteggiare e parlare l'italiana favella, ma più riverenti all'autorità, più affettuosi verso i genitori, più caldi d'amore per i loro prossimi, per la religione, per la patria. Tali sono gli uffizii della scuola, e le istruzioni magistrali preparano gli educatori e maestri a compierli degnamente» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 13.

²⁷⁰ *Ibid.*, pp. 38-39.

²⁷¹ «Scuola che non educi, in ispecie se femminile, ci è oggetto di spavento. Ed istruire *non è educare*; insegnare il leggere, lo scrivere, il far di conto non è educare; e *nemmeno è educare* il dare qualche nozioncella di fisica, o di geologia, o di mineralogia, o d'altra parte qualsiasi delle scienze naturali» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. X.

siano scuole buone»²⁷². Esse potevano essere considerate tali solo quando offrivano una «buona educazione». Riprendendo Lambruschini sostiene che è preferibile non impartire alcuna istruzione nel caso in cui questa non fosse educativa²⁷³.

D'altra parte però è anche convinto che non ci possa essere vera educazione senza istruzione: «Senza istruzione non v'ha educazione. Essa è luce e vita dell'intelligenza; gli esercizi sono la ginnastica che la sviluppano, la fortificano e fanno operosa. Chi odia l'istruzione è nemico dell'educazione, della perfezione dell'uomo; egli vuole l'uomo immorale, selvaggio»²⁷⁴. In questo senso chiedeva che gli esami finali non riguardassero solo le nozioni e capacità intellettive, ma fossero anche il momento per un bilancio sulla educazione morale dell'allievo e sul suo comportamento²⁷⁵. Da questo punto di vista, richiama la scuola e la famiglia ad un'alleanza educativa contro gli agenti deformativi che travolgono i giovani nel loro sviluppo²⁷⁶.

Uttini è molto critico con la scuola italiana, considerata in crisi non innanzitutto per un ritardo metodologico, ma perché manca in gran parte di una prospettiva e di un impegno educativo. Scrive: «La scuola presente non educa; egli è questo un fatto che tutti veggono, trista eredità del passato, che non dovrebb'essere più lungo da tempo. Noi vogliamo innovare, progredire. C'è chi anche in pedagogia si vanta rivoluzionario; a me sembra che d'innovazioni ed avanzamenti siasi fatto sì poco che quasi l'occhio nol discerne»²⁷⁷. Con altri pedagogisti di area spiritualista riprende i dati sull'aumento dei reati in Italia, ed attribuisce la loro crescita all'inefficacia della scuola²⁷⁸. Egli legava tale crisi anche alla situazione della pedagogia italiana, che aveva perso le sue radici, era divisa tra varie scuole, e non riusciva a creare una opinione comune intorno al modo in cui una vera scuola popolare dovesse educare²⁷⁹. Su questo versante Uttini esprimeva solidarietà a quel movimento pedagogico spiritualista che attraverso i giornali, associazioni e riviste,

²⁷² C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., p. 31.

²⁷³ «Meglio l'ignoranza, dice il Lambruschini, meglio l'ignoranza che istruzione non educatrice. A che vantasi dalla statistica il numero d'anno in anno crescente delle scuole? V'è perciò da rallegrarsene? Allora essa ci consolerebbe, quando ci desse sempre maggiore il numero de' giovinetti educati» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. II, p. 42.

²⁷⁴ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 281.

²⁷⁵ «È dunque necessario che l'esame versi intorno all'educazione principalmente. Non basta accertarsi che gli allievi ben leggano, bene scrivano, ben conoscano nomenclatura e numeri; ma è mestieri sapere se essi hanno maggiormente svolte le loro facoltà mentali, se acquistano dirittura e finezza di giudizio e ragionamento, se ha preso vigore la riflessione, l'osservazione, la facoltà dello associare, dello scomporre le idee, se la mente si è arricchita di principii chiari, ordinati, ben formolati, utili alla vita. È necessario soprattutto sapere se nella morale perfezione, né buoni e gentili sentimenti, nell'amore del vero, del bello, del giusto, se nella rettitudine e forza di volere sono innanzi proceduti» *Ibid.*, p. 400.

²⁷⁶ «Quanti dolori e quanta rovina a innumerevoli famiglie apportata dalle scellerate azioni di persone che niuna morale educazione ebbersi nella tenera età! È necessario che la famiglia e con essa la scuola educi alla virtù» *Ibid.*, p. 265.

²⁷⁷ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. II, p. 63.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 237.

²⁷⁹ *Ibid.*, pp. VI-VII.

spingeva per una scuola educativa²⁸⁰, contro certo positivismo che riduceva il ruolo dell'istituzione scolastica a neutrale fornitrice di nozioni e competenze.

Egli era comunque convinto che ci si dovesse impegnare per istruire educando ed educare istruendo le nuove generazioni. Uttini era anzi molto preoccupato del fatto che dopo pochi anni di scuola la gran parte degli alunni lasciasse gli studi, lo studio, i libri, allargando la piaga dell'analfabetismo di ritorno. In questo senso fu tra i fautori delle scuole serali per adulti e di numerose iniziative già citate, come le biblioteche ambulanti²⁸¹.

Inoltre esortò gli insegnanti ad unirsi per difendere gli interessi della scuola e dell'istruzione, poco presenti nella agenda politica anche a causa della scarsa capacità di pressione degli insegnanti, i quali erano invitati a collaborare alla diffusione delle scuole e dell'istruzione, considerata una battaglia sociale fondamentale²⁸². D'altra parte ricordava come la scuola accompagnasse le nuove generazioni solo per alcuni anni, e che non si potesse dunque sopravvalutarne il ruolo, magari sminuendo quello della società e della famiglia²⁸³. Concisamente ricorda che nell'educazione della persona «la scuola non è tutto»²⁸⁴.

Per la scuola dell'infanzia consiglia di avere una classe per ogni anno di età, in modo tale da avere un gruppo omogeneo dal punto di vista delle capacità e livelli sviluppo²⁸⁵. È inoltre contrario alla coeducazione, sostenendo che le facoltà dei bambini e delle bambine

²⁸⁰ Così scrive nell'introduzione del 1866 al *Compendio di Pedagogia*: «Il concetto fondamentale poi, sul quale reggono tutti gli altri nel libro contenuti – che scopo della scuola è l'educazione di tutto l'uomo – fu in questi due anni altamente ripetuto da' più illustri scrittori di cose pedagogiche, spaventati dal cattivo avviamento degli studi elementari, quali Lambruschini, Tommaseo, Rayneri, G. Sacchi, I. Bernardi, ecc.; dai periodici più assennati; l'Istituto, l'Educatore, Patria e Famiglia, Scuola e Famiglia, la Carità, ecc.; dai Consigli Provinciali, come quello di Firenze che ai Municipi caldamente raccomandò l'aureo libro del Franceschi sull'educazione popolana; dal 4° Congresso Pedagogico che discusse il tema – Se nelle presenti Scuole elementari l'istruzione serva quanto conviene all'educazione di tutto l'animo, e come si possano condurre i maestri a conseguire questo principale effetto. Questo Congresso riconobbe che l'insegnamento delle Scuole normali femminili non dovrebbe essere il medesimo che nelle maschili, ma più adatto alla speciale natura ed agli speciali uffici della donna; che è il pensiero il quale informa questo scritto steso per le Scuole femminili. E il 3° Congresso di Milano avea già dichiarato doversi allo svolgimento del programma di pedagogia per le Scuole magistrali premette nozioni di antropologiche e di pedagogia generale» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. XIII-XIV.

²⁸¹ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 130.

²⁸² Ecco il monito di Uttini, ripetuto davanti alla classe magistrale piacentina, nell'ultima delle sue conferenze: «Perché cinquantamila insegnanti possono ora tanto poco?... Stimiamoci, amiamoci, uniamoci» *Ibid.*, p. 273.

²⁸³ «Educa la scuola cogli insegnanti, colle abitudini a cui informa, coll'unificare tutti gli altri mezzi. L'azione della scuola è limitata alla giovane età solamente, e da sola è il più meschino mezzo educativo. Guai se prevalesses la sentenza che la scuola è tutto! Famiglia e società in brevissimo tempo cadrebbero nella più orrida barbarie» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 82.

²⁸⁴ C. Uttini, *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni da svolgersi delle Facoltà del bambino d'anno in anno*, cit., p. 3.

²⁸⁵ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 192.

siano differenti²⁸⁶. Contempla comunque diversi momenti educativi da vivere con le classi di entrambi i sessi²⁸⁷, e si lamenta con quanti criticano in tale sistema costi troppo onerosi, ricordando l'inutilità delle classi pollaio²⁸⁸. È, infatti, un sostenitore dell'insegnamento simultaneo con non troppi alunni²⁸⁹. Per le scuole elementari oltre che escludere la coeducazione, consigliava che le insegnanti fossero esclusivamente donne²⁹⁰.

La scuola doveva inoltre formare alla vita²⁹¹. Su questo tema cita il libro di Dino Carina, *Dell'istruzione primaria in relazione all'economia*, nel quale si tratta del legame tra società, sistema produttivo, e scuola²⁹². Il ruolo della scuola, infatti, termina, e l'allievo dovrà diventare anche insegnante di se stesso²⁹³. Tra le altre cose Uttini consiglia ai futuri adulti di avere sempre un libretto personale, una sorta di diario²⁹⁴.

III. 6. Didattica

Uttini si occupò anche di Didattica, inserendo questa disciplina dell'architettura delle scienze pedagogiche e poi offrendo numerosi suggerimenti metodologici, forte della sua decennale esperienza. Le sue considerazioni e il suo pensiero in materia furono valorizzati

²⁸⁶ Scrive a riguardo «Ogni assennata educatrice sa però riconoscere come le tendenze de' bambini siano diverse da quelle delle bambine, e diverse hanno ad essere le maniere più acconcie per soddisfarne le esigenze diverse. Il cucito, la maglia, e certi lavorucci e giuochi, convengono di più alle bambine; altri esercizi e giuochi più conformi alle inclinazioni maschili, saranno per i bambini» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 253.

²⁸⁷ «Dandosi separatamente, non si toglie però che a quando, per alcuni esercizi ed anche giuochi, siano uniti, con utilità scambievolmente, onde si accresca grazia e rispetto reciproco, senza gl'inconvenienti che porta il più pronto apprendere delle femmine, onde inorgogliscono, deridono e sprezzano i maschi, i quali, indispettiti, insolentiscono e fanno provare ad esse la propria superiorità fisica» C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., pp. 194-195.

²⁸⁸ Uttini fa notare come una delle obiezioni alle classi differenziate è che così ci vorrebbero il doppio delle maestre. Lui si lamenta contro quanti vogliono fare economia sulla pelle dei bambini e scrive: «Aggiungiamo che, quantunque non crediamo necessario, come stimano molti, che una maestra non abbia da educare più di venti o trenta bambini, pure le sia impossibile tenerne un centinaio, come vogliono quelli che ammettono i bambini uniti alle bambine; e quindi dovendosi affidare una parte ad una maestra ed un'altra ad altra maestra, conviene piuttosto ad una affidare i bambini, all'altra le bambine» *Ibid.*, p. 195.

²⁸⁹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 392.

²⁹⁰ Dice che i bambini sono diverse dalle bambine, poi aggiunge: «Scuola promiscua nella quale insieme siano ammaestrati fanciulli e fanciulle non può dunque istruirsi senza grave danno dell'educazione. È però necessario che anche i fanciulli siano affidati alla maestra anziché al maestro. Questi è privo di tutte le doti necessarie a bene educarli, mentre le possiede in grado eminente la maestra. E l'esperienza addimostra che assai maggior frutto si raccoglie dalle scuole maschili rette da maestre» *Ibid.*, p. 392.

²⁹¹ «Altra legge che sempre dinanzi il buon maestro, è che il suo insegnamento sia efficace, vale a dire che dal campo del pensiero, come dice il Rayneri, passi nel campo dell'azione e della pratica. Il motto del Girard: *le parole per i pensieri, i pensieri per il cuore e per la vita*, se lo ripete di continuo» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 102.

²⁹² *Ibid.*, p. 225.

²⁹³ «Compiuto il corso degli studi scolastici, deve l'allievo sapere sa sé condursi innanzi nella vita del proprio perfezionamento, sviluppando e invigorendo vieppiù le proprie facoltà in ordine al fine supremo della sua vita immortale, e a' fini prossimi della vita passeggera nella famiglia e nella società» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 465.

²⁹⁴ «Ad avanzare viemmeglio di sé giova il libriccino dei ricordi, giornoletto in cui si notano quei pensieri e propositi, che il cuore desideroso di perfezione sa opportunamente dettare» *Ibid.*, pp. 466-467.

anche da Papa, sebbene con motivazioni per certi versi discutibili²⁹⁵. Secondo Uttini lo studio dei metodi non può mai disgiungersi da quello sui fini e dalle considerazioni psicologiche e antropologiche. Scrive: «La Didattica non può separarsi dalla Pedagogia senza cadere in un grave errore logico e in uno più grave pedagogico; perché la separazione porta che si curi l'educazione senza l'istruzione, e che l'istruzione non abbia a mirare all'umano perfezionamento, come a fine. La Didattica derivata dalla Pedagogia è guida all'educatore nello insegnare, agevola agli allievi lo apprendimento, ispira l'amore del sapere universo, senza escluderne parte, fa apprezzarlo secondo l'importanza intrinseca e le utilità che arreca»²⁹⁶ Egli critica fortemente quanti sostengono l'inutilità della didattica, pensando che questa fosse fisiologica in un bravo maestro e che non necessitasse di studi accurati²⁹⁷.

Uttini divide la didattica in generale e speciale²⁹⁸, la prima riguarda i concetti generali dell'insegnamento, la seconda la loro applicazione all'infanzia, alla puerizia e alla giovinezza. La didattica generale accoglie nella sua teorizzazione diversi apporti: «Le norme insegnate dalla Didattica generale si traggono: 1° dalla natura delle cognizioni che si apprendono, 2° dai fini per i quali si apprendono, 3° dalle condizioni delle facoltà intellettuali degli allievi, 4° dai mezzi onde si fa uso. Esse possono ridursi alle seguenti: 1° l'insegnamento deve essere educativo, 2° chiaro, 3° ordinato, 4° graduato, 5° conforme al naturale svolgersi ed operare delle facoltà, 6° compiuto, 7° efficace, 8° accompagnato dalle favorevoli disposizioni degli allievi»²⁹⁹.

Le leggi generali dell'insegnamento sono la chiarezza, l'ordine e la graduazione³⁰⁰. Con Rosmini e molta tradizione pedagogica, sostiene la legge della gradazione, con la celebre norma di passare sempre dal noto all'ignoto³⁰¹. Scrive: «*Si proceda lentamente; si dia*

²⁹⁵ Il pedagogista, lontano dagli orientamenti valoriali e pedagogici di Uttini scrive: «La Didattica dell'Uttini è più progredita di quanto si potrebbe credere. E questo si spiega per due ragioni: la prima perché la didattica può dirsi meno dipendente dai principi fondamentali della pedagogia; e la seconda, perché dessa vanta una bella tradizione storica, più lunga e più conosciuta» M. Papa, *Carlo Uttini e la rivoluzione pedagogica in Italia nella seconda metà del secolo XIX*, cit., p. 24.

²⁹⁶ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 174.

²⁹⁷ «Havvi però chi ne dichiara inutile lo studio, dicendo: *Il buon metodo è il buon maestro; e senza Didattica furono anche in passato eccellenti maestri, dalle scuole dei quali uscirono valenti allievi. A costoro rispondiamo che buoni maestri son que' soli che seguono i buoni metodi d'insegnamento*» *Ibid.*, p. 175.

²⁹⁸ «La Didattica dividesi in *generale e speciale*. Quella dà le norme per l'insegnamento di qualsivoglia disciplina, questa dà le norme per gl'insegnamenti speciali che sono da impartirsi all'infanzia, alla fanciullezza, all'adolescenza, ecc., o per le speciali scienze: della lingua, della religione, della grammatica, ecc.» *Ibid.*, p. 176.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 176.

³⁰⁰ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. II, pp. 97-98.

³⁰¹ «*Dal noto all'ignoto, dal facile al difficile*, è comune adagio; e più chiaramente, secondo il Rosmini, *le idee disponansi in tal guisa che le prime per essere intese non abbiano bisogno delle seconde, né le seconde delle terze; ma le prime siano luminose di per sé ed evidenti, e portino luce alle seconde, le seconde alle terze, e così di seguito*» *Ibid.*, p. 98.

tempo ed agio alla mente a far sue le idee; poco e bene; non si vada a salti; una difficoltà per volta; gl'insegnanti d'ogni dì si concordino fra loro in guisa da formare un solo concetto pieno; queste massime didattiche si hanno a tenere sempre presenti»³⁰².

Alla mancanza dell'ordine e della gradazione nell'insegnamento e nella formazione degli abiti delle facoltà, imputava il più grave errore nell'educazione coeva³⁰³. Il clima instaurato dal maestro in classe, appare fondamentale per facilitare l'insegnamento. La disciplina deve essere la stessa della famiglia³⁰⁴. Essa ha un valore fondamentale nella classe³⁰⁵. Può essere direttiva, preventiva e repressiva. Il silenzio e l'attenzione rappresentano il clima da tenere in classe e un abito decisivo per l'autocontrollo degli allievi³⁰⁶. In particolare, riprendendo Rosmini, considera lo sviluppo della capacità di attenzione uno degli obiettivi principali dell'educatore³⁰⁷.

Valuta come necessaria la ripetizione³⁰⁸, e per questo considera necessario l'esercizio. Scrive: «Laonde insegnare le arti educative – somministrare le cognizioni; acciocchè le arti educative vengano poste in atto, - abituare agli esercizi dalle medesime voluti, deve essere oggetto alla industrie educative»³⁰⁹. Ma la scuola è anche applicazione, ripetizione, impegno, senza il quale l'eccellenza è un miraggio, e si condannano gli allievi alla

³⁰² C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 294.

³⁰³ Concludendo un'ampia parte di un suo saggio dedicato alle diverse facoltà e alla loro formazione, osserva: «Ma tutto quello che esposi fino a qui, riesce opera vana, come vana è l'istruzione scientifica e letteraria, vani gli insegnamenti morali di molte scuole, se non intendesi a formare i buoni abiti delle facoltà, e se nel formare tali abiti non si procede con ordine e graduazione. Il massimo vizio dell'educazione presente e della passata sembrami questo che, essendosi riconosciuta la necessità della legge di graduazione nel comunicare le cognizioni, non si riconobbe la medesima necessità nel formare gli abiti delle facoltà sensitive, intellettuali, estetiche e morali, sì passive come attive. Nella vita del bambino ha da esservi ogni anno uno svolgimento sensitivo, intellettuale e morale, come ve n'ha uno fisico, e però richiedesi ogni anno un lavoro educativo speciale. E questo annuo lavoro vuol ripartirsi e progredire di mese in mese, di settimana in settimana» C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, cit., pp. 27-28.

³⁰⁴ «All'educazione, come il programma didattico, così indirizza anche la disciplina, che è lo spirito e la vita della scuola, e vuol essere perfetta. Ma non ha da essere disciplina militare, né claustrale; bensì ordine soave di assestata famiglia, armonia di opere tutte rivolte al bene; regola che nella dolcezza governa gli animi al conseguimento delle qualità, di cui devono essere forniti per la vita domestica e sociale» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 74.

³⁰⁵ «La disciplina altro non è che l'ordine necessario ad una scuola. La disciplina, dice un illustre pedagogo, è la dispensiera del tempo, la tutela del lavoro, la conciliatrice degli animi, l'inspiratrice dell'affetto, della docilità, della riverenza all'insegnante; è la guarentigia della pietà e del buon costume, il nerbo della scuola» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 410.

³⁰⁶ «Il buon maestro vuole dagli allievi silenzio, vuole attenzione; certo, affinché sia proficuo l'insegnamento che loro dà, ma ancora più affinché si avvezzino a dominare sé stessi, a frenare le proprie voglie; a signoreggiare l'immaginazione, a compiere con tutta la diligenza il dovere. Mezzo a formare questi abiti è accendere in essi fino da' primi giorni, e mantenere in tutto l'anno, vivissimo il desiderio del proprio perfezionamento» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 75.

³⁰⁷ «Tuta l'arte dell'educare, dice il Rosmini, riducesi a eccitare e dirigere l'attenzione» *Ibid.*, p. 88.

³⁰⁸ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 187.

³⁰⁹ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 29.

mediocrità³¹⁰. In questo senso i «compiti scolastici» sono di necessaria importanza per lo sviluppo dell'allievo³¹¹.

Egli individua due tipi di compiti, sia didattici che pedagogici³¹², e si raccomanda che essi siano graduati, variati e piacevoli.

Non si ottiene nulla senza sacrificio e dedizione, in tale legge Uttini riassumeva la sua più importante massima educativa³¹³. Richiama comunque a bilanciare gli sforzi chiesti agli alunni, esortando ad avere quel tatto pedagogico capace di equilibrare il poco tempo della scuola, con il potenziale degli alunni.

In questo senso abborra una forma di istruzione pedante e mnemonica, mentre rileva l'importanza dell'applicazione delle cognizioni, affinché l'intelletto diventi capace di aprirsi e leggere la realtà³¹⁴. Scrive: «Ecco dunque un grande scopo che deve proporsi la educazione nuova: *Abituare la mente de' giovanetti a considerare bene le cose e portarne retto giudizio*»³¹⁵. Sottolinea il valore del dialogo, riprendendo qui un tema tipico del Girard³¹⁶.

Per questi motivi era convinto che sin dall'asilo il fattore determinante per una scuola efficace fosse l'insegnante³¹⁷, che è chiamato ad essere innanzitutto un esempio per gli allievi³¹⁸.

³¹⁰ Scrive sull'argomento: «Signori, il raccoglimento, l'attenzione, l'applicazione sono qualità non solamente a imparare necessarie, ma altresì ad acquistare qualsivoglia buono abito, qualsivoglia virtù, qualsivoglia abilità. Nessuno mai senza queste doti è riuscito eccellente in alcuna arte o scienza o negozio. Che cosa è il genio? Un grand'uomo rispondeva: il genio è applicazione» *Ibid.*, vol. II, p. 87.

³¹¹ «Niun abito s'acquista senza ordinata ripetizione di atti; niuna abilità senza esercizio conveniente; perciò si l'educazione come l'istruzione richiedono che gli allievi affinché si formino gli abiti delle facoltà, e si stampino nello spirito in modo non cancellabile le cognizioni e gli affetti, facciano opportuni ed ordinati esercizi. Questi esercizi si dicono compiti scolastici» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica: ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 394.

³¹² «Si distinguono due classi di compiti; pedagogici e didattici. I primi riguardano l'educazione fisica, intellettuale e morale; e sono di tante specie quante le facoltà da educare. Quindi oltre gli esercizi per lo sviluppo del corpo si hanno gli esercizi per la coltura del giudizio, quelli per la coltura della riflessione, del ragionamento, del sentimento estetico e morale, quelli per la coltura dell'immaginazione, della memoria, del favellare, del giudizio morale, della ragion morale, del volere. Gli esercizi didattici riguardano l'istruzione, e sono *orali, mnemonici e per iscritto*» *Ibid.*, p. 394.

³¹³ «A poche sentenze di riduce tutta la mia pedagogia: *si raccoglie di quello che si semina; il frutto non può essere di natura diversa dalla pianta: l'educazione ha per iscopo di formare i buoni abiti; non si formano che colla ripetizione degli atti*. Credo perciò impossibile crescere giudizioso e riflessivo un fanciullo, se non ripete di continuo atti di retto giudicare e di riflettere; impossibile crescerlo virtuoso, se non si esercita negli atti della virtù; impossibile insegnarli a parlare e a scrivere la lingua italiana se nel parlarla e nello scriverla non si esercita lungamente. Forse esigo troppo? Io andrei lieto, se si potesse riuscire con meno. A voi, insegnanti sperimentati, la soluzione» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 191.

³¹⁴ *Ibid.*, vol. I, p. 84.

³¹⁵ *Ibid.*, vol. II, p. 35.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 135.

³¹⁷ «La buona scuola infantile richiede la buona maestra. Essa è lo spirito che le infonde la vita; se manca, tutte le altre condizioni della scuola sono vane» C. Uttini, *I primi sei anni di vita: manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 186.

³¹⁸ «La maestra poi dev'essere tale da potere in ogni atto servire di esempio a' bambini, i quali nulla apprendono se non che mediante la percezione de' fatti» *Ibid.*, p. 187.

L'insegnante, oltre che avere le qualità dell'educatore già accennate, deve essere molto attento al lavoro in classe. Oltre a ribadire in più d'una occasione e per tutti i gradi di scuola l'importanza dell'osservazione, propone che in ogni scuola normale si dotasse di un «Osservatorio pedagogico», con l'elaborazione di un giornale delle osservazioni, in cui riportare quanto analizzato³¹⁹.

È un fautore della «programmazione», vale a dire di una puntuale preparazione dell'intervento educativo, e di una sua onesta e analitica autovalutazione.

Al centro dell'insegnamento vi è l'educazione e l'istruzione alla parola, cioè al possedere e usare la propria lingua³²⁰. Scrive: «Nell'Istituto l'insegnamento della lingua ha pure tutta la estensione che può desiderarsi. Chè ci pare vero quel di un filosofo: la lingua è tutto l'uomo»³²¹. In ciò riprende spesso il contributo del padre Girard, di cui utilizzava il *Corso educativo di lingua materna*, e di cui scrive: «Pel Girard fine supremo dell'insegnamento è questo: *les mots pour les pensées, et les pensées pour le coeur et la vie*»³²². Sempre citando lo stesso autore ricorda la massima: «Insegna la parola per l'idea, e non l'idea per la parola, come aveva riconosciuto anche il Girard, autore del *Corso educativo di lingua secondo il metodo materno*»³²³. In questo senso sostiene che nello studio delle belle lettere si debbano abbandonare i temi su autori stantii con narrazioni lontani dalla realtà della vita, preferendo testi ma legati al vivere domestico e sociale, ai buoni sentimenti e alle virtù³²⁴. Oltre alle opere di Girard, fa riferimento a quelle di Rosmini³²⁵. Reputava necessario per la nazione l'uso della lingua³²⁶, ed in tale richiamo

³¹⁹ «Non basta osservare sé, bisogna osservare altri; e in questi osservazioni su altri si avrà luce e confermazione alle osservazioni fatte sopra di sé; eccitamento a osservare meglio. Bisogna sopra tutto osservare le facoltà nel primo loro manifestarsi; poiché allora gli atti sono semplici e facili a riconoscersi, e si può seguirne lo svolgersi successivo. Ogni scuola normale deve avere, come fu detto, annessa la scuola infantile, e questa deve servire d'*Osservatorio pedagogico*. Ma l'osservatorio poco gioverebbe senza il giornale in cui si registrassero accuratamente le osservazioni. I bambini riuniti in una scuola possono più facilmente venir osservati, che non ad uno ad uno nella famiglia, perché le somiglianze e le differenze che vi si riscontrano, portano meglio a riflettere e quindi a scoprire le cagioni de' fatti, e a salire a leggi generali, a trovare norme educative» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 17.

³²⁰ Riprendendo uno dei miti del cattolicesimo liberale italiano, scrive, «Il Pellico nell'aureo libro, *I Doveri degli Uomini* dice essere il giovane obbligato d'apprendere a ben favellare, di guisa che chi parla con lui se ne parta colla impressione di gentili, nobili e retti sentimenti. *Si deve, così egli, coltivare tutti i doni che abbiamo ricevuto dal Signore; e il dono della favella è il massimo, dopo l'intelligenza*» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, pp. 188-189.

³²¹ *Ibid.*, vol. I, p. 50.

³²² *Ibid.*, vol. I, p. 12.

³²³ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 211.

³²⁴ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 13.

³²⁵ «Bellissime norme per insegnare la lingua nazionale ai bambini e a' fanciulli ne diedero Rosmini, nel libro *Del Supremo Principio della Metodica*, ed il Girard in due libri: uno teorico (*Dell'insegnamento regolare della lingua materna*) onorato di premio straordinario dall'Accademia francese [in nota: Merita di essere letta la Relazione che su esso fece il Villemain], l'altro pratico (*Corso Educativo di lingua materna*), i quali vorrebbero essere di continuo nelle mani degli insegnanti» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 347.

emerge tutto il suo patriottismo, nota comune con il clima cattolico liberale italiano, eredità della pedagogia risorgimentale. L'apprendimento della lingua deve essere preciso ed educativo. Da diversi consigli per tale insegnamento: «Nell'Istituto tre mezzi sono posti in atto, e sembrano a me facili, utili e dilettevoli, e, cosa che si sta molto più a cuore, educativi. Essi sono la *lettura*, - *il vocabolario*, - *gli esercizi grammaticali*»³²⁷. Infatti scrive: «Per apprendere una lingua non hanno che due maniere sole: la viva voce e i libri»³²⁸.

Non è un caso che tra gli altri aspetti voleva che la maestra avesse alto il senso della patria³²⁹. Considerava necessario estirpare l'uso del dialetto, compito di cui ci si doveva occupare soprattutto il primo anno³³⁰. Su di esse scriveva: «La lingua da insegnarsi a tutti, la lingua materna vuol essere la nazionale. I dialetti e per povertà di vocaboli e per difetto di costrutti non bene esprimono tutti i pensieri, e le loro forme rozze ispirano rozzezza e volgarità di sentimenti»³³¹.

Nonostante ciò pensava che fosse utile, nell'insegnare la lingua italiana, mostrare agli alunni le differenze con il dialetto³³². Da molta importanza ai dialoghi narrati, citando tra l'altro esempi del Troya e di Gerdil³³³. Ricorda inoltre l'importanza di una scrittura corretta, riprendendo i contenuti de *Le regole d'ortografia* di Pietro Thouar.

Diede ampio spazio al come insegnare la grammatica. Scrive: «Ma si osservi bene: la grammatica si definisce *un'arte*; l'arte è la pratica della scienza; è la scienza tradotta in atto; perciò *insegnare grammatica* vuol dire *procacciare l'abito del parlare e dello scrivere*. Perciò *non insegna grammatica* quel maestro che fa solamente studiar le regole; ma quegli, il quale ottiene che i fanciulli, *parlando e scrivendo*, non commettano

³²⁶ «Maestro che non parla italianamente, che non si adopera perché italianamente parlino i suoi allievi non nutre amore per la civiltà, non ha affetto alla sua nazione. Scuola, ove gli alunni non parlano con speditezza la favella italiana, è scuola delle antiche divisioni, è scuola del municipalismo, non è scuola italiana. Il bene dell'educazione, della civiltà, del paese impone dunque che tutti i nostri fanciulli si abituino a parlare e a pensare nella patria favella. Finora di questo grande strumento di educazione, di unificazione, d'incivilimento si è fatto troppo lieve conto; sta ai maestri presenti comprenderne intero il valore e giovarsene. Signori, gli uomini politici fanno rivoluzioni, abbattano istituzioni, taluni ne creano; ma conservarle e farle prosperare, unire gli animi a concordia di pensieri e di affetti, far penetrare ne' costumi delle famiglie delle plebi la civiltà, sta a voi, educatori del popolo, a voi educatori delle generazioni crescenti» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 155.

³²⁷ *Ibid.*, vol. I, p. 52.

³²⁸ *Ibid.*, vol. II, p. 139.

³²⁹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. 435-436.

³³⁰ «Nel primo anno di studio della lingua italiana, d'altro non si tratta, fuorchè di sostituire le voci italiane a quelle del dialetto. Facile cosa, perché la lingua italiana in fondo non è altro che il dialetto parlato del popolo, e d'ordinario non devesi far altro che mutarne le desinenze» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 149.

³³¹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 346.

³³² C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 182.

³³³ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. 302-304.

abituamente errori»³³⁴. Egli critica quelli insegnanti che reputano ottenuto il loro scopo quando gli studenti conoscono le regole della grammatica, mentre l'obiettivo è il controllo della parola e della lingua³³⁵. In questo senso: «L'abito di ben usare le regole grammaticali non può formarsi coll'esaminare proposizioni e classificarne le parole – ma solo colla ripetizione di atti, di esercizi orali e scritti, ne' quali le regole grammaticali si applicano»³³⁶. Da anche dei consigli agli insegnanti di grammatica, apportando suggerimenti metodologici, e offrendo alcune parole guida per l'insegnante³³⁷. In questo senso la conoscenza della grammatica ha come fine il miglioramento del «comporre»³³⁸. Egli stesso diede alle stampe nel 1880 il *Sillabario secondo i principii della didattica*, breve manuale di sessantaquattro facciate che fu largamente usato in provincia di Piacenza. Il costo esiguo, solo 25 lire, facilitò la diffusione. Se ne fecero diciassette edizioni, l'ultima nel 1906, e ben diciottomila copie stampate³³⁹.

Esorta al valore del libro e consiglia anche dei titoli, come il classico di Thouar, *Libro del fanciullo*, e il *Manuale d'istruzione primaria* di Troya³⁴⁰. Auspica anche la fondazione di Biblioteche per fanciulli³⁴¹. Per le nozioni di grammatica consiglia i testi Lambruschini, *Principii di grammatica ad uso delle scuole popolari e delle famiglie*, del padre Girard, *Corso educativo di lingua materna* dello Scavia, *Manuale del maestro elementare di 2° classe*, e del Poggi, *La grammatica del mio Felicino*, consigliando peraltro di insegnare storia della didattica nelle scuole normali³⁴².

Era un sostenitore dei « Saggi di Studio », momenti in cui le alunne potevano dare prova dei livelli raggiunti, e in cui potevano essere interrogate dal pubblico presente sui programmi stampati e appesi³⁴³. Sottolinea inoltre che gli esami non possono essere slegati

³³⁴ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. II, p. 195.

³³⁵ *Ibid.*, p. 196.

³³⁶ *Ibid.*, p. 202.

³³⁷ «Il maestro di grammatica adunque prima di tutto si fa un conetto chiaro della istruzione che vuol dare, secondo la classe in cui insegna – ne pondera tutte le difficoltà – studia i mezzi di superarle – stabilisce il programma didattico; fissa e ordina le parti – mese per mese; determina gli esercizi da fare. Chiarezza – ordine – graduazione – procedimento lento e continuo – una difficoltà sola per volta – metodo analitico – forma dialogica nelle lezioni – esercizi bene scelti – variati e piacevoli – disposizioni favorevoli negli allievi – nulla omettere di ciò che importa – tutto rivolgere all'educazione; ecco le condizioni che deve avere il suo insegnamento» *Ibid.*, vol. II, pp. 197-198.

³³⁸ «Il comporre si definisce lo esporre con chiarezza, proprietà, precisione, ordine ed efficacia i propri pensieri. I pensieri possono significarsi a voce e per iscritto; perciò distinguesi il *comporre orale ed il comporre scritto*» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 370.

³³⁹ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., pp. 93-94.

³⁴⁰ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. I, p. 184.

³⁴¹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 310.

³⁴² *Ibid.*, p. 370.

³⁴³ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. I, p. 84.

al compito educativo della scuola, e che la valutazione è un momento fondamentale nella formazione della persona³⁴⁴.

Per quanto riguarda l'insegnamento della storia, citando il metodo di Levi Alvarez, contesta l'idea di limitare l'insegnamento della storia a quella patria, richiamando alla necessità di studiare la storia universale³⁴⁵. D'altra parte, è convinto dell'importanza della nazionalità nell'educazione, ricalcando un tratto tipico del tempo³⁴⁶.

Nel *Nuovo compendio* da ampio spazio alla riflessione sull'insegnamento nella scuola normale. Per quanto riguarda la pedagogia essa deve affrontare ogni anno un diverso periodo della formazione della persona³⁴⁷. Per quanto concerne la psicologia, è convinto che essa vada insegnata nelle scuole normali solo in quelle parti che possono essere comprese nella pedagogia e nella filosofia morale³⁴⁸. La scuola si deve anche occupare della formazione del corpo, dando spazio alla ginnastica e all'educazione fisica. Anche questa è chiamata ad essere «educativa»³⁴⁹. Su questo versante critica la poca attenzione della scuola italiana a quest'aspetto fondamentale dello sviluppo della persona³⁵⁰.

Una parte fondamentale della scuola va dedicata all'istruzione ed educazione religiosa. Egli difese il ruolo educativo della Chiesa³⁵¹, sia da un punto di vista storico³⁵², sia rilevando la necessità della religione per un'educazione compiuta. In particolare egli vede in Gesù Cristo il modello dell'educatore³⁵³, ma anche dell'allievo³⁵⁴. Quest'aspetto dell'educazione, come già indicato, inizia dall'esempio della madre, ma poi si deve

³⁴⁴ *Ibid.*, vol. II, p. 76.

³⁴⁵ *Ibid.*, vol. I, p. 62.

³⁴⁶ Richiama all'educazione nazionale «Non è perfetta l'educazione che non è nazionale. Tale adunque sia quella che ora date a voi, e che poi darete ai fanciulli affidati al vostro amore. Sia nazionale: cioè accenda gli animi d'amore per questa patria nostra sì bella e sì infelice; d'amore sincero, sviscerato, d'opera, non di parole. Sacro, involabile dovere è l'amore della patria, è una seconda religione: chi nol sente ha posto in obbligo il Vangelo e gli esempi del Divino Maestro» *Ibid.*, vol. II, pp. 14-15.

³⁴⁷ «Seguendo pertanto le esigenze logiche dell'insegnamento pedagogico, per le quali le allieve del 1° anno degli studi normali hanno a fornirsi delle cognizioni generali e fondamentali della Pedagogia e della Didattica, e delle disposizioni intellettuali e morali che sono base a tutte le altre; quelle del 2° anno, applicando le norme generali, pedagogiche e didattiche, si procacciano le cognizioni speciali e le speciali disposizioni e virtù richieste per bene educare l'infanzia e la fanciullezza; rimane che le allieve del 3° anno si ammaestrino delle norme che governano l'educazione dell'adolescenza e della giovinezza, e perfezionando le doti di mente e di cuore già acquistate, si procurino quelle ancora assai maggiori vogliansi per tale educazione» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 432.

³⁴⁸ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 70.

³⁴⁹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 255.

³⁵⁰ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, p. 164.

³⁵¹ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 92.

³⁵² «Chi dubitasse dell'azione educatrice del cristianesimo e della Chiesa, legga di grazia la storia dello incivilimento in Europa del Guizot» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 44.

³⁵³ «Mezzo efficace ad acquistare la perfezione dell'ufficio educativo è l'aver sempre dinanzi un educatore che sia perfetto modello imitabile; e tale è il Cristo» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 71.

³⁵⁴ «Il Cristo, come Educatore Modello, è altresì il modello degli educandi in ogni età; fanciullo e giovinetto, cresce in sapienza, in prudenza, in grazia innanzi a Dio e agli uomini; adulto, possiede tutti i tesori della Scienza e della Sapienza; nessuno può rimproverarlo di difetto pur lieve» *Ibid.*, p. 71.

sviluppare anche a scuola. Così spiega i suoi fini: «L'educazione morale e religiosa abbraccia quattro ordini di atti: 1° i pensieri, od i giudizi della mente; 2° gli affetti del cuore; 3° le parole; 4° le opere. Il bambino dev'essere avviato a giudicare rettamente, a rettamente amare, a rettamente parlare ed a rettamente operare»³⁵⁵.

Scrive: «Ora parlando del rispetto dovuto alle create cose, non parlerò di Dio a' miei cari allievi? Egli mi è presente. Egli infinitamente mi ama, ed io pure lo amo: ora tacerò di lui? Non lo farò amare a' miei figliuoli? Oh! Mi s'inaridisca la lingua, s'io maestro non parlo di Dio; si spenga la favilla di questa intelligenza, cessi di palpitare questo cuore, se nella mia scuola non risuonerà il santo suo nome, se non curerò di farlo rispettare ed amare»³⁵⁶. Uttini parla di alcune «sette», che sostengono l'idea di una scuola atea³⁵⁷ e premono sul legislatore perché superi i dettami della legge Casati, che garantiva l'insegnamento religioso³⁵⁸. Il pedagogista perginese chiede che, invece, esso rimanga obbligatorio, ed anzi invocava un suo miglioramento proponendo che gli insegnanti vengano valutati anche su tale aspetto³⁵⁹. Stando all'Uttini, infatti, per essere dei buoni docenti non erano sufficienti delle doti intellettuali, ma erano necessarie anche quelle morali e religiose³⁶⁰. Occorreva così continuare ad insegnare la religione³⁶¹, anche perché

³⁵⁵ C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, cit., p. 232.

³⁵⁶ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 242.

³⁵⁷ «Ora parlando del rispetto dovuto alle create cose, non parlerò di Dio a' miei cari allievi? Egli mi è presente. Egli infinitamente mi ama, ed io pure lo amo: ora tacerò di lui? Non lo farò amare a' miei figliuoli? Oh! Mi s'inaridisca la lingua, s'io maestro non parlo di Dio; si spenga la favilla di questa intelligenza, cessi di palpitare questo cuore, se nella mia scuola non risuonerà il santo suo nome, se non curerò di farlo rispettare ed amare» *Ibid.*, p. 242.

³⁵⁸ «Dall'aspetto legislativo ed amministrativo, essa è decisa dalla legge del 13 novembre 1859 che prescrive l'insegnamento religioso; e solo una nuova legge emanata dai supremi poteri può abolirlo; né è da credere che essa si faccia, in contraddizione colla legislazione vigente in tutta Europa» *Ibid.*, vol. II, p. 248.

³⁵⁹ «Doveri delle Scuole Normali e de' Municipi. Segue da ciò che l'insegnamento più necessario a darsi nelle scuole normali è quello delle verità morali e religiose; che niuno studio devesi con maggiore diligenza fare dalle giovani che s'avviano all'ufficio di educatrici; che la didattica teorica e pratica deve riguardare principalissimamente la maniera di comunicarle a' fanciulli; che la prova degli esami di patente versar deve intorno ad esse; che è *errore e colpa* ne' Municipi allora quando fanno scelta di maestre, non accertarsi se elle posseggono la scienza e le virtù necessarie a dare l'istruzione dalla quale dipende il perfezionamento morale ed intellettuale degli allievi e però il maggior bene del paese» C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 337.

³⁶⁰ «La maestra dev'essere religiosa; esatta, cioè, nello adempiere i doveri verso Dio. Non è questo l'obbligo d'ogni creatura intelligente e libera? Non dev'ella coll'esempio andare innanzi alle sue alunne? E qual frutto porterebbe il suo insegnamento religioso e morale, allorchè venisse contraddetto dal suo operare? L'indifferenza e l'irreligione di lei non produrrebbero indifferenza e irreligione anche in esse? La maestra ha doveri gravissimi verso di sé, verso le allieve, verso le famiglie, verso il paese; donde trarrà, fuori dalla religione bene osservata, la forza per eseguirli? Quante amarezze e dolori e pericoli travagliano di continuo la sua vita! E fuori della religione, troverà conforto, consolazione, aiuto? La religione ne invigorisce l'intelligenza, sublima i pensieri, nobilita gli affetti, frena la immaginazione, dissipa le incertezze, sostiene il coraggio accresce e governa l'operosità, dona pazienza, mitezza, soavità, costanza. Dalla religione si genera la probità, la lealtà, la schiettezza, e tutte le virtù che onorano la donna e l'educatrice» *Ibid.*, p. 435.

³⁶¹ «Dalla mancanza della cognizione di Dio hanno origine tutte le colpe, tutti i delitti, tutte le superstizioni. Ora domandiamo: il maestro è obbligato, come vedemmo, a far conoscere i doveri che abbiamo verso noi stessi e verso i nostri prossimi, perché sarà esentato dal far conoscere i doveri verso di Dio? Forse

l'etica non era possibile disgiungere l'educazione morale da questa³⁶². A sostegno della sua posizione cita il King's college di Londra, nei cui programmi la religione cristiana è posta alla base della formazione, e cita a conferma gli *Scritti pedagogici* di Villari e *Dell'istruzione primaria a Londra* di Eugenio Rendu. Inoltre invita a leggere periodici come *la Scuola e la Famiglia* di Genova, *la Carità* di Napoli, *Patria e Famiglia* di Milano, unendosi alle loro battaglie contro la laicizzazione della scuola³⁶³.

In questo senso, promuove l'insegnamento del catechismo nelle scuole. Scrive: «L'insegnamento religioso e morale è il più necessario, come per ogni uomo adulto, così per il fanciullo, o si riguardi il fine supremo della vita, o i fini prossimi; ovvero si consideri la perfezione intellettuale e morale, di cui è principalissimo mezzo. Questo insegnamento trovasi esposto nel Catechismo, ossia nel Compendio della Dottrina di Cristo; della Dottrina cioè dell'increata Verità umanata; del Verbo di Dio che è disceso dal Cielo a rinnovare le intelligenze e i cuori degli uomini per farli perfetti e beati, a ordinare e santificare le famiglie, a sanare e rendere felici le nazioni»³⁶⁴. Al catechismo considera insostituibile una vaga morale laica³⁶⁵.

Tra i sostenitori dell'importanza del catechismo cita il filosofo francese Jouffroy³⁶⁶. Scrive: «Risguardiamolo anche solo dall'aspetto educativo: nulla ha più importante all'educazione che la negletta scienza del Catechismo. Dispieghi pure la pedagogia le sue meravigliose innovazioni, i metodi, gli esercizi, le industrie, tutte le sue dovizie; la filosofia esponga le leggi delle facoltà, le fini osservazioni, i concetti sublimi, le profonde investigazioni intorno allo spirito; la sapienza dei secoli e tutte le scienze maravigliosamente avanzate arrechino innanzi i loro mirabili progressi, e nulla, nulla affatto ci si potrà opporre che sia *più atto a dare svolgimento, attuosità, vigoria alle potenze razionali ed affettive del fanciullo e del giovane, che i semplicissimi veri della sapienza elementare del cristiano*»³⁶⁷. Poi aggiunge: «Noi dunque, cui l'infinita benignità di Dio chiamò all'ammirabile suo lume, ammise alla sua società e fece partecipi si sua

che gli uomini siano dappiù di Dio? Forse che abbiamo maggiori titoli ad essere rispettati ed amati?» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, p. 243.

³⁶² «Che se anche si voglia considerare la cosa dal lato dell'utilità, non può essere più utile insegnare i doveri verso gli uomini che quelli verso Iddio. Infatti chi calpesta i diritti di Dio, rispetterà, se l'utilità sua o la passione lo voglia, i diritti vostri? Chi si ribella a Dio starà sottomesso all'uomo? Chi disprezza Dio onorerà l'uomo? Dunque se per motivi di utilità s'insegnano i doveri verso gli uomini, a maggior ragione si hanno da insegnare i doveri verso Dio» *Ibid.*, p. 244.

³⁶³ *Ibid.*, p. 247.

³⁶⁴ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 313.

³⁶⁵ Dopo aver parlato del catechismo e dei principi da insegnarvi scrive «Ne fa compassione chi vorrebbe sostituito a questo divino insegnamento un catechismo di morale civile. Quale sapienza voler tolto via dal cielo il sole, che un oceano di luce e di calore ovunque diffonde e a tutto dà vita, e in sua vece porre una lucciola! Certo, chi così propose non ebbe mai la sorte di contemplarlo il sole!» *Ibid.*, p. 336.

³⁶⁶ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. II, pp. 254-255.

³⁶⁷ *Ibid.*, vol. I, pp. 115-116.

natura, noi ci adopereremo con ogni amore e sollecitudine, affinché le giovinette instruite nella carità, e in tutte le dovizie della pienezza nella intelligenza, rinnovellate nello spirito della mente, nella giustizia e nella santità del vero, crescano ognora più nella cognizione del mistero di Dio Padre e di Cristo Gesù, in cui sono tutti i tesori della sapienza e della scienza ascosi e per cui tutte le cose vengono nella ordinata pienezza de' tempi instaurate. S. Paolo agli Efesini e ai Colossesi»³⁶⁸. Scrive la Barbieri, ben sintetizzando l'idea di Uttini su quest'insegnamento: «La religione, Uttini la vuole insegnata nelle scuole, nelle primarie appena empiricamente, (preghiera a Dio, ringraziamento, pensiero all'Eterno); nelle secondarie con un vero insegnamento riguardante la Dottrina, il Vangelo, qualche passo della Bibbia, ma la vuole impartita come filosofia e storia delle verità religiose in rapporto all'uomo, alla coltura, alla civiltà, alla ricchezza, all'arte ed alla morale cristiana del popolo, della Società»³⁶⁹.

III. 7. L'educazione della donna

Buona parte del magistero dell'Uttini fu dedicato alla formazione di maestre e di madri. L'educazione femminile rappresenta quindi un tema strettamente legato alla sua esistenza e alla sua vocazione pedagogica. Il pedagogista piacentino può essere annoverato fra quanti nella seconda metà dell'Ottocento difesero la donna e il suo diritto all'educazione.

Da questo punto di vista, le sue posizioni si collocano nel solco della trazione cattolico liberale italiana ed europea. Uno degli autori più citati in questo frangente è Fénelon, di cui sono spesso riportate alcune frasi³⁷⁰. Uttini si rifà spesso ai contenuti e consiglia la lettura di opere come il *Trattato sopra l'educazione delle fanciulle*³⁷¹ e l'*Avis à une dame*³⁷². Nella sua difesa del ruolo della donna amava inoltre citare il libro di Ventura, *La donna cattolica*³⁷³.

Sulla scia di queste sollecitazioni e di altre importanti personalità del mondo cattolico, il pedagogista piacentino sottolineò la rilevanza della figura femminile per il progresso di tutta la società. Osserva: «La rigenerazione della famiglia, la rigenerazione del popolo, la rigenerazione delle nazioni non si opera che dalla educazione. Ora l'educazione sta

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 122.

³⁶⁹ C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 53.

³⁷⁰ Uttini riporta in calce al libro una frase dell'autore francese: «Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles. On suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. Ne sont pas les femmes qui ruinent ou qui soutiennent les maisons ? qui décident de ce qui touche le plus près à tout le genre humain ?... Il est constant que la mauvaise éducation des femmes fait plus de mal que celle des hommes» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I., p. 1.

³⁷¹ *Ibid.*, pp. 9, 217.

³⁷² *Ibid.*, vol. I, p. 183.

³⁷³ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. 314.

principalmente alla donna il darla: è questo il suo glorioso apostolato»³⁷⁴. Ricordando una allora celebre frase di Napoleone, sostiene come dall'impegno femminile dipenda il futuro di tutta la nazione³⁷⁵.

Il pedagogista piacentino era convinto che fosse necessario preparare la donna a questo ufficio. In questo senso, molte delle sue opere sono dedicate alla formazione femminile³⁷⁶. Uttini contesta quanti volevano che la donna fosse formata all'esclusivo ruolo di massaia, senza sviluppare adeguatamente il suo spirito e la sua intelligenza³⁷⁷. Sulle potenzialità educative della donna scrive: «Spirito nobilissimo la donna, fornita di mente a conoscere il vero, di cuore ad amare il buono ed il bello, può e deve educarsi, può e deve crescere a perfezione in ogni sua facoltà»³⁷⁸. In più d'una occasione, difese pubblicamente la necessità che la donna fosse istruita³⁷⁹. Di quanto fosse importante l'istruzione della donna, ne diede egli stesso esempio nella scuola da lui diretta a Piacenza. Nel suo Istituto le giovani studiavano l'aritmetica, la storia naturale, la filosofia morale. In particolare valutava fondamentale lo studio della storia³⁸⁰, perché anche la donna è chiamata ad azione eroiche ed esemplari.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. XII.

³⁷⁵ «Le virtù che hanno a risplendere nell'ottimo cittadino, apprendonsi nella famiglia, ispirate dalla donna; onde Napoleone I disse: *Sulle ginocchia delle madri si formano le nazioni*» *Ibid.*, p. 459.

³⁷⁶ Pare significativo la dedica al libro *Educhiamo! Scritti varii*, scrive in calce prima di iniziare il libro: «Alle signore che ebbero educazione nel Collegio di S. Agostino in Piacenza dal 1850 al 1865 a ricordo di giorni sereni e di ammaestramenti accolti con affetto di riconoscenza l'autore offre queste pagine» C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., 1874, vol. I, p. 1.

³⁷⁷ Scrive a proposito: «Vogliono alcuni che la giovinetta si educi solamente ad utilità della famiglia, che si renda abile nei giovevoli ed anche eleganti lavori, e addivenga buona massaia e attenta reggitrice della casa. Altri vogliono che si adorni delle cognizioni delle lettere ed arti gentili, affinché alle grazie native aggiunga splendore e di sé faccia mostra nel civile conversare e sforzi tutti all'ammirazione. A me tali fini all'educazione femminile proposti paiono troppo angusti e difettosi. Infatti è nella donna la prontezza e forza d'intendere; è sagacità, dirittura e finezza di giudizio, immaginar vivace, sentire delicatissimo, amore ed entusiasmo per il vero, il bello ed il buono: facoltà preziose che possono as-sai ampliarsi e toccare somma altezza di perfezione. Ora la divina bontà largheggiando di sì eccelse doti, vorrà essa che giacciono sepolte, e che per mancanza di coltura vengano meno e si corrompano? Egli mi sembra fuori d'ogni dubbio che Iddio, come all'uomo, così alla donna abbia posto per fine in questa terrestre dimora il perfezionamento delle proprie facoltà, e che non avendo creato alcuno per vivere solitario, ma avendo a tutti affidato un ufficio a pro de' fratelli, alla donna altresì l'abbia dato, ed augusto e sublime» *Ibid.*, pp. 7-8.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 90.

³⁷⁹ «Signori, per me l'educazione della donna è d'importanza suprema. Tutto può la donna nella famiglia; può assaissimo nella civile società. Consideriamola solo qual madre e quale istitutrice de' suoi figliuoli: non è essa che avviva ne' fanciulli le tendenze che muovono l'uomo in tutta la vita? Non è essa che forma le abitudini della mente, le quali non si cangiano per mutare di età? Che infonde la verità e gli errori, i principi retti e le preoccupazioni, le virtù e i vizii? Il fanciullo non è forse nelle mani era molle che riceva qualsivoglia forma? Non è egli tenera pianticella, la quale cresce diritta e rigogliosa, ovvero storcesi ed intristisce secondo le cure che se ne hanno? Queste sono verità evi-denti tenute da tutti. MA che si fa nell'educazione della donna, onde tanta sua potenza non divenga funesta, ma benefica, onde non aggravi, ma sani i mali della società? Un po' di leggere e di scrivere, un po' di conteggio, un po' di italiano, un po' di francese, di zoologia, di botanica, di mineralogia bastano forse a formare della donna l'educatrice delle generazioni?» *Ibid.*, pp. 27-28.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 14.

Nell'opera *Educhiamo! Scritti varii*, riporta due brevi saggi scritti da due allieve dell'istituto da lui diretto. In essi le studentesse trattano di due figure femminili considerati esemplari per Uttini: Pulcheria e Caterina da Siena³⁸¹. Nel primo scritto, la studentessa osserva «- *Che giova alla donna la scienza?* – vanno ripetendo taluni, cui forse offende il sapere altrui. Che giova? Giova essa quanto all'uomo; e forse anco di più»³⁸². L'allieva sostiene come il sapere della donna non debba essere «un sapere vano, monco, ma sodo, compiuto, che abbracci l'uomo, il dovere, Dio»³⁸³. Nel secondo saggio, l'allieva scrive: «*Che vale la scienza per noi donne?* Va dicendo l'appassionata bellezza degli abbigliamenti. *Che vale a noi la scienza?* Le fa eco la diletta di musica. Che vale? Vale per lo spirito quello almeno che le eleganti vestimenta per la persona; quello che la grazia al viso; vale quanto il suono e l'armonia»³⁸⁴.

Il modello femminile di Uttini è colmo di virtù e di intelligenza, rappresenta la guida della famiglia che può diventare fermento positivo per la società³⁸⁵. Uttini vede nella famiglia il primo e fondamentale ambito in cui la donna doveva attuare il suo magistero: «La donna, meglio che l'uomo, può e deve adoperarsi per la prosperità, la moralità e l'incivilimento della famiglia, che è la sua reggia. Ella, figlia, sposa, madre, reggitrice della casa, meglio che l'uomo può e deve allontanare dalla famiglia errori ed abitudini contrarie

³⁸¹ I suoi saggi, uno dopo l'altro sono intitolati: *Una donna saputa del secolo 5° - Parole lette da un'allieva nel saggio di studio del 1856* e *Una donna sapiente del secolo 13° - Parole lette da un'allieva nel saggio di studio del 1856*. Cfr. C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, cit., vol. I, pp. 106-114.

³⁸² *Ibid.*, p. 106.

³⁸³ *Ibid.*, p. 109.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 110.

³⁸⁵ Ecco un lungo ma significativo ritratto proposto dall'Uttini: «Ora che più mi resta se non che porvi innanzi al pensiero, o buone alunne, quell'immagine della donna perfetta che mi sono dipinto in mente, e che è lo scopo d'ogni mia e vostra fatica? In lei sono tutte le facoltà pienamente dispiegate ed in bella armonia attemperate: sagace intendere, acuto os-servare, giudicar retto, immaginazione pronta, affetti vivi e ordinati, volontà forte e costante. È adorna di lettere, fornita di buon gusto nelle arti gentili. Religione, cioè amore l'inspira, amor su-premo all'infinita bellezza, amore operoso a pro de' fratelli che gemono in questo esiglio; nelle inef-fabili gioie della virtù si sazia e consola il suo cuore. Ragione siede in alto regina e comanda ai sensi, e da questa signoria nasce la serenità del suo volto, la dolcezza del favellare, la cortesia vera, l'amabile dignità e una nuova luce di bellezza che in alto solleva l'animo. Giovinetta, ritornando al tetto paterno, è la gemma più splendida della corona de' genitori; nel domestico giardino è fiore modesto e gentile che delizia tutti colla vaghezza de' colori e la soavità dell'odore. Sposa, è dolcezza, conforto, spirazione di colui ch'ella dice tutto suo. Madre, oh! Quando v'ha chi la chiama col dolce nome di madre, si eleva sopra ogni cosa terrena ed è la più sublime imagine della divina bontà. Vedetela amorosa in mezzo a' suoi figliuoletti, che le sorridono; vedete come, fatto il primo de' suoi pensieri e il più caro de' conforti lo educare questi frutti del suo affetto, le parole, i gesti, i moti loro osserva e i bisogni tanti ne comprende. Vedete con quale arte divina desta ed avviva le loro facoltà, come fa brillare in quelle piccole menti la luce soave del vero, come infonde virtù in que' tenaci cuori, con quale celeste sapienza forma alla società generosi cittadini! Nella sua casa è ordine ed armonia onde viene agli occhi il senso del bello, e per cui discende in cuore un tranquillo godimento ed una pace ristoratrice. Dovunque eccita venerazione colle sue virtù e benefiche operazioni. La gloria l'accompagna e la benedizione de' cittadini. Il suo nome suona caro sulle labbra di ognuno, finchè sciolta dal corporeo velo l'anima sua fa ritorno al principio dell'eterno vero e dell'infinito amore. Ecco, o giovinette, l'immagine della donna, quale io con tutti gli sforzi mi adopero a formare» *Ibid.*, pp. 20-21.

al ben essere e ai buoni e civili costumi»³⁸⁶. Sempre sul ruolo della donna scrive: «Ecco pertanto a che dovrebbe esser rivolta, a mio parere, ogni cura dell'educazione femminile: a svolgere tutte le facoltà della giovinetta sì che giunga a quella perfezione, cui la destinò Iddio creandola perfettibile: possa un dì compiere l'augusto ministero che le verrà affidato nella famiglia ed eserciti efficace azione incivilitrice nella società»³⁸⁷. Da questo punto di vista, l'educazione della donna si presenta in parte diversa da quella dell'uomo. Essa doveva contemplare anche le esigenze della gestione della casa e del ruolo di madre³⁸⁸. Uttini differenziava tra l'educazione femminile nei vari strati sociali e sosteneva che l'educazione e l'istruzione non dovessero essere uguali per la donna del popolo e quella dei ceti più benestanti³⁸⁹, rinforzando così una prospettiva ancora classista della società.

³⁸⁶ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., pp. 338-339.

³⁸⁷ C. Uttini, *Educhiamo! Scritti vari*, cit., vol. I, p. 10.

³⁸⁸ C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, cit., p. XI.

³⁸⁹ La Barbieri delinea questo aspetto riportando dei passi dal testo di Uttini *Dell'educazione e dell'istruzione propria della Scuola Normale*: «Uttini, come uomo moderno, propugna l'idea dell'istruzione della donna: idea che ancora oggi, sebbene non come in tempi passati, è ancora un po' ostacolata e non pienamente condivisa. L'educazione femminile, il mio pedagogista la divide in: *educazione per la donna del popolo, ed educazione per la donna agiata, ricca*. “*La donna del popolo dev'essere aiuto all'uomo ne' suoi lavori manuali, ne' mestieri, nelle arti, nelle industrie e nei piccoli commerci; occuparsi dell'umili faccende della povera casa, dove ha la sua gloria e felicità; crescere i figlioli dabbene ed operosi, per essere abili artigiani, contadini industri, intelligenti e probi commercianti; ed ispirare loro l'amore della famiglia e del paese, il rispetto delle persone e delle robe, delle leggi e delle autorità, dell'ordine della quiete pubblica*». Aggiunge poi riprendendo le parole di Uttini «*La donna agiata e ricca deve essere anch'ella aiuto e consolazione all'uomo, ma in altri uffici, occupandosi delle faccende e del governo economico e morale della casa, ma assai diversamente; allevare i figliuoli, ma per alta maniera e per altre destinazioni nella famiglia e nella società. E perciò non può convenirle in nessun periodo, né dell'infanzia, né della puerizia, né dell'adolescenza, né della giovinezza, l'educazione propria della popolana*» E conclude «*Chi non sa comprendere la verità di quanto esponiamo, non può ragionare d'educazione. Egli è vero che abbiansi ad educare giovinette di povera e rozza, ovvero di ricca e civile famiglia, sempre si tratta di perfezione, di felicità; ma come il volto di ciascuno piglia forma speciale, che da tutti gli altri lo distingue, così la perfezione, il dovere, la felicità. È vero che alle une e alle altre si ha da insegnare morale, lingua, lettere, aritmetica, geografia, storia, ma ciascuna di queste scienze abbraccia infiniti veri; e di essi bisogna far scelta secondo i bisogni delle discenti; ed il medesimo vero ha aspetti diversi; e presentato per uno illumina e giova, presentato per altro è inutile ed anche dannoso. Chi ciò non comprende non può parlare né di educazione né di istruzione*» in C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, cit., p. 86.

Capitolo IV

Augusto Conti e il realismo spiritualista

Augusto Conti¹ nacque a San Miniato al Tedesco, in provincia di Pisa, il 6 dicembre 1822. Durante gli studi liceali si appassionò alla filosofia. Il suo insegnante, il canonico Vincenzo Giusti, era un estimatore del sensista Condillac e lo introdusse allo studio dell'empirismo e del positivismo europeo. A questi primi confronti con le teorie scientiste, Conti attribuì una crisi scettica che attraversò la sua giovinezza².

Conclusa la maturità, si iscrisse in Legge all'Università di Siena. Dopo soli due anni si trasferì a Pisa, senza cambiare l'indirizzo di studi. Qui visse un nuovo periodo di confusione e incertezza, che secondo Conti dipese dall'amicizia con Luigi Bonfanti, definito dal toscano «un giacobino purosangue». La crisi attraversata durante l'Università sarà ricordata dal pensatore samminiatese come un'importante fase formativa, che lo portò a convincersi della povertà esistenziale dello «scetticismo».

Dopo soli due anni di studio trascorsi a Pisa, fu costretto a lasciare la città. Infatti, si macchiò di un pestaggio nei confronti di un suo professore, Federico Del Rosso, ritenuto reazionario ed eccessivamente «conservatore». Il torto del docente sarebbe stato quello di aver dimostrato poco senso patriottico: una «colpa» meritevole di una punizione esemplare

¹ Sul profilo biografico si vedano: A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, Firenze, Alfani e Venturi, 1906; P. L. Ballini, *Augusto Conti*, in F. Traniello e G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860 – 1980*, cit., vol. II/1, pp. 117-120. Per quanto riguarda il pensiero pedagogico e filosofico del Conti si rimanda a G. B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimonono*, cit., pp. 335-337; A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, Padova, Cedam, 1955; S. Bucci, *Augusto Conti*, in *Enciclopedia Pedagogica*, cit., vol. II, pp. 3186-3188.

² «Sino da giovinetto provai nello studio delle cose filosofiche quegli stessi trasporti, che io sentiva nello studio delle lettere; ma ebbi la sventura d'esser educato in una filosofia, che cominciava dalla sensazione e finiva nella sensazione; sicché quei libri parevano fatti appositamente per imbestiare l'anima umana; indi, sebbene l'uomo, che mi fu maestro, temperasse la viltà di quel filosofare con la sapienza cristiana e con l'esempio di una vita santa, tale istituzione rese più facile su di me la vittoria della incredulità, la quale a quei tempi menava molto maggior trionfo che a' nostri» in A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, Firenze, Le Monnier, 1858, vol. I, p. CXLVI.

secondo il giovane Conti e i suoi colleghi³. La malefatta gli costò tre mesi di galera al Mastio di Livorno. La detenzione fu occasione di riflessione, ripensamento e cambiamento. Estinta la pena, continuò e concluse gli studi di legge all'Università di Lucca. Laureato, tornò a Firenze per fare la pratica di avvocatura.

Nel 1848, durante la prima guerra d'Indipendenza, si arruolò nel secondo battaglione dei volontari fiorentini. Divenne anche il portabandiera, e combatté a Montanara e Curtatone. Questo slancio giovanile per l'unità italiana, spesso ripreso nelle sue opere ed articoli, rimase un elemento costante della sua vita⁴. A questo proposito risulta molto significativo il discorso tenuto dal Conti per il 50° anniversario delle due battaglie il 29 maggio a palazzo Vecchio nella «sala dei Duecento» davanti all'assemblea dei veterani⁵. L'esperienza militare e i suoi valori furono anche oggetto di un saggio, intitolato *I doveri del soldato*⁶.

Dopo la guerra, Conti tornò in Toscana. Scelse di lasciare la carriera di avvocato, per iniziare ad insegnare. Nel 1849 fu chiamato a tenere i corsi di filosofia e retorica nelle scuole di San Miniato. Qui insegnò per sette anni, dopo i quali fu trasferito al Regio Liceo di Lucca come professore di filosofia razionale e morale.

In quei primi anni di insegnamento, iniziò la collaborazione con diverse riviste pedagogiche e filosofiche, più che altro legate al circuito cattolico liberale toscano. Dal 1859 al 1861 collaborò al periodico *La famiglia e la scuola*⁷, in cui, oltre che di filosofia e pedagogia, scrisse su questioni scolastiche e didattiche⁸. La sua collaborazione proseguì negli anni successivi anche con altre riviste scolastiche e pedagogiche⁹. In quegli anni strinse i rapporti con Lambruschini, alla cui memoria dedicò alcune pagine particolarmente significative nel saggio *Letteratura e Patria*¹⁰. Nel 1859 il pedagogista ligure, allora Ispettore generale degli studi in Toscana, lo scelse come Ispettore per le discipline di Filosofia e Lettere per le scuole classiche. Poco tempo dopo aver assunto l'incarico, Conti chiese, però, di ritornare all'insegnamento, sentendone un'acuta nostalgia. Pochi anni dopo

³ A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., 23; A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 14.

⁴ «L'amor patrio. Quel fervore di amore per l'Italia risorgente, che gli fece con intrepida baldanza rischiare la vita a Curtatone (dove non pochi compagni suoi restarono immolati), ben si può dire che gli rimase nell'animo, sempre ugualmente fervido per tutta la sua lunga carriera mortale» *Ibid.*, pp. 18-19.

⁵ A. Conti, *Pel 50° anniversario della battaglia di Curtatone e Montanara*, «Rassegna Nazionale», 16 giugno 1898, pp. 629-642.

⁶ A. Conti, *I doveri del soldato*, Firenze, Barbera, 1859.

⁷ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 – 1943)*, cit., pp. 301-302; A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 270.

⁸ A. Gaudio, «*La famiglia e la scuola*» e la tradizione moderata fiorentina, in G. Chiosso (ed.) *Scuola e Stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., p. 73.

⁹ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 – 1943)*, cit., pp. 301-302, 340, 399, 593, 609.

¹⁰ Cfr. A. Conti, *Letteratura e patria, collana di ricordi nazionali*, Firenze, Barbera, 1892, pp. 309-315.

si profilò la possibilità che gli fosse affidata la cattedra di Storia della filosofia all'Università di Pisa, senonché in quell'Ateneo insegnava ancora il professore che subì il citato pestaggio. Per non creare imbarazzi nella Facoltà, il Ministero lo destinò all'Istituto di Firenze. Quando solo due anni dopo il professore «oltraggiato» morì, Conti poté essere trasferito a Pisa¹¹. Qui insegnò per cinque anni, dopo i quali, nel 1867, fu trasferito dal Ministro Coppino all'Università di Firenze, come professore Incaricato di Filosofia razionale e morale. In quella che era allora la capitale d'Italia, ritrovò come collega il suo maestro, Lambruschi, che era stato chiamato lo stesso anno alla cattedra di Pedagogia. All'Istituto di Studi superiori, il Conti profuse il resto della sua carriera accademica, assumendo un ruolo di primo piano all'interno della Facoltà¹². Dal 1872 al 1877, tenne anche la cattedra di Storia della Filosofia.

Le testimonianze dei suoi allievi attestano grandi capacità comunicative e didattiche del Conti. Le sue lezioni erano seguite anche da persone non iscritte all'Università. Il suo insegnamento era animato da quella missione educativa, che in molte sue opere affermò essere il fine ultimo dei suoi scritti¹³. Con molti dei suoi studenti nacque un rapporto di collaborazione e di amicizia che continuò al di fuori delle aule universitarie. Diversi dei suoi allievi furono coinvolti nelle sue iniziative culturali e pubblicistiche, tra questi: Alfani, Sartini, Valdarnini, Fogazzaro, Bonatelli, Valdarnini, Falorsi, Chiratti, Linacker, Bonghi. Alfani, suo «devoto» allievo, scrisse un'accurata biografia sul maestro, dal titolo *Della vita e delle opere di Augusto Conti*. Il testo fu «commissionato» e poi rivisto dal pensatore samminiatese prima della sua morte, tant'è che l'Alfani scrisse che il libro poteva essere considerato quasi come un'«autobiografia» del Conti¹⁴. Tra gli altri aspetti, nel capitolo «Gli scolari di Augusto Conti»¹⁵, sono riportate diverse testimonianze circa lo zelo educativo del professore samminiatese. Alfani, di cui tratteremo in seguito, seppur non docente universitario, si occupò in vario modo di questioni educative.

Si distinsero negli studi di pedagogia anche altri due dei suoi allievi: Sartini, e Valdarnini. Il primo, che spese parole molto significative sulle capacità educative del

¹¹ F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, cit., p. 118.

¹² Sulla carriera universitaria di Conti a Firenze si veda: A. Olivieri, *L'insegnamento della filosofia nell'Istituto di studi superiori di Firenze 1859-1924*, «Annali dell'Istituto di Filosofia», n. 4, 1982, pp. 118-128.

¹³ Nell'introduzione alla seconda edizione de *L'armonia delle cose*, scrive: «Dio voglia, che queste mie fatiche tornino d'alcun'utile alla Gioventù italiana, che sempre, per la consuetudine stessa in trent'anni di pubblico insegnamento, è stata la compagnia e l'aiuto de' miei pensieri; se no, quanto mai ho fatto cada in oblio» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, Firenze, Le Monnier, 1888, vol. I, p. VI.

¹⁴ A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., p. XVI;

¹⁵ *Ibid.*, pp. 339 – 359;

maestro¹⁶, insegnò Pedagogia all'Istituto Superiore di Magistero Femminile di Firenze¹⁷. Con il Conti scrisse a quattro mani l'opera *Filosofia elementare a uso delle scuole*¹⁸. Si tratta di un manuale per le scuole, che ebbe un grande successo come testimoniano le quasi venti ristampe nel periodo tra il 1869 e il 1913. Nell'introduzione, il pensatore samminiatese ricorda come il Sartini fosse divenuto, durante e dopo le lezioni in Università, un «compagno e amico, piucchè discepolo»¹⁹. Il Conti stese anche l'introduzione del libro di Sartini: *La storia dello scetticismo moderno*²⁰. Valdarnini, filosofo oltre che pedagogista, autore di numerose opere, insegnò dal 1888 filosofia teoretica dell'Università di Bologna, e contemporaneamente, pedagogia e didattica nella scuola di magistero.

Questi elementi sembrano mettere in dubbio quanto sostenuto da Adolfo Faggi, il quale scrisse che il Conti non riuscì a costruire attorno al suo sistema filosofico una vera e propria scuola²¹.

Va tenuto conto che alcuni tra quanti furono suoi alunni riportarono un giudizio negativo sul pedagogista samminiatese. Tra gli altri, spicca quello di Gaetano Salvemini, che fu particolarmente severo nei confronti del Conti²². Anche Giovanni Vidari, che frequentò le lezioni del professore samminiatese durante un corso di perfezionamento svolto a Firenze dopo la laurea, durante il quale gli fece anche leggere un suo scritto sul

¹⁶ Scrisse: «Nel suo insegnamento metteva tutto se stesso, tutta l'anima sua, tutta la sua volontà retta e forte, unificatrice al suo sovrano Ideale del pensiero e del sentimento, dell'osservazione, del ragionamento e della immaginazione, del suo animo d'uomo e d'italiano, allo stesso modo che nelle sue dottrine armonizzava, come abbiamo veduto, in sapiente e vigorosa unità la ragione e fede, l'autorità e la libertà, l'antico e il nuovo, i bisogni della mente e quelli del cuore, il valore dell'individuo umano e quello del civile consorzio; né solo nelle dottrine, ma nei fatti onorandi della sua vita privata e pubblica luminosamente esemplari. Soprattutto voleva che la mente illuminasse il cuore, e questo scaldasse la mente, in guisa che la scienza divenisse sapienza e filosofia vera. E così, pensando con amore e con fede, e amando e credendo con lume di intelletto, riusciva potentissimo su tutta l'anima dei suoi discepoli, diventandone efficace educatore ed artista esimio» *Ibid.*, pp. 404-405.

¹⁷ A. Gaudio, *L'insegnamento della pedagogia nelle Università Toscane dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, in F. Cambi (ed), *La Toscana e l'educazione, Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998, p. 417; G. Di Bello, *L'Istituto superiore di magistero femminile nell'Ottocento*, in Ead, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (edd), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoni, 1980, pp. 45-69.

¹⁸ Sull'opera Sartini scrisse che fu «composta dallo scrivente giusta il disegno del suo caro e venerato Maestro, che pur fece alla compilazione correzioni ed aggiunte» V. Sartini, *Augusto Conti filosofo*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, p. 579.

¹⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, Firenze, Barbèra, 1874, p. VI.

²⁰ V. Sartini, *La storia dello scetticismo moderno*, Firenze, Sansoni, 1876.

²¹ A. Faggi, *Il pensiero di Augusto Conti*, in «Archivio di Filosofia, organo del R. Istituto di Studi Filosofici», nn. 1-2, 1942, pp. 4-5.

²² Eugenio Garin riprendendo il diario dello studioso commenta: «Chi legga i ricordi di scuola del giovane Salvemini ha l'impressione di un rigore culturale unito a una serietà di vita, a un impegno e a una disciplina umana non comuni. Solo per Conti si fa eccezione; solo Conti è uno di quei filtri a rovescio, dove l'acqua entra chiara ed esce torbida. Ma è Conti che ci si mostra come un'eccezione in quell'accordo fra sapere positivo e critica spregiudicata. È il vacuo spiritualismo di Conti che stona in mezzo al metodo scientifico, non chiuso ai problemi umani e ai valori dell'arte, ma sempre seriamente professato» E. Garin, *La cultura italiana tra '800 e '900*, Roma-Bari, Laterza, 1863, p. 115.

Manzoni poi apprezzato dal pensatore toscano²³, espose una lettura molto critica nei confronti dell'ex docente²⁴.

Conti rappresentò un indiscusso protagonista della cultura italiana nella seconda metà dell'Ottocento. La sua militanza intellettuale andò al di là delle aule universitarie, e si profuse in diverse organizzazioni e centri di alta cultura. Il 31 marzo 1869 fu eletto assieme a Terenzio Mamiani membro nel collegio dei Residenti dell'Accademia della Crusca. Poco tempo dopo, durante la seduta del 9 dicembre 1873 fu eletto arciconsolo, e con lui segretario Cesare Guasti, succedendo a Lambruschini. Rimase alla guida dell'accademia sino al 1883, e poi ancora dal 1895 al 1905. Il suo impegno fu di vitale importanza per dare nuovo impulso all'attività culturale dell'accademia. In particolare, si impegnò per la pubblicazione della quinta edizione del grande *Vocabolario*.

Conti divenne anche socio dell'*Accademia Reale italiana dei Lincei*, membro della *Società italiana contro le cattive letture*, Presidente della *Società Niccolò Tommaseo* per l'istruzione dei ciechi e collaboratore di altre svariate associazioni pedagogiche e educative. Fu tra gli ideatori della nota *Associazione Nazionale per soccorrere i Missionari cattolici italiani*, sorta nel dicembre del 1886, e ne ricoprì la carica di presidente sino al 1889²⁵. In seguito divenne il direttore delle scuole italiane istituite dall'associazione in terra di missione. Sebbene potesse farlo prima, andò in pensione solo nel 1899. Tardò ad andare a riposo per ragioni «ideali»²⁶, guidato dal principio della «coerenza»²⁷.

²³ G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, cit., p. 32.

²⁴ «Con minor vigoria dialettica e minor ricchezza di cultura nel campo delle dottrine pedagogiche, e minor sensibilità per il pensiero contemporaneo, ma con una vibrazione più viva e più commossa per le idealità educative, accompagnata a maggior finezza di cultura estetica, AUGUSTO CONTI (1822-1905) nei suoi scritti (*I Criteri della Filosofia* 1858, *Il Bello nel Vero* 1872, *Il Buono nel Vero* 1873, *Il Vero nell'Ordine* 1876, *L'Armonia delle cose* 1878) mantenne, si può dire, la medesima posizione dell'Allievo per rispetto ai problemi teorici dell'educazione: spiritualismo e teismo posti a fondamento della pedagogia, ma senza una vera dimostrazione né gnoseologica né morale; il fine del perfezionamento concepito come riproduzione nello spirito del bene oggettivo, o come "imitazione nel seguire l'ordine de' fini, quale ci vien palesato dalla coscienza". L'influenza della dottrina rosminiana è evidente e dominante; ma essa è accolta dal Conti senza altra elaborazione che quella che gli veniva dal principio estetico dell'armonia, da lui profondamente sentita, e della quale andava con manifesto artificio rintracciando i segni in tutta la vita dello spirito» G. Vidari, *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*, cit., p. 87.

²⁵ Si veda: O. Confessore, *Origini e motivazioni dell'associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani*, «Bollettino dell'Archivio per la Storia del Movimento Sociale Cattolico in Italia», n. 2, 1976, pp. 239-267; Id., *L'Associazione nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani tra spinte "civilizzatrici" e interesse migratorio (1887-1908)*, in G. Rosoli (ed.), *Scalabrini tra vecchio e nuovo mondo. Atti del Convegno storico internazionale (Piacenza, 3-5 dicembre 1987), con una introduzione di G. De Rosa*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1989, pp. 519-536. Entrambi i saggi sono riportati in A. L. Denitto (ed.), *Ornella Confessore Cultura Religione e Società Cattolici e liberali tra Otto e Novecento*, Galatina, Congedo Editore, 2001.

²⁶ Monsignor Salotti, che scrisse una accurata e documentata biografia sul Conti, motivò così tale scelta: «Si narra, infatti, che quando vecchio, più che settantenne, chiese di ritirarsi dall'insegnamento, e seppe che a suo successore era destinato l'ex prete, il filosofo positivista Roberto Ardigò, il Conti, riacquistando tutta la sua energia di giovane, invaso di santa indignazione, desistette tosto dal suo proposito, dichiarando energicamente, che non avrebbe mai permesso che quel pseudo-filosofo venisse a distruggere quanto egli in

Dopo una lunga malattia, morì a Firenze il 6 Marzo 1905. Il genero ricordò che anche negli ultimi giorni della sua esistenza, Conti rimase fedele ai valori che ne avevano guidato la vita²⁸.

Lungo il corso della sua vita scrisse numerose opere, molte delle quali dedicate alla filosofia e alla pedagogia. Si tratta di opere che trovarono una buona accoglienza nel pubblico, e fecero del Conti una delle voci più ascoltate nel dibattito del tempo. Un editore come Barbera, a cui il professore samminiatese affidò la pubblicazione di alcune delle sue opere, trattando del mercato librario del tempo osservò: «Per ora i libri di materie filosofiche sono in generale, secondo che risulta a me, tepidamente accolti fra noi, ad eccezione di quelli del professore Augusto Conti»²⁹. A questo successo concorse le qualità di scrittore del pensatore samminiatese³⁰.

Le opere più importanti del Conti sono *Evidenza amore e fede o i criteri della filosofia* (1858), *Storia della Filosofia* (1864), *Il bello nel vero o estetica* (1872), *Il buono nel vero o morale o ontologia e logica* (1876), *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale* (1888).

Pubblicò numerosi lavori su tematiche religiosi, letterarie e artistiche, con chiari legami a questioni pedagogiche. I più popolari furono *Nuovi discorsi del tempo, o Famiglia, patria e Dio. Ricerche* (1896), *Le sveglie dell'anima* (1902), *Religione ed arte: collana di ricordi nazionali* (1891), *Letteratura e patria: collana di ricordi nazionali* (1892) e *La Teodicea* (1874), che fu premiata dalla Regia Accademia di Francia.

Diede alle stampe una serie di manuali e testi ad uso scolastico, come: *Dialoghi scelti per utilità delle scuole* (1863), *G. Galilei, prose scelte a mostrare il metodo di lui, la dottrina, lo stile* (1881), e il testo già citato *Filosofia elementare a uso delle scuole* (1869).

tanti anni di laborioso insegnamento aveva edificato» C. Salotti, *Il pensiero e l'anima di Augusto Conti*, Roma, Desclèe Lefebvre & C., 1904, p. 21.

²⁷ Così Filippo Meda ne ricorda i tratti da insegnante: «Il Conti come insegnante (dal 1872 al 1877 tenne anche l'interinato di storia della filosofia) fu tra i migliori che si siano avuti nella sua materia; preparava le lezioni, ma non le leggeva; parlava sopra una breve tessera scritta; eppure era sempre perspicuo e corretto nella esposizione, e volentieri passava poi i suoi quadernetti agli studenti, perché li copiassero; questi trattava, specie i più assidui ed affezionati, come amici anche fuori di scuola, e n'ebbe di eccellenti che compensarono la sorte tanto rara dell'incontrare nella vita un vero maestro facendo onore al suo nome e tenendo viva la sua memoria. Dopodiché è pur necessario avvertire, perché tutti, a Firenze e fuori, lo seppero che a lui nocquero talora, anche nella scuola, il temperamento impetuoso, la facile irritabilità, la nessuna tolleranza delle contraddizioni» F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, cit., pp. 118-119.

²⁸ Raccontando gli ultimi giorni sul letto di morte, il genero Alessandro Norsa scrisse: «Volte al Cielo le spente pupille egli ripeteva sempre: *Fiat voluntas tua, fiat voluntas tua* e così il filosofo cristiano negava al male, benché repugnante, ogni sopravvento sullo spirito. Ed umilmente aggiungeva: "ecco, ecco, come finiscono tutte le nostre spavalderie"» Ricordò inoltre come il Conti si commosse quando lesse il telegramma inviato da Pio X, nel quale gli si dava l'estrema benedizione. Cfr. A. Norsa, *Gli ultimi giorni di Augusto Conti*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 624-625.

²⁹ G. Barbera, *Memorie di un editore pubblicate dai figli*, Firenze, Barbera, 1954, p. 369.

³⁰ «Indubbia – osserva Ballini - tuttavia, fu la fortuna delle sue numerose opere, anche per uno stile ritenuto allora particolarmente suggestivo ed efficace» P. L. Ballini, *Augusto Conti*, cit., p. 118.

Nella formazione del suo pensiero, esercitarono un ascendente diversi esponenti della tradizione spiritualistica italiana. Alla base della sua vocazione filosofica vi è l'influenza di Gioberti³¹, ed in particolare del *Primato* e dell'*Introduzione alla filosofia*, di cui l'Allievo riconobbe i segni nella definizione contiana di «verità come evidenza e relazione»³². Si trovano diversi riferimenti al Rosmini, chiamato spesso il «Valentuomo». Conti ne apprezza la teoria del sentimento corporeo³³, nonostante muova alcuni appunti³⁴. Lo studioso samminiatese partecipò anche ai festeggiamenti per il primo centenario dalla morte tenuti per il roveretano nel 1897³⁵. Inoltre il Conti scrisse la prefazione per un importante saggio su Lourdes curato da uno dei più esimi esponenti del rosminianesimo di fine Ottocento, Pietro Stoppani³⁶.

Oltre agli autori citati, anche altri esponenti dello spiritualismo come Romagnosi e Galuppi erano valorizzati da Conti in chiave antiscettica. Non si può trascurare l'ancoraggio alla tradizione cattolica liberale toscana, in cui fu formato e di cui divenne uno degli ultimi rappresentanti ed eredi. Oltre che con il già citato Lambruschini, ebbe un rapporto molto stretto con Niccolò Tommaseo, da cui attinse ampiamente nella sua elaborazione pedagogica. Al dalmata lo unì anche l'interesse per la lingua italiana e la sua diffusione. Fu legato in amicizia anche ad altri dei protagonisti di quel circuito, come Capponi, Bonatelli, Duprè, Berti.

Ben prima che fosse promulgata *l'Aeterni Patris*, Conti fu tra i primi filosofi italiani a sostenere la necessità di un ritorno al pensiero del dottore angelico, sebbene con ragioni e approcci difforni a quelle della incipiente neoscolastica³⁷. L'accoglienza del pensiero

³¹ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, pp. CXLVII – CXLIX.

³² G. Allievo, *Saggi filosofici*, cit., p. 369.

³³ Scrive: «Sicché prima di tutto si genera un atto di sentire che abbraccia il corpo tutto, e che dal Condillac, poi dal Rosmini, benché con intendimento diverso e migliore, si chiamò sentimento fondamentale del corporeo, cioè sentimento che a tutto il corpo s'estende, e che proviamo confusamente in ogni sensazione particolare» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 210.

³⁴ Cfr. *Ibid.*, vol. II, pp. 157-158;

³⁵ *Primo centenario di Rosmini*, in «Rassegna Nazionale», 1 febbraio 1896, pp. 660 – 661.

³⁶ Cfr. P. Stoppani, *Lourdes, con prefazione di Augusto Conti*, Milano, Cogliati, 1896.

³⁷ In merito al tomismo del toscano Monsignor Salotti ha commentato: «Il Conti, ammiratore delle grandezze italiane del Medio Evo, studiò profondamente ed abbracciò con convinzione il *tomismo*, non discompagnandolo tuttavia da quei perfezionamenti, che andavano operandosi nella filosofia. [...] Non ha mai affermato il Conti, che la filosofia non sia suscettibile di innovazioni, o che non debba assumere col tempo altre forme, più consentanee ai nuovi atteggiamenti della vita ed alle esigenze ulteriori dello spirito: e però sebbene egli sia convinto, che coll'uso della lettura degli articoli di S. Tommaso si rinvigorisca il raziocinio degli studiosi, più che meditando un problema di geometria, nondimeno nulla di antiquato e di scolastico ci offre nel suo discorso, in cui si sente l'uomo che parla ai suoi contemporanei, con quel linguaggio fresco e giovanile, che è meglio compreso e che attira irresistibilmente» C. Salotti, *Il pensiero e l'anima di Augusto Conti*, cit., 1904, p. 16.

tomista, fu elaborata anche con alcune discrasie con il pensiero dell'aquinata, da cui su alcuni punti Conti non temé di discostarsi³⁸.

Già nei *Criterj*, che lo consacrarono quale promessa dello spiritualismo italiano, emerge un chiaro legame con il tomismo³⁹. In seguito caldeggiò la pubblicazione⁴⁰ e poi «pubblicizzò» un saggio curato da Antonio Rossi, *Opuscoli filosofici scelti*⁴¹, un'antologia di brani tratti da Sant'Anselmo d'Aosta, San Bonaventura e San Tommaso. Il radicamento al pensiero dell'aquinata fu anche causa di alcune critiche che gli vennero mosse⁴². Tra le altre critiche fu molto severa quella del De Sarlo, successore del samminiatese sulla cattedra di Filosofia teoretica dell'Istituto di Studi Superiori di Firenze. Se poco dopo la morte dedicò parole lodevoli nei confronti del Conti⁴³, in un saggio successivo, criticando lo spiritualismo della seconda metà dell'Ottocento, sostenne come l'opera di Conti fosse troppo vincolata alle strutture della filosofia medioevale e agli indirizzi delle autorità ecclesiastiche⁴⁴.

³⁸ Parlando dell'idea di anima in Tommaso, dopo aver citato un'opera di Gaudin, scrive, che il «venerato, caro San Tommaso non può seguirsi, come né in altre parti della Fisica; per esempio quand'egli afferma, o pone *probabile assai* la generazione spontanea delle specie inferiori» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 451.

³⁹ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, pp. XLIV-XLVI.

⁴⁰ A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., p. 421.

⁴¹ A. Rossi (ed.), *Opuscoli filosofici scelti di sant'Anselmo d'Aosta, di san Tommaso d'Aquino, di san Bonaventura da Bagnorea e di Giovanni Gersono*, Firenze, Le Monnier, 1864.

⁴² Alliney critica l'impianto filosofico del Conti e sostiene che la buona reputazione di cui godette fu solo merito del suo stile. Tra gli aspetti scrive: «Che cos'è la storia della filosofia se non una lezione perpetua di eclettismo? – disse il Cousin. Per il Conti invece essa è una lezione perpetua di tomismo». Cfr. G. Alliney, *I pensatori della seconda metà del secolo XIX*, Milano, Fratelli Bocca Editori, 1942, pp. 312-316.

⁴³ La «Rassegna Nazionale» riportò il «breve ma bellissimo cenno necrologico nell'Annuario del R. Istituto di Studi Superiori (1905-1906)» curato dal De Sarlo, che concludendo il suo ricordo del samminiatese scrisse: «fu un solitario nella vita per nobiltà di carattere e per integrità di costumi, modello più unico che raro di virtù, esempio in mezzo a tanta incertezza d'ideali e a così vacillante fede nel bene, più facile forse ad ammirarsi che ad imitarsi. Opera, in gran parte di se stesso, poiché seppe con tenace sforzo di volontà castigare quel po' che di men buono sentiva nella sua natura buonissima, ma per innato odio al male troppo impetuoso ed ardente, Augusto Conti fu uno dei pochi che per l'amore disinteressato al vero ed al bene, per la coscienza candida, per il sentimento e il culto profondo di quanto v'ha di divino nell'anima umana, veramente s'impongono alla venerazione di tutti» *Notizie*, «Rassegna Nazionale», I agosto 1906, p. 588.

⁴⁴ In un saggio dedicato alla ricostruzione del dibattito filosofico in Italia dopo l'Unità, De Sarlo tratta della scuola degli «spiritualisti eclettici». Egli la considera come una «specie di massa grigia» che difendeva alcuni principi contro il positivismo e l'idealismo come «l'immortalità dell'anima, la concezione della divinità della persona, la credenza della libertà». Cita alcuni dei suoi principali esponenti, come «l'Allievo, l'Acri, il Bonatelli, il Ferri, il Tullelli», e sostiene che essi fossero condizionati da uno «schematismo obbligato», una certa «oscillazione» e «incertezza», tanto che «nessuno d'essi ha lasciato un'opera organica di filosofia, nella quale siano sistematicamente discusse le varie questioni, e le varie tesi e principi siano considerati nei loro nessi e nelle loro articolazioni». In questo frangente, cita poi il professore samminiatese: «Non abbiamo aggiunto agli altri il nome del Conti, perché in realtà egli ci ha lasciato una specie d'enciclopedia filosofica, in cui è tentata la sistemazione di tutte le conoscenze; ma senza voler giudicare per incidens della costruzione filosofica contiana, è fuori dubbio che, pervasa come essa è dal principio, anzi dalla preoccupazione che niente deve essere affermato che non sia conforme o peggio che si trovi in contraddizione colle verità rivelate, coi dogmi ed in generale coi filosofemi dei Padri della Chiesa e dei maggiori Scolastici, non credo che possa esser considerata come manifestazione genuina di un pensiero filosofico veramente autonomo. In ogni modo il Conti mi par che trovi il suo posto naturale più tra i tomisti

Il mondo neoscolastico riconobbe tale prossimità di vedute, valorizzando l'opera del Conti: oltre alle recensioni positive pubblicate sulla «Civiltà Cattolica» da parte di padre Liberatore suo *Criterj* e poi per *Il vero nell'ordine*, il padre Cornoldi nelle *Lezioni di filosofia scolastica*, parlò del filosofo samminiatese come «unico laico impegnato nella rinascita tomistica»⁴⁵. Nell'opera del Conti, l'ancoraggio al dottore angelico è speculare alla «venerazione» per Dante⁴⁶, di cui apprezzò soprattutto l'unità del pensiero⁴⁷.

Va inoltre ricordata l'attenzione del Conti verso il panorama pedagogico e filosofico europeo. Egli curò la traduzione di diverse opere straniere. Tra queste ebbe ampio successo il libro di Lacordaire *Della libertà dell'Italia e della Chiesa*. Si tratta di un'opera molto importante, dove il domenicano propose di accordare la libertà italiana con il potere temporale dei papi. Si tratta di una posizione che poi orientò la linea dei transigenti nei decenni seguenti.

Ebbe ottimi rapporti con Ernest Naville. Le traduzioni italiane delle sue opere *Il La Vita Eterna*, *Il Padre Celeste*, *Il Cristo*, furono introdotte da suoi scritti⁴⁸. D'altra parte, il pedagogista elvetico curò la versione francese del libro di Conti: *Il Camposanto di Pisa*⁴⁹. Nell'introduzione, lo studioso, presenta la filosofia del Conti rielaborando due articoli scritti precedentemente⁵⁰. Il toscano scrisse anche l'introduzione del libro di David Norsa *Pensieri di un cattolico*.

Dopo la sua morte, fu ricordato all'apertura dei lavori tenuta da Windelband durante il terzo congresso internazionale di filosofia, svoltosi ad Heidelberg nel 1908⁵¹.

Da quanto emerso, è facile rilevare come l'opera del Conti non possa essere assimilata in modo unilaterale ad una corrente particolare. Il pensatore samminiatese non si riferisce ad una specifica scuola spiritualista, ma si colloca nell'unico solco della filosofia cristiana,

che tra gli spiritualisti eclettici di cui ora si discorreva» F. De Sarlo, *Gentile e Croce, Lettere filosofiche di un "superato"*, Firenze, Le Monnier, 1925, pp. 8-10.

⁴⁵ L. Malusa, *Neotomismo e intransigentismo cattolico, il contributo di Giovanni Maria Cornoldi per la rinascita del tomismo*, Milano, Marzorati, 1986, p. 150.

⁴⁶ A questo proposito, Faggi ha osservato: «San Tommaso e Dante rappresentano per lui i più sublimi vertici di questo pensiero immortale; e nella sua Storia della Filosofia egli intitola ai due nomi uno stesso capitolo come se l'un nome non fosse separabile dall'altro» A. Faggi, *Il pensiero di Augusto Conti*, cit., p. 15.

⁴⁷ «L'Alighieri unisce, senza niente separare. Chi perciò da un lato unico lo guardi, non può stampar-sene l'effigie nell'intelletto. Una sintesi stupenda, o comprensione universale, informa tutt'i suoi Libri; perché in essi l'intendimento religioso e civile, speculativo e poetico è un'inseparabile unità» A. Conti, *Letteratura e patria, collana di ricordi nazionali*, cit., p. 46.

⁴⁸ Cfr: E. Naville, *La Vita eterna, discorsi di E. Naville, tradotti dall'Ab. Antonio Rossi, e con una prefazione del professor Augusto Conti*, Prato, Guasti, 1865, pp. IV-VII; E. Naville, *Il Padre celeste, Sette discorsi di E. Naville, tradotti dal Dott. Vincenzo Meini, pubblicati per cura del prof. Augusto Conti*, Pisa, Nistri, 1867, pp. V-XXXVII.

⁴⁹ A. Conti, *Le camposanto de Pise ou le Scepticisme*, Paris, Librairie J. Cherbuliez e Librairie A. Durand, 1863.

⁵⁰ Cfr. *Ibid.*, p. XXI.

⁵¹ L. Visconti, *Il terzo congresso internazionale di filosofia in Heidelberg*, «Rassegna Nazionale», I novembre 1908, pp. 47-58.

componendo temi e principi di autori differenti, motivo per il quale il suo sistema si caratterizza per essere ibrido⁵². Essa fu, come giustamente scrisse Lantrua, una filosofia «comprensiva»⁵³. Come appare dai diversi apporti accolti nella sua opera, mentre altre personalità del mondo cattolico erano impegnate in uno scontro acceso tra le diverse correnti dello spiritualismo italiano, Conti lavorò per riportare ad un'unità il pensiero pedagogico e filosofico cristiano, operando per quella conciliazione che fu l'ideale della sua esistenza⁵⁴.

IV. 1. L'impegno politico

Oltre a rappresentare uno dei principali animatori della vita culturale italiana, Conti si impegnò fattivamente per i destini politici della nazione. Fu tra i maggiori esponenti dei «cattolici liberali», sebbene preferisse che di essi si parlasse come «cattolici e liberali»⁵⁵. Il suo impegno per la conciliazione nazionale e la partecipazione dei cattolici alle urne fu intenso. Gli avvenimenti risorgimentali e l'esplosione della questione romana non modificarono le sue convinzioni. Tra gli altri, appare di particolare rilevanza un articolo

⁵² Augusto Faggi ha così osservato sulla discendenza filosofica di Conti: «Ora qual è il carattere fondamentale di questo pensiero? Mi ricordo che, quando ero studente all'Istituto Superiore di Firenze, si disputava spesso su questo soggetto, e quelli che più la pretendevano a conoscitori di filosofia, dicevano: È un pensiero tomistico; oppure è un pensiero giobertiano; o anche semplicemente è un pensiero Scolastico. Che nel pensiero del Conti ci sia molto dello scolastico e del tomistico, non si può negare e lo dimostreremo tra breve; quanto alle filosofie del Gioberti e del Rosmini, egli, come ontologo e nemico del psicologismo di cui faceva gran torto a Cartesio, pendeva naturalmente verso il Gioberti; e come giobertiano aprì la sua carriera d'insegnante al natio liceo di San Miniato. Ma confessa di non esser mai stato convinto appieno di quella dottrina, che attribuisce all'anima umana l'intuito della causa creante, o dell'ente reale come atto creativo; parendogli con ciò si pretenda troppo dai poteri intuitivi dell'uomo. Così, benché nomini sempre il Rosmini colla più alta ammirazione e col più profondo rispetto, confessa che la sua dottrina intorno all'idea dell'Essere, la sua dottrina dell'ente *ideale o possibile* non lo soddisfece mai, anche perché egli era convinto di questa massima generale, da lui più volte ripetuta e ribadita nel corso successivo della sua filosofia: un principio ideale può servire ottimamente a coordinare cognizioni, a fornire norme direttive per il pensiero e la vita, non mai a porre l'essere, che è da lui presupposto e quindi logicamente lo precede. Da un principio ideale (s'intende naturalmente della mente umana) tutto può discendere, fuorché la realtà come tale; sebbene egli possa indubbiamente plasmarla secondo i suoi fini. Nessun principio ideale può per il suolo tramite condurre a un giudizio tetico o esistenziale. Ma questo non impedisce al Conti di considerare quali maestri della Filosofia cristiana così il Gioberti come il Rosmini, e far tesoro della loro sapienza» A. Faggi, *Il pensiero di Augusto Conti*, cit., pp. 7-8.

⁵³ A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 105.

⁵⁴ Filippo Meda cita una lettera del Conti e destinata all'amico Enrico Bindi, datata 26 luglio 1856, in cui scrive «Io mi affatico a sceverare dalle opinioni passeggiere la dottrina costante e comune a tutti i filosofi veramente cristiani, a mostrare che noi abbiamo una filosofia perenne, maestosa, pura, fortemente unita in sistema e distinta da certe opinioni più o meno mutabili, a mettere nei miei poverissimi scritti quanto meno di mio io possa, perché di me, credetelo, io mi assicuro arcipochissimo; a far credere insomma contro gli avversari della religione e della filosofia, che in mezzo alle dispute delle scuole la sostanza della verità e della scienza noi l'abbiamo unica, incontaminata, immortale. Ecco il mio fine» F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, cit., pp. 132-133.

⁵⁵ Parlando di Tommaseo scrisse: «Egli stesse perseveratamente con la gloriosa schiera non de' *Cattolici liberali*, ma dei *Cattolici e liberali*, cattolici in religione, liberale in politica» A. Conti, *Letteratura e patria, collana di ricordi nazionali*, cit., p. 289.

pubblicato sulla «Rivista Universale» poco dopo la breccia di Porta Pia. Nell'Ottobre del 1870, di fronte alle reazioni delle correnti intransigenti contro lo Stato italiano e i suoi organi rappresentativi, Conti scrisse un articolo coraggioso, intitolato *Né eletti né elettori? Al marchese Paris Maria Salvaro*, che negli anni seguenti costituì come un manifesto per il gruppo cattolico liberale. A lato della condanna per la violenta occupazione di Roma, ribadì la sua posizione: «Eletti ed elettori, ecco invece il modo che religiosamente, moralmente, politicamente si salvi l'Italia; e aggiungo, che ciò dee premere a' conservatori non cattolici, quanto a' cattolici e più»⁵⁶.

Quando con la salita al soglio pontificio di Leone XIII si aprì un decennio in cui sembrava avvicinarsi la conciliazione tra il Vaticano e lo Stato italiano, Conti si impegnò con il gruppo transigente alla costituzione del «Partito Conservatore Nazionale», una formazione che avrebbe dovuto saldare l'azione dei cattolici liberali con quella dei conservatori. Esso doveva presentarsi come un partito aconfessionale in cui anche i cattolici potessero partecipare ed impegnarsi senza disconoscere la propria identità e le proprie istanze⁵⁷. Furono fondate delle associazioni a Roma e a Firenze per radunare i primi sostenitori e attivisti, ma per varie ragioni il progetto, almeno sotto il profilo di una presenza elettorale, non andò mai in porto⁵⁸. Influi il mancato apporto del Vaticano e di gran parte dei cattolici, ma anche la divisione all'interno del gruppo transigente. I tempi non erano ancora maturi per il ritorno dei cattolici alle urne, ma l'intuizione lavorò come un fiume carsico, trovando espressione solo con l'inizio del nuovo secolo.

Nella prospettiva dell'impegno partitico, il gruppo transigente fondò a Firenze nel 1879 il periodico la «Rassegna Nazionale», che sarebbe dovuto divenire l'organo della nuova formazione politica. Conti stese il *Programma* della rivista che fu pubblicato nel primo numero. In questo scritto, indicava come fine principale del periodico l'opposizione allo «scristianeggiamento d'Italia». Nonostante il venir meno del progetto partitico, il periodico continuò la sua attività, affermandosi come una delle voci più importanti della cultura italiana. Il professore samminiatese rappresentò anche negli anni seguenti uno dei principali animatori della rivista. Qui poté stringere i rapporti con diverse delle personalità cattoliche più attive nel dibattito culturale, che trovarono nella «Rassegna Nazionale» una palestra ed un punto di riferimento. Di questa rivista, non senza motivo, Gentile scrisse che

⁵⁶ A. Conti, *Né eletti né elettori? Al marchese Paris Maria Salvaro*, cit., p. 488.

⁵⁷ O. Confessore, *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto, Ricerche sui conservatori nazionali*, Roma, Elia, 1973, pp. 114-115.

⁵⁸ Sulla storia del tentativo di fondazione del partito si vedano G. Ignesti, *Il tentativo conciliarista del 1878-79: le riunioni di casa Campello*, Ave, Roma, 1888; F. Mazzonis, *Per la religione e per la Patria. Enrico Cenni e i Conservatori nazionali a Napoli e Roma*, Epos, Palermo, 1984; U. Gentiloni Silveri, *Conservatori senza partito. Un tentativo fallito nell'Italia giolittiana*, Studium, Roma, 1999.

il Conti fu la «Ninfa Egeria»⁵⁹. Alla morte, quasi l'intero fascicolo del 16 aprile 1905 fu dedicato alla sua memoria⁶⁰.

Il suo impegno non si limitò all'elaborazione di teorie e progetti politici, ma si declinò nella concreta vita politica e amministrativa. Nell'arco della sua vita ricoprì diverse cariche politiche. Fu eletto deputato per il collegio di San Miniato nel 1865, rieletto nel 1867, si ripresentò alle urne nel 1870 senza essere eletto. Sciolte le camere, nel 1874, gli proposero una candidatura, ma rifiutò. Ci provò ancora nel 1876, risultando sconfitto. Nei primi anni da parlamentare, fu anche membro del Consiglio Superiore dell'Istruzione tra il 1866 e il 1869. A lui si devono molte delle novità apportate dai programmi di filosofia per le scuole secondarie approvati il 10 ottobre 1867⁶¹, che non a caso furono difese strenuamente da Augusto Alfani⁶², il quale in un suo breve scritto polemizzò con Carlo Cantoni che nella prefazione del suo *Corso di filosofia elementare* ne criticò alcuni aspetti⁶³. I programmi furono avversati anche dai rosminiani, che non condividevano la divisione prospettata dal Conti tra filosofia elementare e superiore⁶⁴.

Alla Camera intervenne in diverse occasioni. Tra i vari discorsi, prese la parola in merito alla soppressione della Congregazioni religiose criticando la logica e gli effetti di questa norma, si oppose alla legge per la liquidazione dell'asse ecclesiastico⁶⁵, e si batté

⁵⁹ G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana nel secolo decimonono*, Firenze, Sansoni, 1942, p. 367.

⁶⁰ Una serie di articoli affrontarono sotto diversi aspetti la personalità del Conti: L. Anzoletti, *In morte di Augusto Conti*, «Rassegna Nazionale», I aprile 1905, pp. 385-387; A. Linaker, *Augusto Conti nella famiglia*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 569-578; V. Sartini, *Augusto Conti filosofo*, cit., pp. 579-586; M. Morici, *Augusto Conti e gli studenti fiorentini a Pisa*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 587-591; P. Campello, *Augusto Conti e i conservatori nazionali*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 592-596; R. Mazzei, *Augusto Conti e i conservatori nazionali*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 597-604; A. Alfani, *L'opera di Augusto Conti nel consiglio comunale di Firenze*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 605-618; A. Virgili, *Augusto Conti nell'accademia della crusca*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1905, pp. 619-623; A. Norsa, *Gli ultimi giorni di Augusto Conti*, cit., pp. 623-627.

⁶¹ Cfr. A. Linaker, *L'insegnamento della filosofia elementare ne' Licei*, «Rassegna Nazionale», I Aprile 1881, p. 137; A. Valdarnini, *La sorte della filosofia de' licei d'Italia*, «Rassegna Nazionale», 16 maggio 1889, p. 230; G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana del XIX secolo*, Firenze, Vallecchi, 1922, p. 364.

⁶² A. Alfani, *Sull'insegnamento della filosofia elementare conforme ai programmi del 1867*, Firenze, Cellini, 1871.

⁶³ C. Cantoni, *Corso elementare di filosofia*, Milano, Vallardi, 1870.

⁶⁴ «La guerra più accanita a questo programma fu fatta da alcuni Rosminiani i quali lo dicevano ristretto e insufficiente. Ma il programma è restato e resta tuttora, quantunque, a quel che si dice, alcuni insegnanti non vi si attengano e via sia chi l'ha violando facendo addirittura nel liceo un sistema di filosofia, qualunque nome esso abbia non importa qui dire: è sempre fuor de' limiti della filosofia Elementare» Cfr. A. Linaker, *L'insegnamento della filosofia elementare ne' Licei*, cit., p. 139.

⁶⁵ Campello riportò in un saggio dedicato all'attività politica del Conti una parte del discorso tenuto il 5 luglio durante la discussione della proposta alla Camera: «Io amo la libertà, l'amai ieri, l'amo oggi, e l'amerò domani. Sono religioso come Dante, come Duprè, come Rosmini. Com'è che la Chiesa avvilita, oppressa diventa oggi una potenza contro cui la nazione deve difendersi? Il Romagnosi, il Rosmini hanno dato tre ordini di civiltà: morale-materiale-politica... Volete dar tutto allo Stato? E allora sprofonderete nel più assoluto dei comunismi. Il tempio di S. Maria del Fiore è proprietà di un ente morale; domani colla proposta nella Commissione il governo può venir fuori e dire è mia, e prendersela... Una delle due: o volete la Chiesa schiava, e allora ditelo; o la volete libera e allora lealmente proclamatela tale» P. Campello, *Augusto Conti e i conservatori nazionali*, cit., p. 594.

contro la proposta che intendeva obbligare anche i «chierici» alla leva militare⁶⁶. Sul tema presentò anche una proposta di legge, che però non ebbe seguito.

In verità, l'attività parlamentare del Conti non fu molto efficace, soprattutto perché le sue posizioni rappresentavano un'esigua minoranza all'interno della Camera dei Deputati. Trattando di quel contesto, Meda sottolineò come rispetto agli interessi e alle politiche a cui miravano i pochi cattolici presenti in parlamento, il clima dominante fosse in una condizione «penosa»⁶⁷.

Senza dubbio, fu più gratificante il suo impegno amministrativo. Nel 1875 si candidò e fu eletto consigliere comunale a Firenze. Si tratta di un ruolo che ricoprì, dopo una serie di risultati elettorali positivi, sino al 1888. Tra il 1878 e il 1885 ricoprì anche la carica di Assessore alla Pubblica Istruzione. Al suo impegno si deve un generale miglioramento delle condizioni delle scuole, una migliore organizzazione della didattica nei vari gradi di scuola, la compilazione di manuali di testo, la fondazione della scuola di Pomologia in Firenze nel 1880, il completamento della scuola di Giurisprudenza, l'individuazione di una sede per l'istituto tecnico. Durante il suo assessorato era spesso invitato dalle scuole a svolgere dei discorsi durante le annuali premiazioni scolastiche degli allievi, molti dei quali sono stati riportati nell'opera *Svegliate dell'anima* (1902).

Alla base dell'impegno politico e pubblicistico del gruppo transigente, si colloca un profondo impegno teorico del Conti nel costruire, contestualmente alla sua filosofia, una riflessione sul bene comune e sul senso della politica.

In particolare, il professore samminiatese si soffermò sulla questione della laicità e della relazione tra Chiesa e Stato. Nel *Buono nel Vero* dà ampio spazio a questo tema, proponendo una sintesi dell'evoluzione storica su questo problema. Conti parla di «teocratici» per definire quanti vogliono attribuire alla Chiesa un diretto potere politico⁶⁸. Si tratta di un atteggiamento errato, perché fraintende il senso dei due poteri⁶⁹. Egli rileva questa concezione anche nel mondo cattolico, e non solo in Italia⁷⁰.

⁶⁶ F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, cit., p. 122.

⁶⁷ Dopo aver elencato il gruppo di cattolici liberali in parlamento, tra cui Bortolucci, Carini, Croti, Giusino, Lancia di Brolo, Masci, Pieri, Salvago, commenta: «La loro posizione e quella di Augusto Conti in particolare era senza dubbio penosa, come di gente costretta a dibattersi fra due termini in fatto contraddittorii: la fede cattolica e il movimento liberale apertamente orientato verso l'occupazione di Roma e quindi recisamente, radicalmente riprovato dalla Santa Sede. Questi uomini da una parte erano obbligati a difendersi dall'accusa di clericalismo, dall'altra da quella di liberalismo: ma il Conti, per verità, fu di coloro che assai più della prima accusa si preoccuparono che non della seconda» *Ibid.*, p. 122.

⁶⁸ «ne' Teocratici vi ha due specie: coloro che, salvo il predominio civile o politico della Chiesa, ricevono senz'avversione la libertà politica, per esempio il Ventura, il De Bonald, e il De Maistre, o coloro che, amando l'autorità, sospettano della libertà d'ogni maniera, per esempio gli scrittori di certe Effemeridi o nostrali o forestieri» A. Conti, *Il buono nel vero*, Firenze, Le Monnier, 1873, vol. I, p. 355.

⁶⁹ «In che sta dunque propriamente la qualità comune de' Teocratici? Sta nel contrariare la differenza e l'indipendenza de' due fini e delle due società, come pe' Dottrinarij (più consentanei con le dottrine proprie)

Conti ricorda a quanti ancora fissavano nella conquista del potere politico un obiettivo necessario, che autori del calibro di Agostino, Tommaso, Suarez, si opposero a visioni teocratiche, teorizzando la distinzione tra il governo politico e l'autorità ecclesiastica⁷¹. Considerava quindi necessario distinguere il potere civile da quello religioso⁷². In questo senso, criticò due errori opposti: «La Chiesa è nello Stato» e «Lo Stato è nella Chiesa»⁷³. Spiega: «Badisi dunque: Libera Chiesa in libero Stato? Parve ricordasse la Chiesa nello Stato, o qualcosa di nazionale. Libero Stato in libera Chiesa? Parve ricordasse lo Stato nella Chiesa, o qualcosa di teocratico. Libera Chiesa con libero Stato, sembra più vero, accennando più apertamente la compagnia e l'indipendenza de' due officj, de' due fini, delle due potestà»⁷⁴.

I due poteri devono dunque essere complementari. Scrive: «Or qui, universalmente parlando, dico, che assioma degli Stati è: *non porre mai le leggi politiche in contraddizione con la coscienza religiosa d'un popolo*. Viceversa poi affermo, che assioma della Società religiosa è: *non porre mai l'ufficio proprio in contraddizione col fine politico*»⁷⁵. Lo Stato non può varcare la soglia della coscienza personale: «Lo Stato, adunque, dovrà *proteggere i diritti religiosi, com'ogni diritto esteriore, vietandone l'offesa*; ma non può entrare nella coscienza con braccio secolare»⁷⁶. È bene far notare come per il pensatore samminiatese non fosse in discussione la rilevanza politica e sociale della religione, ma era convinto che essa dovesse contribuire al progresso della società senza immischiarsi nel potere temporale⁷⁷. Il suo legame con la fede cattolica non era quindi in dubbio, tanto che fu spesso tacciato con l'appellativo di «clericale», e accusato di essere al servizio del Papa e non dell'Italia⁷⁸. Ciò avvenne anche nelle aule del parlamento⁷⁹.

sta nel contrariarne l'intimo accordo. E indiprocede, che i Teocratici necessariamente ritornino col desiderio e con le teoriche al passato, a un passato che non è più, né può essere più; e vi ritornano, perché il predominio civile degli Ecclesiastici non può reggere fuorchè in quel tale assetto di cittadinanza; onde, non solo il De Bonald o il De Maistre a' principj di questo secolo, ma qui e altrove molti Teocratici a tempo nostro apertamente lodano l'istituzioni del Medio Evo; e, fino il Ventura, sì amante di libertà e che nell'*Orazione de' Morti a Vienna* parve sentire del democratico, nel suo libro *Il Potere politico cristiano* inculca poi la necessità di rinnovare la primogenitura e gli Ordini privilegiati per dare a' Governi consistenza» *Ibid.*, pp. 356-357.

⁷⁰ «L'Oltremontano vero in Francia e il Clericale vero in Italia (ripeto questi nomi per solo fine di determinare i concetti, non per allusione di sorta) vogliono un primato civile e politico del Chiericato, e trasmutano perciò la Religione in un partito» *Ibid.*, p. 356;

⁷¹ *Ibid.*, vol. II, p. 364.

⁷² *Ibid.*, vol. I, p. 355.

⁷³ *Ibid.*, vol. II, pp. 364-366.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 367.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 364.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 366;

⁷⁷ Per Conti non può esistere una morale fondata sull'ateismo: «Soltanto l'amore di Dio e del prossimo può serbare la pace degli animi, la concordia e la prosperità delle Famiglie, dei Comuni e degli Stati; dal contrario si originano passioni affannose, dissidj snaturati, ogni delitto più abominevole» A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, Firenze, Scuola Tipografica salesiana, 1902, pp. 108-109.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 113.

Conti propone uno Stato laico, ma non laicista, che rispettasse le religioni senza interferire con la loro espressione⁸⁰. In questo senso chiedeva che le istituzioni pubbliche, soprattutto quelle educative, non fossero secolarizzate, come invece chiedevano invece gli esponenti positivisti, auspicando una scuola totalmente aliena dalla dimensione religiosa, in forza di un presunto superamento dell'«età teologica»⁸¹.

Questo concetto di «laicità», si colloca in una più ampia riflessione sul senso dello Stato liberale. Conti era persuaso che «i costitutivi essenziali d'ogni diritto sono da una parte la *libertà*, l'*eguaglianza*, la *fraternità*, e d'altra parte l'*autorità*, l'*ordine*, la *paternità*»⁸², diritti di cui, peraltro, sostiene non abbia la paternità la Rivoluzione francese⁸³. Egli, anzi, attribuisce al cristianesimo il «perfezionamento» dell'idea che la coscienza dell'uomo sia un valore in sé⁸⁴.

⁷⁹ Pare molto significativo un intervento di Conti in parlamento, per comprendere in che senso valutasse il suo essere «clericale». In una seduta parlamentare, dopo una critica dell'onorevole Nicotera che vedeva inconciliabile la fede del Conti con la sua presenza in quel consesso, il toscano replicò: «Io sono cattolico, ma se il clericale rappresenta a suo dire che preferisca gl'interessi del clero a quelli della patria, io clericale non sono, Cattolico, rappresento gl'interessi della patria e del clero in bell'armonia fra loro» A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., p. 183.

⁸⁰ Riferendosi alla religione scrive: «Ma qual vincolo deve unire con essa gli Stati o quale attinenza? Le cose dette in altro capitolo mi rendono spedito nella risposta. Quattro ipotesi posson farsi: prima, la prevalenza dello Stato sugli ordinamenti religiosi; ed è pessima tirannia, perché conculca la libertà delle coscienze, autocrazia, paganesimo rinnovato, chiesa e fede a servizio de' re o delle repubbliche: seconda, la prevalenza politica e civile (ottima la morale) degli ordinamenti religiosi sullo Stato; e se fu opportuno in più matura civiltà de' Laici, ed è teocrazia, il rovescio dell'autocrazia: terza, l'osteggiarsi dello Stato e della Religione fra loro, sicché lo Stato inimichi le credenze da una parte, il clero la civile libertà da un'altra; ed è il massimo de' guai, perché là s'offende la coscienza, e qua si toglie al vivere cittadino la virtù conservatrice che proviene dal sentimento religioso; la quarta ipotesi è finalmente la sola buona, che lo Stato cioè, senza ingerirsi negli argomenti di Religione, senza patire ingerenza in cose civili, rispetti e si faccia rispettare. Si può con lucida brevità determinare negativamente i confini. Non trattasi d'imporre credenze a nessuno, violenza tirannica ed assurda; non trattasi poi di perseguire nessun culto, esclusi solamente i culti non morali; vuolsi rispettare nel culto l'altrui coscienza; ma neppure si favoriscano petulanti miscredenze; l'uomo di Stato non faccia il missionario, ma né lo scristianeggiatore, o l'ateo; non s'accettino preminenze, ma non s'impediscano gli accordi; e lasciate le persecuzioni del fuoco e della mannaia, non s'adoperino l'altre dell'insolenza e dello spregio» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, pp. 428-429.

⁸¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 260-261.

⁸² A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 19.

⁸³ *Ibid.*, p. 20.

⁸⁴ «La Filosofia della Storia, per fini religiosi cominciata dalla Scuole teologica, per fini scientifici proseguita dal Vico, e fondata nello studio di nostra Natura, e poi (escluso il Panteismo) meglio avviata dall'Hegel, scopre, mirando alla Provvidenza di Dio, alle naturali Leggi dell'uomo ed all'umana Libertà, com' il Perfezionamento universale si svolga, secondochè lo spirito acquista, riflettendo sopra di sé, coscienza più profonda e più efficace di nostra persona o della libertà di tutt'i diritti e di tutt'i doveri. Coscienza che il Mondo orientale non disgiunge mai da una legalità esterna ieratica o patriarcale; il Mondo greco, dall'attraimento della Natura esteriore; il Mondo romano dalla legalità politica e civile; ma che il Mondo cristiano fece profondare in sé stessa, sciogliendola da ogni esteriore o interiore impedimento, fuorchè dalla riverenza del Vero che fa libero l'uomo. Questa coscienza è il fondamento della Civiltà moderna, e sola può definire ogni Questione morale, economica, politica, generando una Scienza, che c'insegna, come l'Arte del Perfezionamento civile stia nel promuovere sempre di sé, imputabile delle sorti proprie, in armonia dell'uomo singolo con la Patria, e delle singole Nazioni col Genere umano» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 262-263.

Secondo questa visione dello Stato, la persona va rispettata in quanto tale. Nella prospettiva di Conti, chi governa «*non toglie, non restringe, non crea diritti*»⁸⁵, ma difende quelli della comunità e dei singoli. Solo in questo modo, assolve al suo mandato. Infatti: «Che cosa è dunque la società politica? È l'unione d'uomini ad un fine comune, che sta nel difendere i diritti umani, esternamente determinabili, e nell'aiutare il perfezionamento dell'esercizio loro esteriore, fissando con leggi positive riconoscimento giuridico de' diritti stessi, cioè *le giuridiche obbligazioni e le sanzioni positive*»⁸⁶. In linea generale, Conti profila uno Stato liberale, ma non in senso assoluto. Scrive: «Concludendo: diritti personali, cioè diritto dell'onore, libera scelta d'uno stato, libertà di pensiero, libertà di parola, libertà di coscienza, libertà di religione? Certamente, ma non in guisa sì sconfinata da diventare licenza pubblicamente o scandalo»⁸⁷. Al Governo spetta discernere tra le azioni utili al perfezionamento della collettività, e quelle deleterie, favorendo quelle che assicurano «*incremento di sicurezza nei diritti, maggiore aiuto alle operosità libere, più armonia fra le politiche Podestà e le politiche Libertà*»⁸⁸.

La partecipazione fattiva del popolo al raggiungimento del bene comune rappresenta un fattore determinante per il progresso e l'ordine della società. Scrive: «Sicché, davvero, causa efficiente del Perfezionamento civile si è, oltre l'Autorità, la *Libertà ordinata e vigorosa de' diritti umani, e primo fra questi è il diritto di fare il proprio dovere*. Da essa scaturiscono infatti due potentissime cose: la *Pubblica opinione*, la *Pubblica Volontà*. Quando l'Opinione Pubblica, onde procede la Pubblica Volontà, è buona e savia, le Leggi riescono buone, efficaci, perfezionatrici; se al contrario l'Opinione Pubblica manchi o per ignoranza o per dissidio degli animi, le Leggi o sono cattive od inefficaci»⁸⁹. In particolare, Conti rileva la necessità di un «rispetto cordiale»⁹⁰ tra i governanti e la cittadinanza. Alla loro responsabilità e al loro impegno nel loro dovere, è affidato il futuro della collettività. Da questo punto di vista, lo Stato si regge sull'integrità morale dei suoi componenti. Su questo tema, ha osservato: «Ora i Giovani hanno da scolpirsi nell'animo questa sentenza: che, senza virtù privata e pubblica, non si giunge a quell'armonia. Gli Stati non si reggono senza virtù; così, le voluttuose nudità de' Teatri parigini aprono il varco a' Soldati alemanni, che avevano la *Bibbia* nell'elmo»⁹¹.

⁸⁵ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 261.

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 268-269.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 329.

⁸⁸ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 236.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 232.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 229.

⁹¹ *Ibid.*, p. 242.

Nella sua prospettiva del governo, tuttavia, questo rispetto cordiale è possibile quando lo Stato garantisce i diritti propri della persona. Sta dunque a chi guida la Nazione di impegnarsi affinché il popolo possa vedere incrementare la propria libertà. Osserva: «Le distinzioni debbon dunque procedere ad una comprensione seconda, più e più armoniosa. Non ingendo già parlare di Socialismi né di Comunismi, perché questi riuscirebbero anzi a confusioni panteistiche; né, poi, lo Stato dee fare da pedagogo, ch'è bene di tutti e dignità vera; né comporre un miscuglio d'ogni proprietà e d'ogni godimento a perdizione d'ogni particolare ingegno e industria o d'ogni amore domestico: no, ma il rispetto giuridico d'ogni Diritto, e gli aiuti equi e necessarj ad ogni operosità debbon recare la libera cospirazione d'ognuno al bene comune, in quel modo che molteplici note fanno armonia»⁹².

Uno degli argomenti di natura politica che dominò la sua riflessione fu la questione romana e tutte le problematiche ad essa connesse. Conti cercò di coniugare la necessità del potere temporale del Papa con i diritti inalienabili della nazione italiana. La sua riflessione rappresentò un punto di riferimento per il mondo transigente.

Ancora prima che si giungesse all'Unità, Conti intervenne sul tema con lo scritto del 1859, *Sulla liberazione d'Italia: discorso al clero italiano* (1859). A causa dell'opposizione del Granducato, non poté stampare il saggio a Lucca, dove risiedeva, e dovette pubblicarlo a Torino.

Nel suo lavoro, il pensatore toscano difende l'esigenza di riunire i popoli italiani, mostrando la coerenza di questa istanza con i principi della fede. Per motivare l'esigenza dell'unificazione italiana, Conti sostiene che l'indipendenza sia un diritto di ogni Nazione, e per dimostrare il valore dell'autodeterminazione di ciascun popolo, fa appello persino ad un passo della Genesi⁹³, dove si afferma che il mondo debba essere diviso in nazioni.

Il pensatore confuta quanti disconoscevano questo diritto per il popolo italiano, evidenziando l'estrema diversità dei territori che avrebbero dovuto comporla. Contro queste posizioni, Conti afferma che ogni nazionalità si distingue per tre segni: «lingua, i confini naturali e le origini comuni»⁹⁴. Dato che il popolo italiano aveva questi requisiti, la sua unità era prospettata come una soluzione naturale e giusta. Nel saggio, il pensatore toscano si dilunga a mostrare la vicenda culturale italiana, i rapporti tra le diverse realtà e la loro vicinanza. Tra gli altri, cita ripetutamente il celebre saggio di Cesare Balbo: *Pensieri sulla Storia d'Italia*.

⁹² *Ibid.*, p. 240.

⁹³ Gn. cap. X, v. 5;

⁹⁴ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 128.

L'Italia aveva così il diritto-dovere di costruire uno Stato unitario e liberarsi dalla schiavitù imposta in alcuni dei suoi territori dagli stranieri⁹⁵. Va tenuto conto che gli argomenti del pensatore toscano non presentano tratti sciovinistici. Nei suoi testi elogia l'unità del genere umano, contro quanti sostenevano che le varie «razze» avessero percorsi biologici, e quindi evolutivi, qualitativamente differenti. Pur riconoscendo le differenze tra le varie etnie⁹⁶, ne *L'armonia delle cose*, critica quanti affermavano che le diverse «schiatte» fossero specie d'un genere e non accidenti di una stessa specie⁹⁷.

Dopo aver motivato l'esigenza di un'unificazione, Conti affronta il vero nodo da sciogliere per la sua realizzazione, vale dire il rapporto con la Chiesa. Egli comprende come larga parte del Clero temesse la creazione di uno Stato unitario perché traumatizzata dai nefandi avvenimenti della Repubblica romana. Il toscano cercò di rinfrancare i cattolici, mostrandosi sicuro che l'unificazione avrebbe portato ampi vantaggi al cattolicesimo⁹⁸, mentre una loro reazione negativa sarebbe stata ben più gravosa⁹⁹. Il pensatore samminiatese chiedeva alle autorità ecclesiastiche di «non contrariare la libera nazionalità d'Italia, ma che reggano invece i nostri desiderj pel retto cammino»¹⁰⁰.

Per quanto concerne la concreta soluzione della questione temporale, su come dunque si potesse conciliare l'Unità italiana con l'esistenza dello Stato pontificio, il Conti abbracciò l'ipotesi della confederazione guidata dal Papa, sebbene il progetto fosse già naufragato nel 1848¹⁰¹. Il pensatore samminiatese ricorda come questa ipotesi non fosse naufragata a causa dei pontefici, i quali, «contrarj all'assoluta unità d'Italia (e n'hanno ragione essi, né

⁹⁵ «Come dunque un infermo mancherebbe del pari all'obbligo suo, o non curando l'infermità o levandosi in superbia contro Dio che l'affligge; così un popolo che cadde nella servitù esterna, manca del pari, e non cercando con rettitudine la propria libertà, e perdendo la fede in Dio che l'umilia» A. Conti, *Sulla liberazione d'Italia, discorso al clero italiano*, Genova, Libreria Grondona, 1859, p. 19.

⁹⁶ Scrive: «Se perciò la relazione antica tra Climi, Luoghi e varietà di Schiatte non può essere negata; non può negarsi neppure, che la molteplice e determinata diversità delle Schiatte, delle Nazioni e de' Popoli,, ci manifesti tre fatti: primo, una più o meno differenza, benché accidentale, nelle conformazioni del corpo, nella statura, nelle fattezze; secondo, un corrispondere più o meno di queste con la natura de' Luoghi e de' Climi; terzo, un corrispondere altresì con le tendenze intellettuali e morali» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 306.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 305.

⁹⁸ Osserva rivolgendosi ai sacerdoti: «Ma voi, la Dio mercè, non siete, né potete essere nemici d'Italia; anzi foste e siete e sarete gli amici di lei più veri, giacché senza religione e sacerdozio non si dà grandezza né prosperità nessuna» A. Conti, *Sulla liberazione d'Italia, discorso al clero italiano*, cit., p. 5.

⁹⁹ «Perciò non si avversano bene i nemici del papato e delle leggi col dannare, per paura di misfatti, l'indipendenza d'Italia dallo straniero; ma invece col persuadere gl'Italiani, che la libertà è l'unione nostra non s'otterranno mai, se non per via di giustizia, e di virtù civili e religiose» *Ibid.*, p. 9.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹⁰¹ «Ma quali sono i modi per ottenere quel fine? Ecco il punto dove può cadere la disputa. Né mancano tuttavia anche in questo problema parti certissime e definite, che non è lecito mutare; e bastino ad esempio le seguenti; che i modi a recuperare la indipendenza dagli stranieri debbono conformarsi alla giustizia; che non vuolsi procedere per sètte e congiure, né per violenza di moltitudine disordinate, ma per ordinato reggimento di principi naturali ed amici; e che i principi naturali non si devono spodestare, massime il Pontefice, ma far sì che s'uniscano in bella confederazione» *Ibid.*, p. 4.

v'ha danno per noi), promossero sempre le confederazioni»¹⁰². La fagocitazione dei territori pontifici e la subordinazione del Papa ad un governante laico, era considerata una offesa alla libertà del capo della Chiesa cattolica. Nel capitolo XIV che intitola: «Ne dee recarsi danno al papato nell'ordine temporale», scrive: «E quanto al dominio temporale, non credi tu, mi domanderà qualcuno, che si toglierebbe al Papa gli stati? Rispondo, prima, che a torli, si contravverrebbe alla giustizia e al bene generale d'Italia; secondo, ch'io non credo debba seguire quest'effetto. A spogliare il pontefice de' suoi domini, o d'una sua parte, si commetterebbe ingiustizia»¹⁰³. E ribadisce: «Nè se privare il Papa di tutto il suo dominio mi par cosa buona e utile, non iscorgo la bontà e utilità di privarvelo in parte»¹⁰⁴. Conti concorda con quei cattolici che chiedevano l'indipendenza del Vaticano da qualsiasi altro Stato per poter mantenere indipendenza e autonomia¹⁰⁵. Non si poteva svilire in questo modo «il principe più nostrale e più glorioso di tutti»¹⁰⁶, per il quale Conti auspicava il ruolo di «protettore dell'Italia». Nel caso specifico, il filosofo toscano ha parole d'elogio per il regnante Pio IX, del quale scrisse che il suo nome «durerà caro agli uomini onesti quanto duri'l mondo»¹⁰⁷.

Per quanto concerne le modalità con cui raggiungere l'Unità dei territori italiani, Conti era convinto che andassero escluse le «macchinazione settaria» o «rivoluzioni confuse e istintive» nel processo unitario. Osserva «Io dunque condanno le rivoluzioni popolari quant'a coloro che pensatamente macchinano congiure, e sciolgono le moltitudini da ogni legge potestà»¹⁰⁸. Invoca, in questo senso, una soluzione politica per unire il paese¹⁰⁹, senza comunque escludere l'uso delle armi nei confronti dei nemici stranieri¹¹⁰.

Nel 1859 le sue posizioni apparivano ottimiste. Osservò: «ogni detrimento sofferto dalla Santa Sede, sarebbe un fatto malvagio, e oltr'a ciò di tristissimi effetti all'Italia ed al mondo. Ma poi aggiungo, che dall'impresa italiana non v'ha ragione di temere tali

¹⁰² *Ibid.*, p. 55.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 50.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 51.

¹⁰⁵ Il Pontefice non poteva essere suddito di alcuno: «Gli Stati del Papa non sono essenziali alla religione: chi nol sa?? Ma è peraltro essenziale ad essa, che il suo capo abbia libertà; e finché la Santa Sede e la Chiesa reputeranno che a tale libertà occorra un dominio temporale, nessuno può arrogarsi l'autorità di condannarla, e di contraddirne con l'animo e con l'opere le deliberazioni» *Ibid.*, p. 50.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 5.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 31.

¹⁰⁹ «In Italia poi l'impresa della indipendenza dallo straniero si può condurre per modi regolati e giustissimi, se i principi nostrali, aiutati da popoli amici, come governano gran parte della nazione, così ridomandano la libertà della nazione intera; e se, data la necessità, scendono in campo, capitanando civilmente quei nostri, che a mano a mano si scatenano dalla servitù esterna» *Ibid.*, p. 33.

¹¹⁰ «Se gl'Italiani torneranno a battaglia, spero in Dio che saranno leoni; ma vedranno l'uomo nell'inerte, e, deposte l'ire, prepareranno la futura amicizia di popoli, creati ad essere fratelli» *Ibid.*, p. 24.

conseguenza, anzi di sperarle contrarie»¹¹¹. In particolare riponeva fiducia nel mondo liberale: «i libertini sono pochi. Lo credo anch'io; ebbene, gli uomini rettamente liberi si stringano in fascio, e quelli non riporteranno vittoria, perch'ogni impresa ed ogni civile istituzione riesce a buon fine, quando è in mano d'uomini onesti. Vantare che i faziosi son pochi, e lasciar loro il campo aperto, o contrariare con essi anche i liberali onesti, val quanto tagliarsi le mani nel maggior bisogno di fare; e il maledire dappoi gli ordini civili ed i tempi non iscusava per niente, giacché le istituzioni ed i tempi son gli uomini che li fanno, se senz'uomini son vane astrazioni»¹¹².

Sono molto significative le parole con cui conclude il libro citato: «O bella gioventù del nostro paese, te ne scongiuro per la carità verso l'Italia, ama ed onora il Papato, che fa di te la nazione santa, la prima famiglia di tutta la cristianità, la prima gemma del segno di Dio»¹¹³. E continua: «Ama la patria, ch'è sì bella e sì grande, ma non disgiungere mai l'Italia dalla Cristianità, la bandiera de' tuoi eserciti dalla Croce, il Campidoglio dal Vaticano, e te stessa da Dio»¹¹⁴. Infine si rivolge ai sacerdoti: «E voi, o Sacerdoti nostri, invincibili a sostenere le ragioni di Pietro, concedete l'affetto vostro e la vostra benedizione a quest'inclita gioventù, che vuol trarre la patria da' ceppi stranieri, ed è pronta a dare il proprio sangue per lei»¹¹⁵.

Le ottimistiche posizioni espresse nel 1859 si scontrarono solo pochi anni dopo con la dura realtà delle scelte politiche e delle forze culturali che guidarono il processo di unificazione nazionale. Oltre alla usurpazione di Roma e dei territori pontifici, Conti fu particolarmente amareggiato per l'anticlericalismo che contraddistinse la politica del nuovo Regno¹¹⁶. Tra le varie leggi del nuovo Stato, quella relativa alla soppressione degli enti morali provocò la profonda avversione del toscano¹¹⁷. Nonostante lo sconforto per il

¹¹¹ *Ibid.*, pp. 45-46.

¹¹² *Ibid.*, p. 10.

¹¹³ *Ibid.*, p. 75.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 75.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 76.

¹¹⁶ Alfani riporta la valutazione molto severa del Conti su quanto capitò nelle aule parlamentari a danno della Chiesa: «Vollero, sopprimendo giuridicamente le corporazioni religiose, occupare altresì beni e chiostrì; e a questa violenza contra la libertà comune opposi la parola e il voto. Incamerare si volle il patrimonio ecclesiastico, e tentai persuadere si lasciasse il clero convertire da sé per manco male in ricchezza mobile l'immobile, più milioni d'aiuto ne traesse l'erario, né si rinnovasse la prova del Fisco divoratore e divorato; ma cadute le parole detti contrario il voto. Alla leva de' chierici, legge che non aboliva un privilegio, si a danno de' popolani toglieva possibilità di ecclesiastica educazione, contraddissi arringando e rendendo i suffragi. Romoreggiante la Camera quasi mare in tempesta pe' supplizzj di Roma, i supplizzj benché d'uomini atroci non lodai, ma chiesi temperanza di propositi, e si badasse a non frangere in uno scoglio la nave d'Italia» A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., p. 188.

¹¹⁷ Alfani riporta un intervento del Conti durante un dibattito in merito al provvedimento: «Io amo la libertà, l'amai ieri, l'amo oggi, e l'amerò domani. Sono religioso come Dante, come Duprè, come Rosmini. Com'è che la Chiesa avvilita, oppressa, diventa oggi una potenza contro cui la nazione deve difendersi? Il Romagonosi, il Rosmini hanno dato tre ordini di civiltà: morale – materiale – politica... Volete dar tutto allo Stato? E allora sprofonderete nel più assoluto dei comunismi. Il tempio di Santa Maria del Fiore è proprietà

conflitto perpetuato nei confronti della Chiesa da parte del nuovo ceto dirigente, Conti rimase su posizioni transigenti, convinto che di fronte alle nuove sfide, fosse ancora più urgente l'impegno dei cattolici nella vita politica della Nazione. Degli intransigenti non accettava la mancanza del senso di nazione. Nella sua *Storia della filosofia*, si trova una valutazione molto chiara sulle posizioni politiche della «Civiltà Cattolica», la quale, secondo Conti, «mentre s'adira contro qualch'eccesso della rivoluzione italiana (nel che fa benissimo), non sembra riverente al sacro diritto della libera nazionalità nostra»¹¹⁸.

Il suo sentimento aprioristico rimase il medesimo¹¹⁹, così come la sua stima per la casa dei Savoia¹²⁰, da cui fu insignito del reale Ordine Civile. Il valore della «Nazione» rimase uno dei suoi principi e dei suoi ideali principali. Si trattò di un patriottismo che si colorava nei suoi articoli e libri di una vena retorica, che in alcuni casi diveniva perfino esagerata¹²¹. Il culto dell'italianità, e l'amore per il destino della patria, lo portarono anche a legittimare il colonialismo¹²².

Ebbe la fortuna di rivedere la Chiesa riavvicinarsi alle istituzioni nazionali. Nella tornata del 1905, quindi poco prima che Conti lasciasse questo mondo, in molte diocesi i cattolici tornarono massicciamente al voto. Venuto a conoscenza di questa svolta per cui tanto aveva combattuto, il vecchio filosofo fu mosso da profonda commozione¹²³.

IV. 2. L'uomo alla ricerca della verità: criteri e senso comune

Secondo Conti, la peculiarità dell'essere umano consiste nel suo essere strutturalmente attirato dal vero¹²⁴. Questo anelito originale solleva l'uomo sopra i confini del finito, cioè

di un ente morale; domani, colla proposta della Commissione, il governo può venir fuori e dire è mia, e prendersela... Una delle due; o volete la Chiesa schiava, e allora ditelo; o la volete libera, e allora lealmente proclamatela tale» *Ibid.*, p. 186.

¹¹⁸ A. Conti, *Storia della Filosofia*, Firenze, Barbèra, 1864, vol. II, p. 539.

¹¹⁹ Si veda: A. Conti, *Che cos'è la Patria. Sulla piazza di Santa Croce*, «Rassegna Nazionale», 16 settembre 1885, pp. 297-304.

¹²⁰ Nel saggio *Letteratura e Patria*, dedica un'ampia parte del libro a tre Re della casa Savoia: Carlo Alberto, Vittorio Emanuele II, Umberto I. Ne valorizza le doti morali e religiose. Cfr: A. Conti, *Letteratura e patria, collana di ricordi nazionali*, cit., pp. 325-407.

¹²¹ Valga, tra tutte, questa citazione: «Ricorderò sempre d'aver letto, che le parenti di Luigi XVI, essendo in Roma, esultavano per le vittorie de' repubblicani francesi sugli stranieri; di quei repubblicani, bagnati ancora di regio sangue. Siate benedette, o donne veramente reali; e Dio avrà scritto nel suo libro quella vostra gentile allegrezza; sia benedetto chiunque, come voi, ama la patria, più di sé stesso» A. Conti, *Sulla liberazione d'Italia, discorso al clero italiano*, cit., p. 12.

¹²² Cfr. G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici dal Risorgimento a oggi*, cit., p. 54.

¹²³ Cfr. R. Mazzei, *Augusto Conti e i conservatori nazionali*, cit., p. 604.

¹²⁴ Scrive su questa attrazione naturale dell'uomo verso il vero: «Dal sentimento nasce l'amore della Verità conosciuta, o un volgersi desideroso all'oggetto con l'attenzione, con la riflessione, con la libera volontà, per meglio conoscerlo in tutto l'ordine suo evidente. [...] Sentimento e affetto della Verità sono pertanto due rispetti diversi della medesima cosa; un sentire la propria relazione col vero, un tendere a questo per meglio riceverne la chiarezza, un sentire questa medesima tendenza, e, appena l'intelligibilità o luce del vero è piena nell'atto dell'intelletto, un sentirsene appagati. [...] Poiché l'animo ha naturale inclinazione al

alla ricerca della conoscenza e dell'ordine¹²⁵. Si tratta di una dinamica propria di ciascuna persona, che rappresenta la specificità di ogni uomo. In tutto ciò che la persona compie «l'animo si spinge a ciò ch'è sopra natura»¹²⁶.

L'esigenza di infinito, si colloca nella radice della coscienza umana. Conti, che amava rintracciare nella letteratura passi di filosofia autentica, valorizza Alfieri, quando scrive: «O tu che eterno, onnipotente immenso, siedi sovrano d'ogni creata cosa, Tu, per cui tratto io son dal nulla, e penso, E la mia mente a Te salir pur osa»¹²⁷. In questo senso, per Conti la natura umana non è solo ragionevole e sociale, ma anche religiosa¹²⁸.

Questo anelito si colloca nella radice della vita spirituale dell'uomo, detta anche coscienza, nella quale, secondo Conti, «noi attingiamo le notizie del nostro essere interiore, e quindi dell'uomo in universale»¹²⁹. L'esistenza della «vita interiore», distinta nelle sue leggi dal determinismo della materia corporale, non rappresenta un dato revocabile in dubbio. Per il professore samminiatese la coscienza: «testimonia i fatti interiori con certezza; e il dubbio medesimo, come atto interiore, il dubbio di que' fatti non sapremmo di averlo, se scienti non fossimo di dubitare»¹³⁰. L'esistenza di un livello spirituale nella vita dell'uomo, viene anche confermato dal sentire popolare¹³¹.

Da ciò, Conti definisce «persona» l'unione tra l'anima e il corpo¹³². Si tratta di due livelli distinti ma strettamente connessi¹³³. La vita spirituale non può essere ridotta ai

Vero, seguirlo con la libera riflessione val quanto procedere con dirittura senza smarrirsi né di qua né di là» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, Firenze, Le Monnier, 1891, vol. II, pp. 25-26.

¹²⁵ «Un affetto connaturale, benché combattuto da tante passioni, sospinge noi all'ordine, perché l'essere, il pensiero, la vita, stanno in quello; e da esso le Scienze, l'Arti, le virtù, l'incivilimento, prendono forma» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. 3-4.

¹²⁶ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, Firenze, Le Monnier, 1901, p. 79.

¹²⁷ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, Firenze, Scuola Tipografica Salesiana, 1896, p. 164.

¹²⁸ «In qualunque ordine di fatti consideriamo la nostra Natura, noi la scopriamo ragionevole, sociale, religiosa. Ragionevole, talché la Vita morale si fonda nell'intimo testimonio della coscienza, o nella relazione dello spirito con sé stesso, nel conoscimento e nell'amore, coordinando poi con la ragione le cose non razionali; socievole, onde la Vita morale sua s'espande negli altri Uomini e, senza di loro, il bene non avrebbe generosità e purità di benefizj; religiosa, e però dall'autorità immutabile dell'assoluta Giustizia prende assoluto titolo il dovere. Relazioni di conoscimento e d'amore libero; relazioni estrinseche, distinte in armonie di sudditanza, di fratellanza e di superiorità; relazione intrinseca dello spirito verso sé, conservando senz'orgoglio e senza viltà il grado di sua natura; ciò costituisce l'ordine della virtù, che consiste nell'ossequio di cuore a Dio, nell'amore verso gli Uomini e nel vietare a sé ogni superbia, pur mantenendo sempre la dignità. In tal modo l'armonia delle Correlazioni dimostra, che l'Universo è per l'Ordine morale» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 392.

¹²⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 7.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 7.

¹³¹ «Ogni uomo, anche il più rozzo, sa distinguere in sé stesso due parti, una materiale, palpabile, visibile, non diversa dall'altre cose materiali che parimente si vedono e si toccano, ed un'altra parte non materiale, impalpabile, invisibile, della cui esistenza ha nondimeno certezza irrepugnabile: la prima può chiamarsi uomo esteriore, la seconda uomo interiore» *Ibid.*, p. 4.

¹³² A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 288.

¹³³ Concludendo il XVI capitolo de *L'armonia delle cose*, dedicato alle correlazioni tra corpo e anima, scrive: «I tre Quesiti son dunque risolti. S'unisce l'anima strettamente al corpo e il corpo all'anima? Sì, perché il corpo è una totalità di forze, le quali, perciò, hann'efficacia sull'anima; e questa è una forza

processi biologici, sebbene sia ad essi legata: «Il cervello – scrive - è per fermo, nello stesso presente, la condizione materiale del pensiero, talché non dobbiamo meravigliarci se vedonsi corrispondenze tra i fatti dello spirito e quelli del cervello, come niuno si meraviglia osservando nell'uomo innumerevoli fatti che palesano l'azione reciproca dell'anima e del corpo»¹³⁴. Ridurre la vita spirituale a quella fisiologica, conduce ad epicipli paradossali: «Chi non ride a sentire che l'Antonmarchi, facendo l'anatomia del cadavere di Napoleone, trovasse nel suo cervello l'organo delle conquiste?»¹³⁵.

Secondo Conti, è il fatto dell'intelligenza a mostrare l'irriducibilità della mente al mondo materiale, ma anche l'alterità del sentire umano da quello animale¹³⁶. Riprendendo il dottore angelico osserva: «diceva San Tommaso sapientemente: L'intelletto comincia dove termina il senso (manifestum est enim intellectum incipere ubi sensus desinit: Opusc. XXIX, De Principio Individuationis)»¹³⁷.

Nella prospettiva del Conti, la ricerca è guidata da alcuni criteri immanenti e originali di cui è dotato l'uomo, che rappresentano la bussola nella sua relazione con la vita e il mondo. Il loro studio rappresenta la piattaforma basilare per condurre la ricerca. Definirne i caratteri e la natura appare di fondamentale importanza per dirigere in modo autentico la speculazione filosofica¹³⁸. I criteri non si creano, non si aggiungono, non si costruiscono, ma si attestano. Perciò suggerisce Conti: «La Filosofia non disfaccia l'uomo com'ella lo trova, ma lo perfezioni; e sta tutto qui il segreto della scienza, dell'arte e della virtù»¹³⁹.

Per Conti «Criterio vuol dire una nozione, per cui le nostre conoscenze si conformano alla verità o all'essere delle cose»¹⁴⁰. Essi sono riconoscibili nella natura e nell'esperienza umana¹⁴¹ e rappresentano come dei «semi»¹⁴² della Scienza presenti in ciascuna persona.

sostanziale, che opera sul corpo. Quale unione diremo essere fra il corpo e l'anima? Unione sostanziale; perché il corpo vive nell'anima, ossia è unito in tutte le sue parti, è vivo, è animato, è umano in virtù dell'anima. Quale de' due termini prevale in questa unione, l'anima o il corpo? L'anima, perch'è la energia sostanziale unitiva e vivificatrice o informativa; e quindi, l'intera superiorità dello spirito si palesa da' segni esteriori, o nell'aspetto, che diviene tutto quanto parola dell'animo: parlan gli occhi e la fronte, parlano i gesti ed i passi, fin'anche gli ornamenti e le vesti, e dall'abito morale della virtù o del vizio la faccia umana prende luce ed oscurità» *Ibid.*, p. 294.

¹³⁴ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 11.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 11-12.

¹³⁶ «Che gli animali non abbiano conoscenza alcuna, né sentimento del vero, del bello e del buono, né libero arbitrio, è dunque verità di senso comune, che fa riscontro al detto della scrittura, *nolite fieri sicut equus et mulus, quibus non est intellectus*» *Ibid.*, p. 131.

¹³⁷ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. 252-253.

¹³⁸ «In sé stessa, poi, la Teorica de' Criterj ha per fine di mostrarci che la Filosofia, mentre vuole fare il Filosofo, non dee disfare l'Uomo» *Ibid.*, vol. II, p. 507.

¹³⁹ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 139.

¹⁴⁰ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 371.

¹⁴¹ «I Criterj vanno direttamente cercati nella ragionevole Natura dell'Uomo. Esaminandola, ci accorgiamo: prima, che l'Uomo naturalmente reputa esser certo in modo razionale, quando abbia una evidente ragione de' proprj giudizi; poi, trattandosi di cose sostanziali alla Ragione umana, ogni Uomo civilmente allevato prende un indizio di verità dall'amore o dall'affetto per essa, o invece un indizio d'errore

Ne enumera diversi¹⁴³, ma il primo e più importante è quello dell'evidenza, che si impone come garanzia della conoscenza¹⁴⁴. Scrive: «Il criterio dell'evidenza obiettiva è criterio *supremo*, al quale tutt'i criteri particolari vengono subordinati, perché quella è *generale, comprensiva e indimostrabile*. Nell'evidenza si riscontra la generalità, perché nulla più esteso di questo principio: *ciò che è evidente è vero*»¹⁴⁵. Egli è convinto che: «*La natura del conoscimento non ci inganna, e si palesa con le affermazioni spontanee, anteriori ad ogni arbitrio, e che stanno inchiusse poi nelle stesse negazioni*»¹⁴⁶.

Oltre all'evidenza vi sono altri criteri. Nei *Criterj* sostiene che l'uomo ne abbia fondamentalmente cinque: evidenza intrinseca della verità, amore spontaneo della verità, senso comune, insegnamento religioso e tradizione scientifica. L'evidenza è «il criterio che sta da sé, gli altri sono criterj ausiliari, cioè aiuti, vale a dire si distinguono dagli aiuti particolari come un precettore può aiutare un discepolo e che tuttavia può errare; ma l'universalità dei criterj non può mai falsare la coscienza e ottenebrare la verità, perché soltanto da questa e dalla natura dell'uomo deriva quanto v'è d'universale nell'intelletto e nella scienza»¹⁴⁷. Il criterio dell'evidenza va accettato per non naufragare nello scetticismo. Gli altri criteri nascono dall'analisi di come l'uomo conosce: «i criterj naturali ci mostrano di fatto i *principj evidenti* della ragione; i *dati* e i *postulati*, che sono il soggetto della Filosofia e le sue condizioni; il *fine*, che sta nelle ragioni supreme, cioè in Dio e nell'anima umana; il *metodo*, ch'è come vedremo principalmente dimostrativo»¹⁴⁸. Nonostante siano

dalla spontanea repugnanza; inoltre, il consenso universale degli Uomini, de' Sapienti e delle Tradizioni religiose, rassicura l'anima di tutti, come un riscontro esteriore con l'Evidenza interiore. Più addentro esaminando que' fatti, ci accorgiamo altresì, che i detti segni o Criterj o norma corrispondono *alla relazione triplice* dell'Uomo con sé stesso, con gli altri Uomini e con Dio: perché l'Evidenza e l'affetto riguardano direttamente *la razionalità umana o la Coscienza*; il consenso universale degli Uomini o Senso Comune e le Tradizioni scientifiche universali, *la socievolezza*; l'autorità delle Tradizioni sacre universali, *la religiosità*» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 510.

¹⁴² A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, p. LXXXI.

¹⁴³ «Per *Evidenza* s'intende: L'intelligibilità del Vero nell'atto dell'intellezione. Per *Amore*, o affetto spirituale, chiamato *buon cuore* popolarmente s'intende: I sentimenti e affetti, che hanno a termine il Vero qual Bene dell'intelletto. Per *Senso Comune*, chiamato *buon senso* popolarmente, e che si distingue dall'Opinioni comunali e volgari, s'intende: Il consenso universale degli Uomini sopr'alcune Verità, derivato dalla somiglianza di ragionevole natura. Per *Tradizione scientifica*: Il trasmettersi e il graduato accrescimento della Dottrina, consentita dall'universale de' Filosofi cristiani, e in parte ancora da' maggiori Filosofi pagani. Per *Magistero sacro*, cioè per autorità delle *Tradizioni sacre*: La manifestazione soprannaturale, fatta da Dio, di certe naturali Verità, necessarie all'uomo, e che contiene tutto quanto di razionale s sperdeva nelle Religioni del Mondo» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 512.

¹⁴⁴ «La verità è *ordine d'entità conosciuto*; l'Evidenza è *intelligibilità dell'ordine stesso e ne dà il segno*; Criterio è *questa evidenza dell'ordine di verità*; Criterj ausiliari sono *le condizioni universali*, e intrinseche od estrinseche, *onde l'evidenza rifulge più chiara e più sicura alla riflessione*, dando i *contrassegni* del Vero» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 42-43.

¹⁴⁵ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 378.

¹⁴⁶ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 39.

¹⁴⁷ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 135;

¹⁴⁸ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, pp. CLVII-CLVIII.

differenti, anch'essi sono in qualche modo riconducibili al criterio dell'«Evidenza»¹⁴⁹. Scrive: «Il criterio supremo dell'evidenza, e il criterio secondario degli affetti sono criteri *interni*; gli altri, cioè il senso comune, il consentimento dei dotti, e la fede religiosa sono secondari, ma *esterni* perché consistono nel credere all'*autorità*. Il carattere nazionale, che poi diventa filosofico, pel quale crediamo a segni o interni o esterni di verità, è lo stesso carattere della verità, cioè l'*universalità*; carattere che non può appartenere ai giudizi arbitrari di questo o di quell'uomo, né di questo o di quel popolo, e che sono particolari»¹⁵⁰.

L'evidenza si pone come il tribunale delle principali conoscenze che interessano l'uomo, cioè la sua natura, quella del mondo e l'esistenza di Dio¹⁵¹. Queste tre idee sono le prime che sorgono alla ragione umana, sin da bambini. Prima è quella di Io, poi di mondo e quindi di Dio, comune a qualsiasi uomo¹⁵². La conoscenza si attua così in relazione ad una realtà esteriore, differente da sé¹⁵³. Per questo, Conti scrive che: «alla consapevolezza ed all'affermazione dell'essere nostro si unisce indissolubilmente il sentimento e la percezione della natura esterna o di cose distinte da noi»¹⁵⁴. La filosofia non può fare a meno dell'idea di essere, posta al centro della ricerca della verità¹⁵⁵.

Tutto il suo orientamento gnoseologico è dunque caratterizzato dal realismo¹⁵⁶, di cui egli parla anche come «realismo spiritualistico»¹⁵⁷. Si tratta di una posizione che secondo

¹⁴⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 511.

¹⁵⁰ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 388.

¹⁵¹ «Il primo quesito da esaminarsi è l'esistenza, o la realtà degli oggetti, affermati comunemente dagli uomini, cioè da noi stessi, l'universo e Dio. Questa è la realtà universale, l'uomo, l'universo, di cui l'uomo è parte, e Dio, principio di tutte le cose. La certezza, ond'affermiamo tutto ciò è dapprima naturale, comune, popolare; ma trattasi di vedere come la possiamo convertire in certezza *scientifica*. Or la comune certezza può divenire scientifica, quando la *ragione implicita* delle affermazioni comuni *si renda esplicita*, vedendo il *collegamento di quelle con una ragione suprema*, ossia con un principio evidente» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 20.

¹⁵² Fin da bambini sorge l'idea di Io e del mondo poi quella di Dio che per noi, come per i «Barbari e per i Selvaggi, e fra tante strane superstizioni, significa un che *soprappotente*, dacchè tutti lo pregano; e solo la riflessione, affinandosi, più esplicitamente lo distingue da ogni cosa finita, da noi e dal mondo» *Ibid.*, p. 47.

¹⁵³ *Ibid.*, pp. 48-49.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 49.

¹⁵⁵ «L'idea dell'essere può paragonarsi alla luce: giacché, a quel modo che colori e figure e forme vediamo nella luce, o diretta, o riflessa, o refratta, se no niente si vede; così l'idea d'entità è in ogni cosa pensata. Può anche paragonarsi all'onda sonora, per quale sentiamo e ascoltiamo i suoni e le parole, se non tutto è in silenzio, come nel vuoto» *Ibid.*, p. 6.

¹⁵⁶ Osserva Lantrua: «Che se si domandasse poi una *summa* delle verità fondamentali, illustrate nel sistema del Nostro, la si potrebbe sintetizzare così: a) nell'ordine *gnoseologico*. Primieramente l'esistenza dei due ordini di sostanze, spiriti e corpi, e la concretezza delle tre grandi realtà: Dio, cioè la realtà suprema ed increata, e le due realtà create, l'umanità e l'universo. Riconosciuta del pari, la concretezza delle *singole* realtà create (gli individui umani, ognuna unità di anima e corpo, e i singoli esseri dell'universale natura). Riconosciuta, sotto l'aspetto metafisico, la realtà sia dell'*essere* sia del *divenire*: lo *sviluppo* è legge generale della natura, ma non toglie che, intanto, gli esseri *siano*. Riconosciuto il governo divino del mondo; e perciò la finalità dell'essere e del divenire; b) nell'ordine *gnoseologico*. Validità della conoscenza, nei suoi due gradi (sensitiva ed intellettuale). Il pensiero umano rispecchia la realtà delle cose, non la produce. L'attività conoscitiva produce le idee nella mente umana, in conformità però delle idee eterne (gli archetipi divini). La verità ha un'entità sua propria; ogni verità è realtà almeno ideale, non già illusione. Di conseguenza, positivo è il valore della scienza; la quale svela alla mente umana il triplice aspetto dell'essere; donde le tre *arti*, del vero, del bello, del buono. Se le accennate dottrine non sono *nuove*, non conta; ciò che importa è, che son

Conti non solo è ragionevole nel giustificare l'esistenza della conoscenza, ma anche consona all'esperienza comune. In particolare, per confermare il suo realismo, cita il fenomeno della «parola»¹⁵⁸. In questo senso intendere la verità per Conti equivale ad attestare la realtà: «Conoscere le cose con verità e conoscere l'essere loro vale lo stesso, e tutti ammettono che siamo nel vero quando conosciamo le cose *come sono*»¹⁵⁹. In un altro brano afferma: «Che la verità poi sia l'essere delle cose si consente da tutt'i maggiori filosofi cominciando da Platone, che definì il vero (in greco) *to ov* (vedi), e venendo a quelli dell'era cristiana, a Sant'Agostino, a san Tommaso, al Cartesio, al Fénelon, al Bossuet, al Leibniz, al Rosmini. Altro però è *un vero*, altro *la verità*. La verità è la proprietà comune d'ogni cosa vera, e le cose si dicono vere quanto partecipano della verità. Come ne partecipano esse? Si dicono vere le cose della natura in quanto si ragguagliano a' loro esemplari nella mente divina, e le cognizioni umane si dicono vere quando si adeguano alla natura delle cose conosciute: *adaequatio rei et intellectus*, come dice san Tommaso con somma precisione»¹⁶⁰.

La percezione di noi stessi non è soggettiva «come credeva il Kant», ma avviene per conoscenza iniziale dell'ordine delle cose¹⁶¹. In tale frangente non può che essere polemico con l'idealismo tedesco¹⁶². Esso appare come qualunque altro «soggettivismo», «nel quale si pone che la mente non faccia se non pensare i propri atti, non esca in certo modo fuori di sé stessa, e quindi ciò che è fuori di sé giudicandolo secondo sé stessa, sempre s'aggiri in perpetue illusioni»¹⁶³. Secondo Conti, invece, il mondo esterno e l'ente supremo vanno in ogni caso distinti dal pensiero pensante¹⁶⁴.

vere. E ripresentarle in veste moderna, dopo Kant ed Hegel e i tardi nepoti di Hobbes, dà ad esse quasi pregio e sapore di novità» A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 108.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 112.

¹⁵⁸ «La parola dunque dimostra, contro gli Spiritualisti eccessivi, la natura nostra sensitiva, ch'è unita perciò ad un corpo, e bisognosa di sensibili segni al pensiero; ma dimostra poi contro il Materialista la natura nostra intellettuale, perché la parola è un segno d'idee; dimostra, infine, una terza verità, cioè che quando ascoltiamo un discorso, un ordine vario e molteplice di parole, o quando noi lo pronunziamo, s'accoglie in un'identica e non divisibile consapevolezza l'idea e il segno sensibile, l'ordine dell'idee e l'ordine tutto de' corrispondenti vocaboli, sicché il discorso esteriore molteplice s'unifica dentro noi col discorso della mente. A chi dice pertanto; vogliamo fatti; rispondiamo: ecco un fatto che succede ogni momento» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. 458-459.

¹⁵⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 198.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 372.

¹⁶¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 51.

¹⁶² *Ibid.*, p. 52.

¹⁶³ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., pp. 178-179.

¹⁶⁴ «Dio e il mondo esteriore si conoscono e si affermano come *oggetti* uniti col pensiero, ma distinti *estrinsecamente* dal pensiero stesso e da noi che li pensiamo, quasi una parola esterna, chhe altri proferisce; dovchè riflettendo a' pensieri nostri e a quanto avviene dentro di noi ed alla nostra esistenza, tutto ciò è solo *intrinsecamente* distinto, come gli atti riflessivi si distinguono dagli atti primi, e l'*oggetto* che noi meditiamo siamo noi; pur soggetto del meditare nostro; sicché la conoscenza tornasi a noi com'una parola, che noi stessi pronunziamo. Tal'è il testimonio sincero della coscienza» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. 65-66.

Sotto questo versante, non è un caso che idealisti come Alliney e in modo più articolato Gentile, abbiano preso di mira la filosofia del Conti¹⁶⁵. Secondo questi autori, la tara filosofica del Conti è il suo realismo, ed in particolare la sua teoria dei criteri che è «l'espressione artificiosa di questo misticismo». Il filosofo siciliano colloca Conti a capo della schiera di quelli che chiama «mistici», cioè di coloro che persistono ad illudersi che la realtà esista al di fuori dell'io pensante. Come l'Allievo, il Conti si «fiderebbe» dei criteri e del senso comune. È un *Videmus ma in aenigmate*, che Gentile non accetta e che lo studioso siciliano riconduce ad una criteriologia superata. In verità, il pensatore siciliano utilizza la stessa espressione con cui Conti tacciava i discepoli di Hegel: «mistici».

Il filosofo idealista, accusò il Conti di aver recato «gravissimo danno» alla filosofia, non solo per il suo misticismo ma anche «per la profonda indifferenza e quasi insensibilità filosofica che vi regna dentro»¹⁶⁶. Al filosofo toscano contesta la tesi esposta nei *Criterj* secondo cui i cristiani non sarebbero più «filosofi», ma «sofi», dato che hanno conosciuto la verità¹⁶⁷.

Gentile considera l'influenza del Conti particolarmente pericolosa, a causa della importante diffusione e rilevanza avuta dalle sue opere. Egli nota polemicamente come i libri del toscano fossero studiati perfino nelle colonie dell'Abissinia¹⁶⁸. Il filosofo idealista accusò Conti di un certo pressapochismo in una delle sue opere di maggior successo, la *Storia della filosofia*. Su questo testo scrisse: «In lui non cognizione dei sistemi filosofici: e la sua Storia è un documento che parla aperto, e dimostra com'egli non avesse realmente studiato nessun filosofo: né anche i medievali, dei quali passava per conoscitore competente e studioso appassionato; né anche san Tommaso, che pure era uno dei suoi autori»¹⁶⁹. Si tratta di una valutazione confutata dallo stesso Conti, che nell'introduzione dello stesso libro, afferma di aver studiato sempre gli autori dalle fonti primarie, senza mai accontentarsi di interpretazioni secondarie. La severa critica di Gentile condizionò la

¹⁶⁵ Tagliero nell'articolo già citato affonta il tema della lettura idealista della filosofia di Conti. Terminando l'analisi delle critiche al filosofo scrive: «Concludendo: Il motivo su cui si basa la storiografia idealista per classificare il nostro Autore tra i filosofi mistici, è infondato, come pure è inconsistente l'osservazione che il Conti, dopo aver affermato l'impotenza della ragione umana, ponga la fede (secondo il Fiorentino), il sentimento (secondo il Gentile) o il senso comune (secondo l'Alliney) come unica via a raggiungere la verità. Servendosi, al contrario, del criterio dell'evidenza, il Conti supera sia l'apriorismo del razionalismo e dell'idealismo, sia il positivismo. Supera l'apriorismo, in quanto fa dipendere il soggetto dalla realtà coscienziale; supera il positivismo, in quanto il criterio dell'evidenza apre la visuale su un campo di esperienza più vasto di quello puramente sensibile al positivismo: l'esperienza intellettuale dell'essere. Il Conti dunque, è molto positivo senza essere positivista, ha fiducia nei valori assoluti della ragione umana senza essere apriorista. L'esperienza evidenziale colloca senz'altro il Conti al di sopra di una filosofia del senso comune e al di sopra di qualsiasi dogmatismo» G. Tagliero, *Il pensiero filosofico di Augusto Conti (1822-1905)*, cit., p. 28.

¹⁶⁶ G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, cit., p. 356.

¹⁶⁷ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, p. LXVIII.

¹⁶⁸ G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, cit., p. 355.

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp. 356-357.

storiografia pedagogica idealista e non solo. Sintomatico appare il sommario commento dell'idealista Caramella sul Conti, che dopo una critica della filosofia spiritualista risorgimentale e di Allievo scrisse: «E così lo spiritualismo poteva finalmente cristallizzarsi nella pedagogia del Conti e della sua scuola: scialba e slavata concezione innatistica, mezzo tomista e mezzo wolfiana, con qualche tinta di misticismo letterario, eminentemente antifilosofica e antispeculativa»¹⁷⁰.

Alle critiche provenienti dal mondo idealista, Conti oppone la convinzione che ogni idea sia sempre «relazione» con la realtà concreta¹⁷¹. La relazione tra idea e cosa, è un elemento fondante la sua filosofia¹⁷². Come scrive Lantrua: «Si tratta pertanto di una concezione squisitamente *realistica*. Da parte idealistica le si potrà opporre la solita obbiezione *dell'ingenuità*. L'argomento si può ritorcere; la tesi idealistica è illusoria: tocca se mai all'idealista provare (diciamo provare) l'irrealtà del reale. Ma, effettivamente, nel sistema del Conti trovano il debito luogo le prove dell'esistenza delle tre realtà distinte: Dio; il mondo esterno; il mondo umano, non pensiero universale ed impersonale, ma società di anime individuali e personali»¹⁷³.

Ogni errore della filosofia è riconducibile al disconoscimento di questo primato. Dalla messa in discussione di questi criteri nasce lo scetticismo. Scrive Conti: «la natura porge il primo dato ma ragionevole, e la filosofia dee riconoscere la ragionevolezza del primo dato perch'ella è scienza prima: or bene, chi non accetta il dato naturale è scettico, chi non crede necessario di riconoscerne col ragionamento la ragionevolezza, è dommatico»¹⁷⁴. Commenta Faggi: «Per il Conti l'evidenza da cui discendono tutte le nostre cognizioni e convinzioni è una sola; la presenza dell'ente all'intelletto, nell'atto stesso dell'intellezione; percepire le qualità esterne senza la sostanza in cui ineriscono impossibile, giacché le qualità esistono in essa e non hanno entità da sé sole: così io non percepisco né l'estensione, né la solidità, ma un *quid* esteso e solido: credere altrimenti è una astrazione; opera mentale riflessa e artificiale, posteriore al fatto naturale della percezione»¹⁷⁵. Vincenzo Sartini riprese con chiarezza questo concetto, in un articolo nel quale affrontò a poche settimane della morte il merito della filosofia contiana: «L'errore capitale prevalente nella Filosofia moderna è infatti questo, di non muoverne schiettamente e compiutamente

¹⁷⁰ S. Caramella, *Lo spiritualismo pedagogico in Italia*, cit., pp. 9-10.

¹⁷¹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 181.

¹⁷² «Ed è bene un postulato sottinteso sin dal principio e in tutto il corso della trattazione, pel Conti, questo: che l'ente, o l'essere, ha costantemente, una duplice maniera di realtà: in sé, come essere, e nella mente umana come idea, cioè come *entità conosciuta*; senza la quale correlazione e corrispondenza perenne (tra *essere* e *idea*) non ci sarebbe sapere, tanto meno Filosofia» A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 50.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 111.

¹⁷⁴ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 33.

¹⁷⁵ A. Faggi, *Il pensiero di Augusto Conti*, cit., p. 11.

dalla coscienza e dalla certezza naturale, pretendendo di provare la certezza del conoscimento e la validità della ragione anziché riconoscere con esame critico legittimo i titoli della loro innegabilità e l'assurdo del dubitarne»¹⁷⁶.

La conoscenza stessa, invece, nasce da una relazione con la realtà, e ne è, in questo senso, fonte della sua attestazione. Conti è convinto che «una relazione non può stare senza i termini suoi, ove consiste»¹⁷⁷. In altre parole, «la qualità delle relazione ci mostra la qualità de' suoi termini»¹⁷⁸. Ciò dimostra quanto segue: «E siccome la conoscenza è relazione, abbiamo anche l'altro principio, che *la conoscenza non può stare senz'un oggetto*, e che l'oggetto della conoscenza è l'essere. Affinché pertanto acquistiamo scienza intorno alla realtà degli oggetti affermati, bisogna ch'esaminiamo se avvii *naturale attinenza di conoscimento*; perché verificata essere da *natura* l'affermazione, questa non può reputarsi un inganno, impossibile per *natura* nel soggetto conoscitore, quantunque possibile per volontà o per occasioni accidentali; e, verificata l'attinenza, e quale sia, vedremo chiara la ragionevolezza dell'affermare gli oggetti e la loro qualità o natura»¹⁷⁹. Anche l'ipotesi del sogno, come possibile obiezione alla veridicità della realtà conoscibile, è smontata dal Conti con la semplice considerazione che anche quando sogniamo, sogniamo qualcosa che è sempre in relazione con la realtà¹⁸⁰.

Va tenuto conto, che l'impegno filosofico del Conti è tutto indirizzato contro i «nemici» della realtà. Gli stessi *Criterj*, la *summa* che lo inserì ancora giovane nel dibattito filosofico, nacque dalla volontà di contrastare la confusione della cultura riguardo alla capacità della ragione di accedere alla verità¹⁸¹. Il suo intento era quello di offrire, soprattutto ai giovani, la possibilità di uscire dallo scetticismo. Si trattava per il Conti di una prospettiva filosofica che sviliva la ricerca e annichiliva la vita¹⁸². Dietro l'illusione dell'«eloquenza sofistica» si celava l'impoverimento del desiderio ed il tradimento della natura razionale dell'uomo.

Egli distingue tra chi fa eloquenza e chi fa sofismi¹⁸³. Secondo Conti, la tesi realista proposta dal libro, fu la ragione del grande successo con cui fu accolto il libro¹⁸⁴. Uno dei

¹⁷⁶ V. Sartini, *Augusto Conti filosofo*, cit., p. 579.

¹⁷⁷ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 24.

¹⁷⁸ *Ibid.*, vol. I, p. 25.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 25.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 26.

¹⁸¹ *Ibid.*, vol. II, p. 505.

¹⁸² «E quindi scaturiscono le principali conseguenze dello Scetticismo. Ne scaturisce la desolazione della solitudine, il sentimento del vuoto, come dicesi oggi; e l'hanno provato molti giovani alla lettura di Giacomo Leopardi, che strinse il dubbio suo in quel terribile verso: E l'infinita vanità del tutto. Ma poi viene lo Scetticismo beffardo, un ridere si tutto e anco di sé stessi» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 16-17.

¹⁸³ «Nelle chiese, dalla spiegazione domenicale del Vangelo fin'alle prediche più solenni; nelle scuole, dalla scoletta fino alle università; ne' Consigli pubblici, dal Comune, al Parlamento; ne' Tribunali, dal

punti salienti del saggio è la valutazione al criticismo moderno, che mettendo in discussione le evidenze elementari dell'uomo, mina il senso e gli strumenti della filosofia. Sostiene che tanto i positivisti quanto gli idealisti siano in fondo degli scettici¹⁸⁵, anche se in un senso differente: «Mentre il sensista e l'Idealista separano l'una parte dell'uomo dall'altra, lo Scettico separa sé da sé stesso, giacché, negando perfino la realtà di sé medesimo, invece la realtà del suo pensiero, del suo sentire, del suo vivere, del suo comunicare con la natura, lo costringono ad affermare il contrario delle due negazioni, ogni momento, in tutte le sue parole, ch  il vocabolario   quello del popolo e di tutti»¹⁸⁶.

Stando al toscano, non ha senso dubitare dell'evidenza, in ci  non c'  nulla di filosofico¹⁸⁷. Ci sono verit , crede Conti, che vanno accettate, non per forze dimostrate. Ragione significa accogliere il reale, anche quando esso non   incasellabile in previe categorie razionali¹⁸⁸. Ci  non significa che la filosofia non sia anche dubbio e si debba continuamente porre in un atteggiamento problematico, ma Conti suggerisce di trovare il giusto equilibrio tra dubbio e certezza, che rappresentano due momenti da non confondere nella ricerca¹⁸⁹.

Nella prospettiva di Conti, la filosofia nasce dalla meraviglia. Riprendendo questa considerazione classica del professore samminiatese, Romano contrappone questa visione con quella cartesiana e scrive: «Se ponderiamo la bellezza dell'universo, allora non diciamo io, bens : oh! Quanto   bello il firmamento»¹⁹⁰.

In linea generale, la filosofia di Conti si presenta quindi orientata ad un realismo. Lantrua ha parlato del Conti come un «oggettivista» o «*comprensivo*, o realistico e positivo

Pretore alle Corti supreme, l'eloquenza   mezzo universale d'ogni persuasione buona e alta: come la loquenza sofistica   il suo contrario,   peste del popolo, perch  corrompe il tempio la scuola, l'assemblee civili e la giustizia, tirando in basso gli animi, avvezzandoli a giudicare per passioni, non per verit  mutando nomi alle cose, calunniando e adulando per interesse, capovolgendo lodi e biasimi a piacere, e mettendo l'onoratezza nel condiscendere a' clamori stolti o artefatti» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 116.

¹⁸⁴ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 505-506.

¹⁸⁵ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 7-12.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 6.

¹⁸⁷ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, p. XXXI.

¹⁸⁸ «Gravissimo errore sta nel reputare legittima e razionale soltanto quella certezza, che deriva da una serie premeditata di racioncinj, e quasi non legittima o non razionale la certezza non meno perspicua e non meno consapevole, che risplende nell'animo all'apprensione rapida e vivace della verit , ci  dell'ordine» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 101.

¹⁸⁹ «Due stati contrarj dell'anima si danno in tutti gli uomini, la certezza e il dubbio. Il Dogmatismo esagera la certezza; lo Scetticismo esagera il dubbio. Bens  l'anima razionale non pu  stare senz'una qualche certezza, giacch  non pu  mancare d'ogni conoscenza, se no qualunque ragionamento sarebbe impossibile; ma essa non pu  stare nemmeno senza un qualche dubbio, perch  non pu  state nemmeno senza qualche dubbio, perch  non pu  avere chiara e piena conoscenza di moltissime cose» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 22.

¹⁹⁰ P. Romano, *L'origine delle idee e della conoscenza secondo A. Conti e l'educazione intellettuale*, «Rivista Pedagogica Italiana», vol. I, 1897, p. 159.

(non positivista), riconoscendo senza irragionevoli esitazioni la certezza del vero, dove ella c'è»¹⁹¹.

Si tratta di una tendenza naturale, che contraddistingue ogni uomo. Sotto questo versante, è molto significativo lo spazio dato dal Conti al concetto di «senso comune». Si tratta di un concetto, che è stato considerato come un tratto saliente e imprescindibile del pensiero del filosofo toscano¹⁹². Con esso, si riferisce a quelle credenze e idee comuni negli uomini e nelle società, che non si identificano totalmente con la verità, ma che ne hanno una traccia importante, perché frutto di quei criteri comuni a tutti gli uomini.

Scrivo a riguardo: «Così, quando noi diciamo col Vico la *sapienza del Senso Comune*, vogliamo significare, non già che i confini di questo e delle Scienze sieno gli stessi, ma che l'uno sapiente trova, meditando, nel comune linguaggio certe verità, *le quali son fondamento d'ogni sapienza, e fuor delle quali ogni sapienza è insipiente*»¹⁹³. Il senso comune è rintracciabile sia nel singolo che nella cultura di un popolo¹⁹⁴, è anche convinto che sia rintracciabile in tutta la storia del pensiero e delle civiltà¹⁹⁵, e suo mezzo di «riproduzione» è la «tradizione»¹⁹⁶, un concetto molto caro a Conti.

Il pensatore samminiatese è preoccupato soprattutto di difendere l'idea che il riconoscimento della verità non sia qualcosa di lontano dalla vita comune, ma che faccia parte della realtà, e non solo di pochi illuminati. La difesa del senso comune avvicina così la filosofia alla vita. Esso rappresenta quindi anche un contributo importante per la ricerca, che non deve farne a meno¹⁹⁷.

IV. 3. Filosofia: scienza delle relazioni

¹⁹¹ A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 106.

¹⁹² Augusto Alfani scrive: «La filosofia, dunque, di Augusto Conti si può dire una filosofia del senso comune inteso come senso della evidenza rivelantesi ugualmente nella comune natura degli uomini e nella tradizione» A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., p. 363. Sullo stesso tema Faggi parla di Conti come «il filosofo del senso comune», il quale non è che «l'espressione della natura umana, comune a tutti gli uomini, appunto perché uomini ed esseri ragionevoli». Dunque per lo studioso toscano «La filosofia è vera quando va d'accordo col senso comune: essa non fa che rendere ragionato ciò che in questo è soltanto ragionevole» A. Faggi, *Il pensiero di Augusto Conti*, cit., p. 8.

¹⁹³ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 59-60.

¹⁹⁴ «Senso comune, pertanto, riceve due significati: l'uno di relazione interna, l'altro di correlazione esterna e socievole. Il primo equivale a *notizia spontanea*, che per la ragionevole natura è in ogni uomo d'alcuna verità; il secondo poi vale *consentimento* dell'umana genere in dette verità, espresse con segni e singolarmente coi linguaggi» *Ibid.*, p. 44.

¹⁹⁵ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, pp. 376-394.

¹⁹⁶ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 63.

¹⁹⁷ «Come serve al Matematico la cifra o la linea per afferrare più viva con la mente l'idea non sensibile, così serve l'espressione del consentimento ad avvalorare la chiarezza del vero interno e la certezza. Ecco ciò che intendiamo per sapienza del Senso Comune» *Ibid.*, p. 60.

Nelle sue opere, Conti si occupò in diversi saggi di «sintetizzare» il suo pensiero filosofico. Se si trovano già degli accenni nella *La Storia della Filosofia*, il sunto più organico del suo pensiero è presentato in un'appendice della seconda edizione de *L'armonia delle cose*, intitolata *Cenno di tutta la filosofia*¹⁹⁸. Si tratta di uno scritto molto interessante, in cui l'autore presenta uno specchio completo della sua filosofia insieme «perenne» e «progressiva» riprendendo il filone «classico» della disciplina¹⁹⁹.

A trent'anni dalla pubblicazione della prima opera, Conti riassume la sua produzione in due parti principali: una prima che consiste nella pubblicazione dei *Criterj* e della *Storia della filosofia*²⁰⁰, dove considera già esposto il suo sistema nelle sue direttrici fondamentali, e una seconda parte nelle quali pubblicò il resto delle opere, che considera come un approfondimento delle prime due²⁰¹. In particolare, per quanto concerne lo sviluppo delle tesi iniziali, Conti fa riferimento a quattro opere principali in cui compendì il suo pensiero: *Il bello nel vero, o estetica* (1872), *Il buono nel vero* (1873), *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica* (1876) *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale* (1878). Questi saggi sono strettamente legati tra di loro, e affrontano i quattro grandi temi della filosofia: il bello, il bene, il vero e l'armonia, tutti legati tra di loro²⁰². Lo stesso Conti sintetizzò la sua visione filosofica con questa breve ma densa proposizione: «L'Ordine, ch'è armonia dell'idee e delle cose, ha in sé la Verità e la

¹⁹⁸ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 501-561.

¹⁹⁹ «Se ho detto ancora che la Verità è Ordine d'Entità conosciuto, avvertite, di grazia, esser Dottrina d'ogni Secolo, da Platone ad Aristotile, da Sant'Agostino a San Tommaso, da Galileo al Vico, al Rosmini e giù giù, che il Vero si converte con l'Essere, dacchè il nulla sia nulla, soltanto aggiunta (dice San Tommaso, per esempio), all'Essere la relazione con l'intelletto, che lo conosce: Et ideo sicut bonum convertitur cum ente, ita et verum; sed tamen, sicut bonum addit rationem appetibilis super ens, ita et verum comparationem ad intellectum (S. Theol., P. 1, qu. 16, a. 3 c.)» *Ibid.*, vol. I, pp. VIII-IX.

²⁰⁰ *Ibid.*, vol. II, p. 502.

²⁰¹ Dopo aver parlato dei *Critej* e della *Storia* scrive, «L'opere susseguenti sono invece la distinzione secondaria o l'analisi. Con la *Filosofia elementare* (Conti e Sartini, Firenze, Barbèra) si scruta l'Ordine de' fatti nella Coscienza; col primo Libro del *Vero nell'Ordine*, l'Ontologia o l'Idee Universali; con *L'Armonia delle Cose*, l'Ordine universale della Realtà; col secondo, terzo, quarto, quinto Libro del *Vero nell'Ordine*, la Logica, o Dottrina dell'Arte vera; col *Bello nel Vero*, l'Estetica, o Dottrina dell'Arte bella; col *Buono nel Vero*, la Morale, o Dottrina dell'Arte buona (Firenze, Successori Le Monnier). L'intendimento di queste, poi, è cercare il *progresso* della Filosofia: segnatamente adoperando in guisa più esplicita e universale, che non sembri essersi fatto finora, l'idea di relazione, di correlazione, d'ordine, per coordinare la Scienza in sé stessa e co' suoi oggetti, per fornirle il criterio e la regola d'ogni Dottrina e d'ogni Arte. Il Cenno presente sarà la sintesi finale. Nell'Opere pertanto già citate, ne' *Criterj* e nella *Storia*, si procurò di mostrare la Filosofia *perenne*, ma non in modo, che s'escludesse la cura di progredire; nell'altre Opere di cercò la Filosofia *progressiva*, ma non così da escludere la conservazione del già fatto: perché ogni Filosofo discreto è prosecutore, non già novatore, un condiscipolo che, ammaestrato dalle Tradizioni, le tramanda, fatte maggiori, all'età ventura» *Ibid.*, p. 503;

²⁰² «Dicevano gli antichi e lo ripeteva una tradizione non interrotta, *vero, bello e buono convertirsi fra loro*, cioè immedesimarsi in una comune natura o in un'idea comune» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 22.

Bellezza e, mediante la Bellezza, il Bene; talché nell'Ordine si cercherà il Vero, e nel Vero si cercherà il Bello, e, per via del Bello, il Buono»²⁰³.

Ciascuno dei quattro libri citati, è composto da cinquanta capitoli, formati a loro volta da una quindicina di sottocapitoli. In questo modo, Conti si sforza di proporre un impianto filosofico ordinato e organico, non a caso definito in seguito da Lantrua come «il più completo e sistematico» nel circuito spiritualista «laico»²⁰⁴. Va anche tenuto conto, che in questi saggi il pensatore toscano rielaborò le lezioni che tenne in Università²⁰⁵.

Oltre a questi quattro principali volumi, Conti pubblicò una lunga serie di saggi e manuali²⁰⁶.

Conti definisce la filosofia come «Scienza dell'Ordine universale», il cui criterio principe è «l'evidenza dell'Ordine universale»²⁰⁷. Il vero ha in sé l'idea di armonia²⁰⁸, e si definisce come «conoscimento dell'ordine»²⁰⁹. In questo senso: «La Verità è *ordine d'entità conosciuto*; che *appreso* è il *Vero*, e si contrappone così agli altri due concetti, del *Bello* che è l'*ordine ammirato*, e del *Buono* ch'è l'*ordine amato*»²¹⁰. Si tratta di un concetto necessario nella comprensione del carattere armonico dell'essere: «L'idea dell'Ordine sovraneggia ogni Conoscenza, ogni Scienza ed ogni Arte, quasi tono armonizzatore; onde l'universalità di quello è oggetto, è contenuto, è legge di questa Scienza universale»²¹¹.

²⁰³ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 505.

²⁰⁴ A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 13.

²⁰⁵ Nell'introduzione de *Il buono nel vero* scrive: «Perché dunque la parola meditata deve uscire dall'intimo dell'uomo, non vorrei che l'esser divisa quest'opera, come l'antérieure, in cinquanta capitoli, e ogni capitolo ancora in sedici paragrafi, paresse artificio; ma invece, avendo preparato la sostanza di questi libri con le mie lezioni nell'Istituto di Firenze, accadde ch' il tempo misurato d'ogni lezione e dell'anno scolastico mi traesse ad un certo spartimento di materia. Or l'esterna distribuzione, cercata nell'ordine interno della materia stessa, porge mirabile corrispondenza d'argomenti, come ne' corpi organati la proporzione commisurata delle membra. E allora, non che venire padroneggiato dalle parole, il pensiero le signoreggia» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. II.

²⁰⁶ «I Lavori di minor mole s'attengono a' predetti: alla Logica, le *Prose scelte di Galileo* (Firenze, Barbèra), dove, per esempio dal *Saggiatore*, si traggono fuori regole preziose di ragionamento e di metodo; alla Morale, i *Doveri del Soldato* (Ivi); alla Storia della Filosofia e all'Estetica principalmente, le *Cose di Storia e d'Arte* (Firenze, Sansoni). Infine, i Trattati particolari, come la Pedagogia e altresì tutto quell'Ordine di Filosofia che, risguardando i fatti positivi del Genere umano e della Provvidenza, come l'Economia politica, le Scienze del Diritto, la Filosofia della Storia e della Religione, dicesi applicata, trovano le fondamentali Teoriche loro, e direi, le Questioni tutte più momentose ne' Libri anzidetti di Filosofia pura: per esempio, nel IV Libro del *Buono*, nel V del *Vero*, nell'*Armonia delle Cose*, in alcune Lezioni della *Storia*, in quelle segnatamente, *Corrispondenza fra la Storia della Filosofia e la Storia Universale*; oltrechè *I Discorsi del Tempo* (Firenze, Cellini) danno in forme letterarie di Racconti e Novelle, di piccoli Drammi e Dialoghetti, la sostanza di tutto ciò» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 504.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 501.

²⁰⁸ «Il vero connaturale all'intelletto umano, l'idea della Verità, ci dice adunque, che tutto è armonia» *Ibid.*, vol. I, p. 7.

²⁰⁹ «Ma inoltre questa idea sublime del Vero contiene un'altra idea o quella di conoscimento dell'ordine, cioè di coordinamento fra l'ordine dell'intelletto e l'ordine degli oggetti, il qual è presente all'intelletto che lo apprende» *Ibid.*, p. 8.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

²¹¹ *Ibid.*, vol. II, p. 501.

Su questo tema, Tagliero ha osservato: «Il concetto dell'armonia è senz'altro quello che determina la fisionomia filosofica del Conti. Ma non solo della filosofia, bensì anche nel suo pensiero pedagogico, nella sua concezione sociale e politica (Famiglia, Patria e Dio), in tutta la sua vita emerge sovrana quest'idea»²¹².

L'unità e l'armonia sono il criterio e il fine della filosofia. Chi disconosce questo principio deborda dalla naturale ricerca del vero e dai criteri del suo riconoscimento. Questa è caratterizzata dalla ricerca della verità nell'unità. La filosofia vera accoglie, comprende e unisce, le «sette» dividono e negano²¹³. Nel riconoscimento dell'unità e delle relazioni, sta la vera filosofia, la quale accorda e non divide: «La Filosofia vera, meditando la coscienza, l'afferma tal quale, nella sua integrità, nel suo complesso; poi distingue le relazioni, e i termini loro; poi ne vede l'unione, e gli accorda. Le sette, al contrario, anziché accordare, confondono; anziché distinguere, separano; anziché affermare, negano in tutto od in parte»²¹⁴.

Ricorda inoltre come l'armonia sia un tratto tipico della filosofia italiana²¹⁵. «Quando si lascia il Criterio dell'armonia o della comprensione per non accettare più nulla che sia misterioso, e che il pensiero non l'abbia prodotto da sé con assoluta indipendenza, si prende un Criterio arbitrario ch'esinanisce il pensiero stesso e poi l'annienta»²¹⁶. Perciò «Il soggetto della Filosofia è *l'ordine universale, presente alla coscienza*, perché gli uomini han cominciato a filosofare, quando han cercato *le ragioni di ciò che pensiamo naturalmente circa Dio, il mondo e noi stessi*. Ebbene, la Filosofia che va per naturale criterio e con metodo naturale, esamina questo oggetto, distingue e compone, non toglie nulla, non mescola nulla, non disgiunge nulla; guarda nell'evidenza de' fatti e de' principj; e rifà, notatelo bene, *il tutto della cognizione naturale col tutto della cognizione riflessa o della scienza*»²¹⁷.

Esso è strettamente connesso con un altro principio tipico dell'opera contiana, quello di «relazione», intesa come la ragione dell'ordine, nonché l'oggetto della filosofia. Osserva: «Dacchè poi l'Ordine non istà senza relazioni, l'idea di relazione chiarisce l'idea stessa dell'Ordine, più comprensiva, perché questo è totalità di *correlazioni*»²¹⁸.

²¹² G. Tagliero, *Il pensiero filosofico di Augusto Conti (1822-1905)*, cit., p. 37.

²¹³ Ne parla in questo modo: «Così coloro che non credono ai principj di senso comune, cioè agli assassini di ragione, e diconsi Scettici, formano setta filosofica, e la formano setta filosofica, e la formano parimente tutti quelli che negano qualche verità teoremativa della filosofia, come l'esistenza di Dio (Atei) o la libertà umana (Fatalisti) o la semplicità dell'anima (Materialisti)» A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 23.

²¹⁴ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 87.

²¹⁵ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 19.

²¹⁶ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 20-21.

²¹⁷ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 86.

²¹⁸ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 501.

In altra opera scrive che «Il soggetto della scienza prima è Dio, l'uomo e il mondo nelle loro relazioni universali. [...] Talché potremmo definire la Filosofia, la scienza razionale di Dio, dell'uomo e del mondo nell'ordine universale, o anche la scienza razionale degli enti nelle loro relazioni universali, o più semplicemente, la scienza dell'ordine universale»²¹⁹. Richiama altresì Rosmini, e la sua definizione di filosofia come «scienza delle ragioni ultime»²²⁰. Se la filosofia è ricerca dell'unità, essa trova nell'idea di «relazione» l'oggetto della sua ricerca²²¹. Tale concetto è centrale nella prospettiva di Conti. Nell'introduzione de *Il buono nel vero* osserva: «L'idea suprema, che spirava ogni opera mia, è l'idea di *relazione*, ossia che tutte le cose ideali e reali stringe un ordine di correlazioni, perché *in ogni entità è ordine, nell'ordine poi è la verità, nella verità la bellezza e, mediante la bellezza, il bene*; com'ho accennato già col *Bello nel Vero* e col *Buono nel Vero*, e com'esporrò più direttamente (se Dio m'aiuti) con l'opera terza il *Vero nell'Armonia*, e dopo con la quarta e ultima *Vero, Bello e Buono nell'ordine delle cose*, o *Armonie della conoscenza umana*»²²². Il concetto di relazione è fondamentale nella filosofia del Conti e riprende la tematica dell'ordine, definito «unione per l'unità»²²³. Scrive a proposito: «Riflettere sull'ordinamento delle relazioni, concepirlo chiaramente, ecco pertanto la scienza»²²⁴.

La filosofia è dunque «scienza universale (universalità non di comprensione, ma di supreme attinenze); e si definisce: Scienza naturale degli enti nell'ordine loro universale; o, più semplicemente: Scienza dell'ordine universale; o ancora, e in modo più determinato: Scienza delle relazioni universali»²²⁵.

Già nei *Criterj* scriveva: «Adunque la scienza più alta farebbe d'uopo che prendesse la sua unità dall'universalità delle relazioni, e dalla universalità di un ente a cui tutte le

²¹⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 25.

²²⁰ *Ibid.*, p. 26.

²²¹ «V'ha, o signori, un che di mezzo tra l'unità di confusione, e la molteplicità sparpagliata; un che di mezzo e ne' concetti e negli affetti e nella realtà; ed è l'unione. L'unione non è identità ma implica l'unità; l'unione non è divisione ma implica molteplicità; molteplicità d'idee e di cose raccolte intorno all'unità, per un'armonia d'attinenze, per una musica universale. E indi nasce la filosofia, che si rivolge sulla coscienza e vi trova le relazioni dell'uomo con sé, con gli altri uomini e con Dio, e da esse attinge le verità che la guidano nell'esame; e scorge come si distingue e si congiunga anima e corpo, le diverse facoltà dell'anima, l'uomo e la società umana, l'uomo e la natura, l'uomo e la natura e Dio; e, ascisa agli universali, vede come si distingue e si congiunga vero bello e buono, e come quest'ordine eterno si specchi nell'universo e nell'uomo, e com'egli tenda e debba tendere a ripeterlo in sé liberamente. Ogni scienza, o signori, è dunque scienza di relazioni; e la filosofia è scienza di relazioni universali; e il metodo vero, è il metodo delle relazioni; né altro vuol dire analisi e sintesi, distinzione e composizione, metodo risolutivo e compositivo. La relazione sta tra più termini e li congiunge; e chi trascura il concetto di essa e il sentimento, cade ne' sofismi mentovati, annienta la scienza» A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, pp. 7-8.

²²² A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, pp. V-VI.

²²³ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 39.

²²⁴ *Ibid.*, p. 21.

²²⁵ *Ibid.*, vol. II, p. 486.

*relazioni mettano capo»*²²⁶. Romano sintetizza in questo modo il senso di tali posizioni: «il nostro intelletto, od anco coscienza naturale, si trova in relazione immediata con sé, col mondo e con Dio; onde nascono tre ordini di relazioni, non separabili l'une dall'altre, ma l'une distinte dall'altre, per modo che non si possono immedesimare fra loro. Or la conoscenza e l'idee che si riferiscono alla natura interiore, alla natura dell'universo corporeo e a Dio, son *primitive* nell'animo, *non quasi forme innate* dell'intelletto, ma come *risultamenti connaturali delle naturali attinenze*, che l'intelletto ha con sé, con l'Universo e col principio loro, senza le quali l'intelletto non sarebbe più intelletto, né l'uomo sarebbe uomo»²²⁷.

La filosofia è scienza dell'ordine e delle relazioni universali tra gli enti. Non si possono cogliere tali relazioni senza i criteri: «l'armonia delle relazioni nella coscienza è *fondamento* della filosofia, le relazioni più principali e più note ne sono i *criterj*, seguire l'ordine delle relazioni è il *metodo*, quest'ordine speculativamente riconosciuto è la *scienza»*²²⁸. Stando al Conti, l'esame critico del modo con cui l'uomo conosce, evidenzia come «la Natura genuina del nostro pensiero dia l'esemplare d'ogni affermazione legittima e d'ogni Metodo, perché in sé medesima contiene *connaturalmente* (non *ab innutu*) la triplice relazione con l'uomo interiore, col mondo e con Dio; dalle quali, mediante l'esperienza, la riflessione, l'educazione, si svolgono tutte la conoscenze umane». La stessa coscienza è relazione, cioè relazione di sé a se stessi²²⁹. Questo rapporto «salva» l'Io da quanti volevano metterne in discussione l'identità sostanziale²³⁰. Anche per queste ragioni, Conti è convinto che solo attraverso il metodo delle relazioni si può uscire dal pantano dei vari scetticismi²³¹.

La filosofia ha come suo oggetto e fondamento i concetti di Vero, Bello e Buono che costituiscono i modi dell'essere: «Tutte le scienze non solo, sì anche tutte le arti s'accolgono in tre somme nozioni, cioè Vero, Bello e Buono; poiché, fuor di queste, non altro rimane da concepirsi o da essere. La filosofia pertanto, se universalmente la consideriamo, sta nel chiaro, esplicito, progressivo conoscimento dell'ordine universale o della universale armonia, presente alla coscienza umana, e che costituisce verità, bellezza e bene»²³². Tali concetti sono strettamente connessi tra loro, come risalta dalle sue opere²³³.

²²⁶ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, p. XIV.

²²⁷ P. Romano, *L'origine delle idee e della conoscenza secondo A. Conti e l'educazione intellettuale*, cit., p. 158.

²²⁸ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 542.

²²⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. 56-57.

²³⁰ «La relazione de' fatti molteplici e varj con un soggetto interiore, sostanziato in sé medesimo e potente, riceve dalla coscienza un testimonio senz'ambiguità» *Ibid.*, p. 91.

²³¹ *Ibid.*, p. 74.

²³² A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 3.

Sia le scienze che il pensare dell'uomo devono essere ordinati sulla base di tali criteri: «All'esemplarità della Natura deve conformarsi ogni pensiero riflesso, cioè l'Arte di ben pensare. La quale, dapprima è Osservazione accurata, poi è Imitazione che conformasi alle Leggi naturali, finalmente compiesi nella Invenzione. A questa essenza dell'Arte Logica somiglia ogni Arte del Bello e del Bene. Perciò riconosciuto il criterio universale della Verità nell'evidenza dell'Ordine, per sé stessa e pe' suoi contrassegni ausiliari ; trovate poi le altre leggi che governano il riconoscimento sincero della Verità, il buon ragionamento e la sua significazione schietta; da ultimo le leggi speciali che risguardano i varj Metodi delle diverse Discipline secondo le diverse relazioni naturali del pensiero con gli obbietti (metodi, ad esempio della Filosofia o nella Matematica, nella Fisica o nella Storia e nella Filologia), davasi compimento alla parte fondamentale della Scienza filosofica; sulla quale si modellano, per virtù dell'ordine, le altre parti»²³⁴.

Conti propone una prima e fondamentale distinzione tra filosofia elementare e filosofia superiore. La prima rappresenta l'inizio della ricerca, e può essere considerata come una

²³³ Seppure molto lunga, citiamo a conferma di quanto sostenuto, la conclusione de *Il buono nel vero*, in cui Conti riprende il lungo percorso fatto nei due volumi, affermando che l'esposizione della sua Filosofia morale, non è stato altro che un trarre le conseguenze dall'idea «generalissima» di Bene. Scrive: «Queste dottrine ci richiamano tutta la dottrina del *Bene*. Lavorare dà contentezza, movendo dal sentimento d'onore; perché la felicità interna procede dal sentimento d'onore; perché la felicità interna procede dall'onestà, e perché l'ordine morale si sostanzia tutto nell'onorare con la mente, con al volontà e con ogni atto l'ordine de' fini. Ordine di fini amato è il Bene in universale; ordine di fini riconosciuto, voluto, effettuato, è il Bene morale, o che riguarda la volontà dell'uomo; l'esemplare, che la volontà buona o l'arte buona deve osservare con diligenza, imitare con libera scelta, effettuare con efficacia, e a fin di *Bene*, distinto dalla *Verità* e dalla *Bellezza* e unito inseparabilmente con loro, è natura dell'uomo e delle sue attinenze con gli altri uomini e con Dio; l'esemplare poi della natura divien legge naturale, che, imponendo il rispetto de' fini umani, genera il *diritto* o l'esigenza morale del rispetto, genera il *dovere* o la necessità morale del rispetto, genera la *sanzione* del diritto e del dovere o il sentimento del rispetto ch'è felicità interna. Così la verità, in sé stessa e ne' suoi contrassegni universali, porge il criterio alla volontà buona; la cui legge naturale, ma con titolo divino, produce in ciascuno il morale sentimento, nel genere umano il morale consentimento, nelle morali dottrine il consentimento scientifico, nelle religioni positive una comune religiosità che si compisce nel Teismo ebraicocristiano; universalità che il Panteismo confonde, il Dualismo separa, lo Scetticismo nega, dove la scienza unisce, distingue, comprende in armonia. L'ordine morale si svolge con tre operazioni: riconoscimento fedele o retto, che ci palesa l'ordine de' doveri, la libertà e uguaglianza e fraternità de' diritti, l'estro eroico degli atti e abiti supererogatorj, la sanzione della pace nell'amore del giusto e dell'onesto, l'immortalità che vien supposta dall'ordine morale intero, le regole della coscienza, e la parola eloquente che le persuade all'affetto degli uomini; poi, volontà buona, illuminata e retta, è potentissima; infine, gli atti umani che dipendono da essa, o effettuazione di ciò che al terra ragione ha conosciuto, e l'amoroso volere ha eletto. Donde nascono l'arti speciali del Bene: ossia *l'arte de' doveri*, ordinatrice della volontà con l'ordine de' fini entro di noi, nella società universale degli uomini, nella famiglia e nella Religione; *l'arte de' diritti*, ordinatrice de' mezzi esteriori all'ordine dei fini, ponendo con leggi positive le giuridiche obbligazioni e le sanzioni d'ogni diritto esternamente determinabile; *l'arte delle sanzioni*, ordinatrice del sentimento umano per l'ordine de' doveri e de' diritti, così nella coscienza lieta di rispettare ciò che merita rispetto, come ne' premj e nelle pene del viver politico, nella difesa interna e nell'esterna, nell'escludere ogni vendetta e ogni guerra privata, e nel promuovere l'operosità entro e fuori di noi per consapevolezza della dignità propria e comune. In tal modo dall'idea universalissima del bene, ch'è ordine di fini amato, si giunse a questa pienezza, che abbraccia l'uomo e i popoli, com'una sinfonia vien crescendo da tempi preljudj al pieno degli stromenti e dell'idea musicale» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, pp. 475-477.

²³⁴ A. Conti, *Il bello nel vero*, cit., pp. IV-VI.

«filosofia della filosofia»²³⁵. Essa si occupa di riconoscere i criteri naturali e ne dà adeguata teorizzazione sul piano scientifico. È definita, per questa ragione, anche come la scienza dei «fatti interiori»²³⁶. Ha un fine speculativo, ma anche pratico²³⁷. La filosofia elementare non si presenta solo come una semplificazione della filosofia, ma come il suo fondamento²³⁸. Il suo metodo più importante è l'osservazione²³⁹. A questa parte della disciplina, dedicò un libro scritto con Sartini, intitolato *Filosofia elementare*. Va inoltre ricordato e che proprio al Conti a lui si deve l'indirizzo dei programmi del 1867 che limitarono ai fondamenti elementari della filosofia l'insegnamento nei Licei²⁴⁰.

La filosofia superiore studia la teologia naturale, l'Antropologia (soprattutto psicologia), Cosmologia e Ontologia. Esistono poi le determinazioni pratiche della filosofia: Logica, Estetica, Morale. La filosofia superiore è anche divisa in tre parti. Scrive: «Tre parti o dottrine costituiscono dunque la filosofia: una è scienza della conoscenza e dell'arte di questa, o Dialettica; seconda è la scienza dell'arte bella, o filosofia del bello, Estetica; terza è la scienza dell'arte buona, o filosofia del bene, o Morale (ch'abbraccia il dovere, il diritto e la felicità); mediana è dunque la filosofia del bello, e tal'è la natura sua, tale il suo luogo»²⁴¹. La filosofia superiore è divisa anche in Metafisica superiore e inferiore. La prima tratta dell'Ontologia e della Teologia, la seconda della Cosmologia, Antropologia e Metafisica inferiore²⁴².

Tra le varie parti della filosofia, ha un valore fondante e metodico la «dialettica», con la quale Conti si riferisce alla gnoseologia. Essa «può definirsi: Scienza della conoscenza e dell'arte di questa»²⁴³. La dialettica si occupa anche del ben ragionare e deve essere ispirata dall'ideale dell'ordine²⁴⁴. Questa è fondata sull'ontologia, chiamata anche

²³⁵ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 524.

²³⁶ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 4.

²³⁷ «La filosofia elementare ha due fini congiunti, l'uno speculativo e l'altro pratico. Il primo consiste nel porgere le ragioni più immediate e manifeste di ciò che sappiamo della nostra coscienza o per senso comune, ragioni le quali, espone in ordine riflesso, distinguono la persuasione comune ragionevole e, in parte, ragionata, ma non iscientifica, dalla persuasione ragionata e scientifica, e che nondimeno non sono prime od ultime in senso assoluto come quello della filosofia superiore.[...] Ma v'ha un altro fine ed è di farci apprendere quanto può giovare ad ogni esercizio di scienze, di lettere e di arti. I quali insegnamenti consistono in alcuni più generali o più facili e più fecondi precetti di verità, di bellezza e di bene, i quali governano la scienza, le belle arti, la vita privata e pubblica» *Ibid.*, p. 32.

²³⁸ «Bisogna distinguere con più precisione (così parve anche al valoroso Sartini, mio carissimo amico, ch'ebbe la parte principale in detta Opera, così avevano consigliato insigni Uomini, così pareva chiedesse la Gioventù delle Scuole, così era proposto nell'Edizione prima de' Criterj, 1858), lo Studio elementare della Filosofia da quella, che si può chiamare Filosofia superiore; non per la maggiore importanza, che è importantissimo è il fondamento, ma piuttosto per la maggior difficoltà e per la sopraedificazione» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 525.

²³⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 33.

²⁴⁰ Si veda: A. Valdarnini, *La sorte della filosofia de' licei d'Italia*, cit., pp. 229-235.

²⁴¹ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 6.

²⁴² A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 521.

²⁴³ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 4;

²⁴⁴ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 20-21.

protologia, o logica maggiore. Essa studia: «la teorica dell'essere nel trino aspetto di verità, bellezza e bontà»²⁴⁵. In modo più specifico scrive: «L'Ontologia, racchiudendo la teorica degli Universali e la dottrina del ben ragionare, primeggia sulle altre Opere nel procedimento scientifico, s'intitola il *Vero nell'Ordine*; perché la *evidenza dell'Ordine* serve di criterio alla conoscenza e all'arte del Vero. Talché nell'Ontologia, esaminate l'idee universali contenute nella nozione della Verità, quelle del Vero, del Bello e del Buono si riscontrano unite, convertibili fra loro, distinte solo per la relazione diversa con l'intelletto e la volontà. Nell'entità intellegibile delle cose, o nell'essere loro e natura (chè il nulla non è né vero né bello né buono), cioè nella Verità, fondasi la Bellezza che termina nel Bene, ossia nel fine d'ogni cosa e d'ogni operazione umana»²⁴⁶.

Il legame tra Ontologia e logica nell'opera del Conti, è spiegato così dal Lantrua: «L'Ontologia offre come i germi o i temi dello sviluppo dell'intero sapere filosofico. La fioritura di esso sviluppo, ch'è l'approfondimento della conoscenza dell'Ordine universale, implica ed esige anzitutto consapevolezza dello stesso fatto del conoscere: di qui il primato in filosofia, della Logica. – Or la logica è essenzialmente *dialettica*, o discorso della mente a se stessa (quasi parlasse ad altri e con altri)»²⁴⁷. E poi specifica: «La logica è essenzialmente critica; non però criticismo, che n'è deformazione, e conduce proprio a risultamento contrario all'essenziale; non al vero, sì all'assurdo, all'impossibilità di trovare il vero»²⁴⁸.

Enucleando i contenuti de *l'Armonia delle cose*, osserva: «Nella *Dialettica reale*, ch'è argomento di quest'Opera, si contengono adunque l'Antropologia, la Cosmologia e la Teologia naturale; come viceversa, la *Dialettica reale* si distingue dalla *Dialettica formale* o Logica, dall'*Estetica* e dalla *Morale*, quantunque abbiamo tutte di comune la teorica dell'idee universali»²⁴⁹. Poi aggiunge che nell'opera «scrutiamo per che modo all'ordine stesso sia principio la Verità, mezzo la Bellezza, e fine o compiacimento il Bene. A capo di tutte le preaccennate dottrine sta la teorica degli *Universali*, preparata dalla Filosofia *elementare*, ch'è quasi la Fisica della Filosofia»²⁵⁰. In particolare è la dialettica reale che mostra al filosofo l'ordine dell'universo²⁵¹.

²⁴⁵ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 45.

²⁴⁶ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., pp. IV- VI;

²⁴⁷ A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 54.

²⁴⁸ *Ibid.*, pp. 56-57.

²⁴⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 16.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 17.

²⁵¹ Concludendo l'armonia delle cose, così mostra il senso della dialettica: «Nella solennità di queste parole mi giova terminare la *Dialettica*, ch'è la *Scienza della conoscenza e dell'Arte sua*. Per la conoscenza, entro la Nozione della Verità scoprimmo le Nozioni universali dell'*Entità*, dell'*Ordine*, del *Vero*, del *Bello* e del *Buono*, le quali governano le Dottrine dell'Arte logica, dando co' loro principj la Parte *razionale* della *Dialettica* (*Il Vero nell'Ordine*); e indi ci mostrano l'accordo di quella universalità ideale con l'universalità

Legato allo studio della dialettica, vi è la scienza morale, la cui funzione è spiegata dal Conti con le seguenti parole: «Due parti o scienze o dottrine della filosofia stessa vengono quindi costituite da' due quesiti supremi; perché il quesito iniziale, o intorno la conoscenza del vero, produce la *Dialettica*; il finale poi o intorno al conseguimento del bene, la *Morale* o *Scienza dell'arte buona*»²⁵².

Conti, collocando la filosofia al centro di tutte le scienze, considera poi «filosofia applicata», tutte quelle scienze che hanno a suo dire nella filosofia pura un legame necessario, come le lingue, la politica, economia, filosofia della storia, scienza del diritto. Queste non devono mai slegarsi dalla filosofia prima²⁵³.

Nella Filosofia elementare fa un'altra distinzione. Parla di filosofia pratica, che «esamina come il vero, il bello e il bene sien *leggi* d'ogni intelletto creato, per le quali essi vengono indirizzati a partecipare liberamente»²⁵⁴, e ne fanno parte Logica, Estetica, Morale (Etica e eudemonologia), Diritto naturale. Parla poi di filosofia applicata «la quale è costituita da un corpo di scienze strettamente filosofiche, dette *morali*, perché discorrono del fine umano, e derivano segnatamente dalla Morale»²⁵⁵. Lo sono la Filosofia della storia, la giurisprudenza, la Politica, la Filologia, l'Economia sociale.

Alla filosofia è legata a *teologia naturale*, in quanto: «Dio è l'unità reale, in cui s'accentra l'ordine universo d'ogn'idea e d'ogni cosa, di tutto ciò ch'è vero, bello e buono». L'ordine della filosofia, delle idee e dell'uomo è speculare a quello dell'Universo e dell'uomo, per tali ragioni alla filosofia e alla teologia sono strettamente legate la *cosmologia* e l'*antropologia*. Oltre a queste discipline la *logica*, l'*estetica* (com'oggi si

reale, dandoci così la Parte reale della Dialettica (*L'Armonia delle Cose*): ove si mostrò l'*Entità* di noi stessi, del Mondo e del Creatore; l'*Ordine* del Creato con sé medesimo e coll'Ordinatore; la *Verità* dell'Intelletto eterno e degl'Intelletti finiti esser principio all'Origini tutte; la *Bellezza* esser mezzo esemplare all'Arte divina e all'umana nell'universale Perfezionamento; il *Bene*, la finalità o relativa o assoluta di tutte le cose. Perciò, come la filosofia rappresenta speculativamente la Coscienza umana, mentrechè la Poesia la rappresenta immaginosamente; così la Filosofia stessa può chiamarsi un Poema grande, che, risguardato in tanta correlazione d'idealità e di realtà, disteso dall'idee principali alle conoscenze concrete, dalla Scienza di ciò che in atto è o esiste, alla Sapienza di ciò che con l'Arti del Vero, del Bello e del Buono può essere o dev'essere fatto; riempie l'animo di stupore. Maravigliosa, piucchè a considerare ciascuna parte da sé sola, è la totalità, sì strettamente unita, delle Verità filosofiche: in quel modo che, rileggendo tutta insieme la *Divina Commedia* di Dante, dopo averne lette e rilette le parti, non possiamo non provare a tanta incredibile grandezza di concetti e d'immagini un profondo senso di ammirazione. Ma supremamente mi consola e m'esalta, che il Discorso filosofico ci conducesse a vedere in quest'ultimo Libro della Dialettica, tutto avere un Ordine di fini, la Natura materiale negl'Intelletti, gl'Intelletti nella volontà libera, la Libertà nell'Ordin morale, questo nell'Immortalità degli Spiriti, alla cui finalità più sublime sarà conformato armoniosamente l'Universo» *Ibid.*, vol. II, pp. 498-499.

²⁵² A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 4.

²⁵³ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 28.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 523.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 524.

chiama) e la *morale*, mostran le leggi per metter in atto liberamente la verità, la bellezza ed il bene»²⁵⁶.

IV. 4. Dal realismo i metodi molteplici della ricerca

Secondo Conti, uno degli errori tipici della filosofia moderna è stato quello di chiudere la ricerca della verità a singoli metodi della ricerca. Si tratta di un esclusivismo che ha svilito la poliedricità della ragione e dell'intelligenza nel suo rapporto con il reale. L'uomo è dotato di diversi criteri e metodi per conoscere, che devono essere applicati nel proprio ambito.

Nel quinto e ultimo libro de *Il vero nell'ordine*²⁵⁷, parla dei diversi metodi nella ricerca della verità²⁵⁸, che sono teologico, filosofico, critico, matematico, fisico. La cosa importante è utilizzare sempre il metodo corretto senza far confusione. Anche se alcune verità appartengono ai vari metodi e bisogna scongiurare l'esclusivismo. La filosofia inizia dall'intuizione dell'unità, e ad essa è chiamata ad essere fedele²⁵⁹. I metodi sono infatti connessi e sarebbe grave errore non riconoscerne l'intimo ordine²⁶⁰. Così le scienze mai dovrebbero cozzare tra loro: «Come la Verità è *ordine di entità conosciuto*, e ogni Scienza è *ordine di ragioni circa un oggetto* che si comprende nell'ordine intero degli oggetti o della Verità, così tutte le Scienze vengono a fare un ordine solo, che corrisponde all'ordine della Verità stessa: ecco perché il Metodo d'ogni Scienza, mentre si distingue da ogni altro, non può separarsene, com'appunto è l'ordine degli oggetti loro, armonicamente distinto e unito. Male, chi non distingue; peggio, chi separa»²⁶¹. I metodi sono i diversi modi con cui

²⁵⁶ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 45.

²⁵⁷ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 305-498.

²⁵⁸ «La verità è l'ordine conosciuto dell'entità, e il Metodo non altro è che seguirlo col ragionamento l'ordine della Verità: lo séguita, perché l'osserva, e ne imita le leggi che gli danno regola, e perciò si fa incentivo. La differenza pertanto delle speciali verità, contenute in un soggetto scientifico, porta con sé un ordine differente, e quindi varietà di Metodi, ossia di regole speciali all'ordinamento delle varie Discipline» *Ibid.*, p. 306.

²⁵⁹ «Nell'Ordine dell'Entità conosciuto stando la Verità, e l'Ordine stando in totalità di relazioni, voi, o Giovani, capite il perché io dica e ridica, che il procedimento vero della Ragione muove per necessità dalla sintesi o comprensione iniziale della totalità od unione, passi alla distinzione o analisi di questa, e poi distintamente la unisca di nuovo con sintesi armoniosa, o comprensione finale; talché il procedimento erroneo va in contrario: non comprende, ma esclude o nega; non distingue, ma separa; non unisce, ma confonde. Perciò, ancora, sostengo in più luoghi, l'errore *generarsi* da guardare la cosa in parte, *senza comprendere tutti i suoi rispetti principali*; e nel Cap. II dell'Opera citata (*Il Vero nell'Ordine*) reco varj esempj da tutte le Scienze, non escluda la Fisica» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. IX-X.

²⁶⁰ Nel citato libro, prima di passarli in rassegna scrive e concludendone l'introduzione scrive: «Concludendo, ecco adunque ciò che ne' seguenti Capitoli è da ricercare: come gli Studj filosofici e i fisici, o i matematici ed i religiosi, abbian Metodi proprj ciascuno, distinti e congiunti; poiché la Legge dialettica, questa sublime legge musicale ch'abbraccia terra e cielo, intellettuali e universo corporeo, qui pure si ritrova.» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 322.

²⁶¹ *Ibid.*, pp. 479-480.

la ragione può cogliere e cercare la verità, sta alla persona trovare quello giusto, valutato come quello che più si adegua alla verità cercata²⁶².

Alla filosofia spetta «porgere» la teorica dei metodi. Come lo stesso Conti chiarisce: «Propriamente i Metodi, che bisognano differenti secondo la relazione varia degli oggetti con la mente, o per le varietà dell'*Ordine conosciuto*, sono Arti speciali, ovvero abiti razionali, conformi alla relazione predetta, e dei quali la Filosofia porge la teorica. Non si può negare la diversità de' Metodi senza generare *confusione*; non si può negare nemmeno la connessione dei Metodi senza generare *separazione*: ma essi debbono procedere uniti e distinti; la qual distinzione importa, dacché ogni errore sostanziale di metodo derivi da un errore sull'attinenza speciale per l'oggetto»²⁶³. Il metodo della filosofia è dunque fondamentale perché mira all'unità di tutte le conoscenze. Scrive Conti: «Qual è mai la proprietà del Metodo in Filosofia, onde lo distinguiamo da ogni altro? È questa: *raccogliersi nella coscienza, e ivi esaminare il pensiero per investigare i fatti, le leggi, le cause e quindi le relazioni sue con gli oggetti, la cui notizia gli è connaturale*»²⁶⁴. L'attestazione dei fatti materiali è dunque ufficio delle scienze sperimentali, mentre dai dati offerti da queste, la filosofia può trarre l'idea di ordine²⁶⁵. Si tratta di un concetto molto utile anche per le scienze: «La Fisica – spiega - veniva e sempre più viene confermando la metafisica nozione dell'Ordine, da cui moveva di necessità, e senza la quale non potrebbe mai fare un passo»²⁶⁶. Il pensatore samminiatese ricorda come paradigmaticamente, lo scienziato Donati parlò dell'Astronomia come «Scienza dell'Ordine» nel libro *Distanza delle Stelle dalla Terra* (1867)²⁶⁷. Non è con il metodo sperimentale che si può attingere alla certezza circa l'ordine e l'ordinatore, infatti: «la Legge, come regola, e il fine, come intendimento di fine, non può trovarsi ne' fenomeni del Mondo materiale»²⁶⁸.

Conti distingue tra conoscenza immediata e conoscenza mediata che «regola l'osservazione interna»²⁶⁹. La seconda è tipica delle scienze: «Possiamo avere, quando la conoscenza è immediata, e mediato è il riconoscimento scientifico, due conclusioni: la prima riguarda solo l'esistenza degli oggetti; la seconda poi, dopo aver riflettuto sulla

²⁶² *Ibid.*, p. 245.

²⁶³ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 557.

²⁶⁴ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 362.

²⁶⁵ «In questo argomento la Fisica porge alla Filosofia i fatti, che confermano l'idea e la dottrina dell'Ordine: talché il Filosofo non s'arrogia un'autorità che, come Filosofo, non gli compete; ma si vale d'ogni Scienza per il soggetto suo, ch'è l'Ordine universale» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 260.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 274.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 320.

²⁶⁸ *Ibid.*, vol. II, p. 317;

²⁶⁹ *Ibid.*, vol. I, p. 28.

natura della relazione loro col senso e con l'intelletto, ci rende capaci d'arguire qual sia la natura degli oggetti stessi, onde anche viemeglio rifulge la loro esistenza: così, relazioni di passività e d'attività essendo manifeste ne' fatti del senso e della coscienza, s'arguisce, co' principij di causa e di sostanza, que' fatti esser'effetti e che gli effetti vogliono una causa, e che la causa è una sostanza, o cosa sussistente in sé medesima, onde poi la realtà dell'uomo interiore o dello spirito umano e la realtà del mondo corporeo si palesa più viva. Ma badasi che, al solito, la relazione, noi la osserviamo qual'essa ci viene mostrata dal fatto, e *in essa scopriamo l'unione con sostanza reali e cause reali*; benché il raziocinio ci faccia poi vedere o dedurre l'attinenza fra la detta relazione reale e un assioma, e quindi ci aiuta a osservarla meglio, e la converta in cognizione riflessiva»²⁷⁰. E spiega: «il discorso scientifico è sempre raziocinale o *mediato*, ancor quando si discorra di conoscenza *immediate*»²⁷¹.

Nel suo tentativo di conciliazione dei metodi, il pensatore toscano è preoccupato di valorizzare la conoscenza scientifica, sempre che questa non pretenda fagocitare unilateralmente tutta la ragione. Da questo punto di vista, Conti ripropose l'esemplare lezione di Galileo. Il grande scienziato, infatti, riconosceva nell'uomo un aspetto oltre il misurabile materiale, vale a dire il suo lato spirituale, proprio quello che gli permetteva di capire e dominare le forze della natura²⁷². Spesso è richiamato come un esempio di scienziato «religioso», in cui la ricerca empirica della verità e il senso del mistero non cozzano, ma trovano importanti relazioni e un naturale accordo²⁷³. In quegli anni, uno dei più rappresentativi giornali dei positivisti e laicisti fiorentini era intitolato proprio il Nuovo Galileo. Conti non poteva accettare quel clima ben descritto da Bellitala: «All'inizio del nuovo secolo la cultura toscana mostrava, attraverso le sue università, le sue accademie e le sue numerose iniziative culturali, un contrasto notevole tra due modelli di conoscenza: il modello, che ho chiamato galileiano basato su un'analisi metodica, disincantata e puntuale dei fatti e dei processi conoscitivi e storici; il modello ottocentesco, che si riallaccia, in

²⁷⁰ *Ibid.*, pp. 28-29.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 30.

²⁷² «Quando Galileo inculcava, che il Metodo delle Scienze naturali sta nell'unire *l'esperienza col discorso*, dava una regola generale: perché con l'esperienza s'apprendono i fatti dell'intelletto e dei sensi, ma solamente col *discorso*, cioè col ragionamento, si va di relazione in relazione per l'*ordine* intero, e dall'idealismo ch'esclude l'esperienza, come una melodia sta ne' suoni e nell'*ordine* de' suoni. L'*ordine* poi, forma dell'intelletto e dell'universo, è regola di vita, in cui soltanto vive la libertà morale dell'uomo, e la libertà politica delle nazioni» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 498.

²⁷³ L'«esempio» di Galileo, come paradigma della conciliabilità tra fede e ragione, è usato quasi come una bandiera da Conti. Lo troviamo spesso citato. Si veda: *Ibid.*, pp. 18-19, 212.

particolare, al gruppo del Vieusseux ed al Capponi»²⁷⁴. Conti voleva «riappropriarsi» di un cattolico che era stato «sequestrato» dalla cultura laicista.

Il pedagogista samminiatese, volle stampare, dopo averle ordinate e annotate, *le Prose scelte* di Galileo. Il testo fu stampato nella collana «diamante» di Barbera, ed ebbe una sorprendente accoglienza di pubblico. con una ventina di pubblicazioni sino ai primi anni venti. Nel testo sono riproposti diversi brani del *Saggiatore*, di altri saggi, e alcune lettere. L'introduzione del libro è breve, ma molto significativa. Conti tesse l'elogio di Galileo, ricorda la sua paternità del metodo sperimentale²⁷⁵, e indica la sua impostazione come modello educativo di l'unione tra la scienza e l'arte, la teoria e la pratica²⁷⁶. In special modo, egli vuole mostrare con l'esempio del grande pensatore toscano come la fede possa essere conciliata con la ragione: «Ogni grande Fisico – questo è il messaggio di Conti - istitutore di feconde novità, fu religioso, dal Newton e Galileo fin'al Volta»²⁷⁷. In questo senso, non teme di riconoscere gli errori fatti dalla Chiesa del tempo nella vicenda dell'abiura, sebbene ci tenga a sfatare il mito delle «dure» persecuzioni contro Galileo²⁷⁸.

²⁷⁴ L. Bellatalla, *Università e formazione nel Novecento Toscano*, in F. Cambi (ed), *La Toscana e l'educazione, Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, cit., p. 397.

²⁷⁵ «Egli procedè Francesco Bacone ed il Cartesio, nell'avvisare col primo la necessità del metodo induttivo, preparato da diligenti paragoni del simile o del dissimile per arrivar poi alle vere cause dei fatti e alle lor leggi; nell'avvisare secondo la necessità di applicare le matematiche all'osservazione di natura; senza mai disgiungere (in ciò più comprensivo d'ambidue) la matematica che sola per sé dà sistemi logici ma non conformi a realtà dall'osservazione de' fatti la quale di per sé ci mostra quel ch'avviene, non il modo o la ragione de' fatti» G. Galilei, *Prose scelte, ordinate e annotate a uso delle scuole al Professore Augusto Conti*, Firenze, Barbèra, 1920, p. IV.

²⁷⁶ «E perciò ponente mente, o giovani, in Galileo aversi un esemplare d'armonia, così nelle facoltà di lui, le quali cospirano tutte alla sua dottrina, come negli obbietti della scienza e dell'arte non mai considerati divisamente, bensì nell'attinenze loro che ne costituiscono la verità: magistero notabile molto, giacché segregare del tutto una facoltà dall'altre sia contro natura dell'uomo; segregare gli aspetti della verità, sia contro natura delle cose; e, operando contro natura, riesciamo all'errore ed al male. I sensi venivano adoperati da lui nell'esperienze; l'immaginazione, in rendersi vive all'intelletto, che indi vi specula intorno, le apparenze possibili o avverate de' corpi; la ragione, tanto a filosofare circa l'intime leggi del pensiero, necessarie a ogni scienza, poiché figliuole del pensiero sieno tutte le scienze, quanto a filosofare con le matematiche circa le intelligibili leggi del mondo esterno, poiché ogni cosa sia creata con peso, numero e misura; l'eloquio, a scrivere con proprietà ed eleganza; più, molto più, l'intelletto e la fede, a sublimarsi verso l'infinito, e a sentirsi ammirato dell'arte divina che risplende nell'universo» *Ibid.*, p. IV.

²⁷⁷ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 81.

²⁷⁸ Dopo aver citato un lungo brano del Bobba dal *Saggio intorno ad alcuni filosofi italiani*, spiega le sue posizioni: «Finalmente, poiché il Bobba toccò delle persecuzioni avute da Galileo pel sistema Copernicano, e io affermava la concordia in Galileo tra la ragione e la fede, giova qui con brevità esplicare alcuni punti. Prima, non può negarsi né deve, il Tribunale dell'Inquisizione aver molto sbagliato, allorchè condannò per sospetto d'eresia il sistema Copernicano; ma sbagliano più coloro ch'indi arguiscono fallacia di Chiesa Cattolica, e ostilità di cattolici alla scienza e alla libertà d'intelletto. Che il tribunale sbagliasse si trae dal fatto, perché Benedetto XIV tolse dall'*Indice* i libri di Copernico e di Galileo; ma che sbagliano più forte gli altri si raccoglie dalla dottrina cattolica, di cui non vuoi parlare senza conoscerla, com'è debito assoluto d'onestà in ogni subbietto. Nessun teologo, infatti, sostenne mai che sentenza dell'*Inquisizione* o decreto dell'*Indice* definissero cose di fede, giacché la Chiesa definisce solo allorchè solennemente parli al mondo cattolico, e dichiara l'intenzione di stabilire una dottrina; insegnamento che rilievo, tra gli altri, da un papa famoso per austerità massime, Gregorio XVI, nel suo libro, *I trionfi della Santa Sede*. Corre obbligo di esterna sommissione, come nella civil società sommettiamo noi stessi alla fallibile decisione de' Tribunali per amore di unità; ma un decreto di Congregazioni non obbliga punto alla credenza [...]“Del resto, che Galileo non si sottoponesse a tortura prova il fatto, ch'egli partiva tosto da Roma, e camminò lungamente a

La scienza esatta non è, dunque, necessariamente contro la religione, e scrive: «riferirò queste parole dell'Herschel, citate dal professore Serpieri nella sua Lezione Sulla forza, considerata nelle principali trasformazioni (seconda ediz.: Urbino, 1869, pag. 165): “Più s'allarga il campo della Fisica e più le dimostrazioni dell'eterna esistenza d'un Intelletto creatore e onnipotente divengono numerose e irrecusabili: perché, Geologi, Astronomi, Naturalisti hanno portata tutti la pietra loro a questo gran tempio della Scienza, tempio innalzato a Dio medesimo”. Al grande Astronomo non impedì dunque il Telescopio di vedere con la mente l'Ordinatore degli astri»²⁷⁹.

Il metodo scientifico non può essere considerato l'unico valido soprattutto in campo antropologico, Conti paventa il rischio di un'applicazione onnicomprensiva del metodo sperimentale: «se adopriamo principalmente l'osservazione fisica od esterna, fabbrichiamo un'Antropologia e una Psicologia strana»²⁸⁰. Tale accordo è stato disconosciuto a causa di un approccio ideologico alle scienze esatte, che hanno preteso di farne l'unico metodo utile a conoscere la verità. La matematica e la fisica sono divenute per gli scienziati unici criteri tagliando fuori ampi lati dello scibile²⁸¹. Questo materialismo Conti lo intravedeva soprattutto nel positivismo francese, di cui criticava Littré e Vacherot²⁸². Contro le derive materialistiche, considera l'uomo irriducibile ad un meccanismo fisiologico²⁸³.

D'altra parte, anche il metodo filosofico non può arrogarsi il diritto di occupare l'ambito scientifico²⁸⁴. In questo senso non teme di esprimersi a favore del metodo sperimentale con i positivisti per quanto riguarda il mondo fisico²⁸⁵.

IV. 5. Filosofia e religione

Lungo il corso della sua vita, Augusto Conti restò legato alla fede cattolica, e nulla fece per nascondere o separare la sua appartenenza religiosa dal suo impegno pubblico e

piedi (V. nelle Opere complete di Galileo l'Albèri); e che le repugnanze al sistema non venissero da religione principalmente, sì da cocciutaggine degli Aristotelici, prova l'opposizione che gli fecero Università e scuole di nazioni non cattoliche”» G. Galilei, *Prose scelte, ordinate e annotate a uso delle scuole al Professore Augusto Conti*, cit., p. X.

²⁷⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 360.

²⁸⁰ *Ibid.*, vol. II, p. 183.

²⁸¹ «Guai, per altro, se la Fisica usurpi le ragioni d'ogni altra Scienza e si chiami *la Scienza*, com'oggi usano molti, quasichè fuori di essa non vi sia Scienze, non Teologia, non Filosofia, e neppure, se in quanto serve alla Fisica, la stessa Matematica, né progresso, né Letteratura, né Arte bella, se non in quanto servono agl'intendimenti della Fisica, cioè alle cose che cadono ne' sensi. Non si darebbe più irrazionale usurpazione, più tirannica, più funesta» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 482.

²⁸² *Ibid.*, p. 486.

²⁸³ *Ibid.*, p. 485.

²⁸⁴ Sul tema Conti lesse un discorso molto significativo, poi pubblicato: A. Conti, *Accordo della Filosofia con la traduzione scientifica. Discorso pronunziato al 20 settembre 1854 per la solenne distribuzione dei premj*, Firenze, Logge sul Grano, 1854.

²⁸⁵ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 316.

culturale. Al contrario, affermo senza giri di parole che il pensiero e il suo insegnamento intendevano restare nel solco del magistero della Chiesa²⁸⁶. Come ricordò Tagliero: «Il Conti patriota fu eminente cattolico. In un'epoca, in cui non era facile manifestare la propria fede religiosa, egli non sacrificò le sue convinzioni agli idoli dell'opinione comune: parlò, scrisse ed operò conforme a quei principi religiosi, che furono la norma costante di ogni sua azione privata e pubblica. Gesù Cristo, la Vergine, San Francesco, furono tre grandi ideali della sua vita»²⁸⁷.

In un articolo molto significativo pubblicato sulla «Rassegna Nazionale», intitolato *Alcuni pensieri sul cristianesimo*, parla di Gesù Cristo come il modello educativo: «Questo Magistero divino, che, istruendo la mente, fortifica la volontà e consola il cuore, fu ed è pertanto una divina Educazione, da cui procede la Legislazione cristiana. Pochi principj e molto affetto bastano alla Pedagogia; e i principj sono autorevolmente, insuperabilmente, scritti nel Vangelo; l'affetto poi è sublimato alla Carità»²⁸⁸. Quando morì, la sua salma fu rivestita per sua volontà dall'umile saio del terziario francescano.

Oltre che guidare la sua esistenza, la religione appare un elemento costitutivo della sua filosofia. Questo legame trova la sua ragione nella domanda di senso che connota la persona. La domanda di senso rappresenta il punto più alto della razionalità umana, ma anche il luogo di contatto tra filosofia e religione²⁸⁹.

Secondo Conti, l'idea dell'Ordine rimanda all'ordinatore. Scrive: «L'armonia del Mondo parve in ogni tempo, anche a' più repugnanti da cose metafisiche, anco al Voltaire che citava questo argomento supremo il *coeli enarrant gloriam Dei*, la più splendida prova dell'Intelletto eterno»²⁹⁰. È la conoscenza del mondo che ci rimanda al suo creatore:

²⁸⁶ Riprendendo alcuni appunti fattigli alla prima edizione de *L'armonia delle cose*, nella introduzione della seconda edizione scrive: «Sappia l'egregio Uomo, infine (ciò ch'Egli diceva ignorare), come, la Dio mercè, nelle Università italiana, mentre filosofando difendiamo le competenze della Ragione contro gli Scettici ed i Tradizionalisti, non io solo mi glori di venerare il Magistero della Chiesa, che avvalora la Scienza degli Uomini con la Sapienza di Dio: altri ve n'ha di migliori» *Ibid.*, vol. I, p. VI.

²⁸⁷ G. Tagliero, *Il pensiero filosofico di Augusto Conti (1822-1905)*, cit., p. 6.

²⁸⁸ A. Conti, *Alcuni pensieri sul cristianesimo*, «Rassegna Nazionale», I luglio 1881, p. 101.

²⁸⁹ Tra gli altri, il problema della morte incrocia l'interrogarsi della ragione e la proposta della fede. Parlando dell'immortalità scrive: «Non vi ha nulla che più di questo argomento commova le menti umane; non soltanto perché ciò riguarda l'uomo più là del tempo presente, oltre la vita visibile, e oltre ogni finita enumerazione dei tempi, talché l'anima, se caduta nel dubbio, interroga sé stessa, dicendo: finire o non finire? addormentarsi nel nulla, o essere? Per sempre, o non più mai?; sì ancora perché tale argomento riguarda il più sostanziale della ragione umana, che non conoscendo i principj e i fini dell'esistenza nostra, ignorerebbe le ragioni dell'esser noi nel Mondo, e il perché noi abbiamo l'intelletto; talché, questa ragione umana sarebbe una grande assurdità, e perciò degna di spregio, com'appunto la dispregiano implicitamente o esplicitamente gli Scettici. Ecco il perché, trattando di Religione, ognuno sente, che non s'agitano Questioni astratte, ovvero di quelle Opinioni, a risolvere le quali pel sì o pel no (come in Fisica o in Geometria) non si trasmuta l'ordine intero della realtà e della conoscenza; ma invece nel soggetto, che ora discutiamo, il sì od il no capovolge ogni cosa: onde in questa materia prendono parte, piucchè in altra mai, tutte le potenze e tutti gli atti dell'anima, ragionamento e affetto, speranza e trepidazione, l'amore più profondo e l'odio più cupo» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 64.

²⁹⁰ *Ibid.*, vol. I, pp. 346-347.

«Nell'entità è ordine; l'ordine poi è totalità di relazioni: talché la vita dell'anima e del pensiero è unita mirabilmente con Dio e con la natura, come un raggio è unito con la Terra e col Sole»²⁹¹.

E ricorda come «San Tommaso, San Bonaventura e Dante chiamarono il Mondo *arte di Dio*»²⁹². La natura è ordinata per il compimento della persona. Alla domanda di Leopardi: «Che fa l'aria infinita...»²⁹³, che rappresenta il culmine della domanda filosofica di fronte all'armonia delle cose, Conti risponde che l'essere è ordinato al bene dell'uomo.

Come si è già notato, l'idea di Dio è una delle prime che affiora nella mente dell'uomo. Si tratta, tuttavia, di una conoscenza *sui generis*. Su questo punto, Conti osserva: «ciò che rende possibile la conoscenza razionale di Dio non è razionale, perché qualunque idea d'altre cose non può servirci di *paragone* o di *mezzo* a ideare ciò che le *supera senza paragone*, o ch'è infinito. Sicché il Filosofo scopre *una relazione immediata* fra Dio e l'intelletto; ma quella relazione *non si palesa per modo diretto e immediato* bensì per *correlazione* con gli oggetti finiti. E però, quand'anche non fossero di più alta sapienza, filosofiche altamente suonano queste parole di San Paolo: *le cose invisibili di Dio s'intendono per le cose create*; ma bisogna che vi sia naturalmente nell'intelletto una relazione che renda possibile quel confronto, quest'esclusioni d'ogni limite, questo sollevarsi del pensiero all'immensità»²⁹⁴.

In un altro brano osserva: «L'idea di Dio è come il riflesso de' raggi piovuti da un Sole nascosto, e noi apprendiamo e sentiamo di non tirare noi dall'esser nostro la trascendenza di quell'idea, o da nessun'altr'obbietto né uguale né inferiore a noi; ma che in essa, che è quasi *riflesso* di raggi, siamo illuminati e riscaldati da Cosa sovrana»²⁹⁵.

Per questa ragione considera non consoni alla natura e alla ragione umana quelle posizioni razionaliste che sdoganano la portata del problema. Critica, per esempio, la lettura dell'esperienza religiosa abbracciata da autori come Comte, Feurbach e Littré²⁹⁶. Queste posizioni hanno, per il Conti, nefande conseguenze: «non posso tacere, che la dottrina di chi separa la comune persuasione dell'essere nostro e della natura esteriore dalla persuasione dell'Essere Divino, fa l'animo desolato; perché divide ciò che non è diviso, disordina il connaturale ordine dell'intelletto e dell'affetto, e allora l'anima nostra sente il

²⁹¹ *Ibid.*, p. 35.

²⁹² *Ibid.*, p. 355.

²⁹³ *Ibid.*, vol. II, p. 144.

²⁹⁴ *Ibid.*, vol. I, p. 32.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 145.

²⁹⁶ Cfr. A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 325; A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 70.

disordine proprio, e a noi tace l'anima suprema»²⁹⁷. Su questo versante porta l'esempio di Leopardi, e scrive che senza il riconoscimento di Dio «non vediamo più alcuna ragione o alcun frutto del nascere o del morire»²⁹⁸

Conti ammette che arrivare ad una chiarezza sufficiente sull'idea e la natura di Dio, non è certo semplice: «nessun'altra cosa, né sentimento, né concetto, sono adeguati a palesare Iddio: ed ecco la ragione della naturale difficoltà nell'apprenderlo senza errori e senza mescolamento di fantasmi»²⁹⁹. In questo senso critica quanti considerano facile tale educazione. In particolare polemizza contro Rousseau quando nell'*Emilio* attribuisce alla sola cattiva educazione la mancanza di chiarezza circa l'idea di Dio: «Ma il Rousseau, accusando la Società umana d'intorbidire nell'uomo la purezza d'un sì alto concetto, mentre si rendeva benemerito per le fervide opposizioni all'Ateismo che cagionò i tempi del *Terrore*, sbagliava poi nell'impugnare quell'altro fatto, ch'egli stesso, contraddicendosi, riconosceva; perché la *naturale difficoltà* di giungere alla pura nozione di Dio, e la *facilità di recarvi qualch'errore*, venivano comprovate da quel medesimo traviamiento della pubblica educazione, affermato da lui più o meno ragionevolmente»³⁰⁰. In merito, Conti ricorda l'opinione di San Tommaso, il quale era convinto che «l'Uomo ha per natura la possibilità di conoscere Dio uno e creatore; ma per altro, quando mancassimo di magistero, non vi giungerebbero se non pochi, con molte difficoltà e con mescolanza d'errori»³⁰¹.

La certezza dell'esistenza di Dio ha una sua naturalezza, ma ci sono fattori esterni che ne condizionano lo sviluppo: «il raccoglimento interno favorisce la credenza; il dissipamento esterno la sfavorisce»³⁰². Così, nelle diverse epoche storiche, il clima sociale e culturale ha condizionato la profondità religiosa raggiunta dalle diverse civiltà.

Conti si domanda come si possa, invece, giungere con sicurezza ad una idea chiara su questo argomento. Ne *L'armonia delle cose*, propone anche un accurato capitolo con un «Cenno storico sulle prove dell'esistenza di Dio»³⁰³, esponendo poi nel capitolo successivo una sintesi di queste vie, legandole al suo sistema filosofico³⁰⁴. In un altro passo, enuclea le

²⁹⁷ *Ibid.*, vol. I, pp. 32-33.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 146.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 135.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 134.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 133.

³⁰² *Ibid.*, p. 139.

³⁰³ *Ibid.*, pp. 148-165.

³⁰⁴ Scrive: «siccome le nozioni universali della mente riguardano l'*entità*, l'*ordine dell'entità*, e il *conoscimento dell'ordine*, e poiché l'ordine conosciuto è *verità*, *bellezza* e *bene*; così l'idea sovrana di Dio possiamo risguardarla in ciasuno di questi rispetti, e se ne traggono altrettante Dimostrazioni. Rispetto all'*entità* delle cose, noi troviamo nel pensiero e nell'universo la relazione con l'Ente, con l'Infinito, con l'Assoluto. Quanto all'*ordine dell'entità*, troviamo nel pensiero e nell'universo la relazione con l'*Ordinatore primo*. Quanto alla *verità*, le due relazioni ci conducono alla *Verità suprema*, ch'è prima verità del nostro

ragioni date alla sua dimostrazione: «Abbiamo noi una Prova dialettica per dimostrare che Dio è Ordinatore supremo? Sì, perché l'idea d'Ordine si riferisce all'Ordinatore; talché l'idea di Dio è ordinatrice del pensiero, della Enciclopedia e della Civiltà, e ne scaturisce la meraviglia del Sublime. Abbiamo noi la Prova cosmologica? Sì, perché le forze finite hanno bisogno d'impulsi, e l'impulso primo viene da Dio. Poi, le forze mondiali non hanno relazioni necessarie fra loro, e la unità che le unisce nel tempo e nello spazio è Dio. Ancora, le forze mondiali non s'ordinano tutte per necessità di natura nell'armonia dell'Universo, e la libera volontà che le dispone non altro è che la Mente divina; e però dal fanciullo, che piega le mani fra le mani della madre, balbettando il nome santo, fino al Nocchiero che lo invoca, guardando dalla nave i furori dell'Oceano, tutti gli uomini, prima de'dubbi passionati e sillogizzati, naturalmente sentono in ogni cosa la presente Divinità»³⁰⁵.

La religione è inoltre strettamente legata all'etica. Dio è infatti considerato come l'orizzonte ultimo nel quale la vita morale trova un suo un suo fondamento³⁰⁶. Secondo Conti, la storia dimostra come le società che hanno perso la certezza circa l'esistenza di un creatore, abbiano anche svalutato la libertà e la morale³⁰⁷. Se la vita infatti finisse con la morte, la prospettiva etica sarebbe completamente ribaltata³⁰⁸. La resistenza della religione nella Storia «torna incomparabilmente utile alla Civiltà; perché non lascia eclissare le *Verità fondamentali* della Ragione umana, né languire gli affetti al bene»³⁰⁹.

Per quanto riguarda la religione positiva considera necessario «esaminare la ragionevolezza dell'autorità»³¹⁰. Essa è definita come «*un ordine di credenze, d'affetti,*

intelletto e prima verità delle cose, o ragione prima d'ogni conoscenza. Quanto alla *bellezza*, poi, l'intima natura del pensiero e la natura del mondo ci mostrano la *Bellezza eterna*, ch'è l'esempio d'ogni perfezionamento. E, quanto al *Bene*, Dio apparisce *Bene assoluto*, perché legge suprema delle libere volontà e dine ultimo di tutte le cose. Perciò com' il Sole, benché unico, riscalda, illumina, guida, e solamente diversificano le sue relazioni; così Dio è unico in tutte l'armonie ideali e reali. Esporrò intanto la prova, che Dio è l'*Ente* per essenza, e distinguerò le due forme di detta prova, cioè la dialettica che si prende dall'*idea dell'essere*, e la cosmologica che si ricava dall'entità o *realtà dell'universo*. L'altre dimostrazioni, che risguardano l'*Ordinatore*, e la *prima Verità*, la *Bellezza eterna*, il *Bene supremo*, si troveranno per necessità logica ne' Libri seguenti, ove si parla dell'*Ordine*, dell'*Origini prime*, del *Perfezionamento*, e de' *Fini*» *Ibid.*, pp. 167-168.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 362.

³⁰⁶ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 241.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 261.

³⁰⁸ «L'ordine morale non ha compimento senza l'immortalità dell'animo umano; sicché nell'ordine stesso, riconosciuto dalla ragione retta, entra quale *soggetto sostanziale* la vita futura. Tal quesito perciò verrà dimostrato, se, badando alla natura del dovere, dell'eroismo, del diritto e della sanzione, parti costitutive d'ogni moralità, noi vedremo che, senza la vita immortale, tutte e quattro restano *naturalmente* incompiute» *Ibid.*, vol. II, pp. 59-60.

³⁰⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 281.

³¹⁰ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 88.

d'operazioni esterne, riguardanti la relazione fra l'uomo e Dio»³¹¹. Egli sostiene che una fondamentale fonte della teologia siano i testi sacri³¹².

IV. 6. Il vero, il bello e il buono

La ricerca del vero è strettamente connessa a quello del bello, del buono e del giusto. Scrive a proposito: «L'obbiettivo della scienza è verità, e impulso immediato di quella è l'inclinazione naturale al conoscimento; ma quest'impulso è tanto più potente, quanto più la verità ci apparisce bellissima in sé medesima, e desiderabil perfezione nostra. Certo, l'obbiettivo della volontà prima è il bene morale, a cui ci spinge com'impulso immediato la morale inclinazione dell'animo; ma esso impulso è tanto più efficace, quanto più la onestà ci par bella in sé medesima e donatrice a noi di spirituale venustà»³¹³.

La percezione della bellezza è conseguenza della verità: «Le facoltà intellettuali che ci fanno conoscere il vero ci fanno anche apprendere il bello. Noi parliamo del bello dopo aver parlato del vero, perché una cosa ci par bella quand'è conosciuta, onde la conoscenza del vero è condizione alla conoscenza del bello»³¹⁴. Dato che il vero ha come carattere proprio l'ordine, Conti parla del bello anche come «armonia che dà piacimento»³¹⁵.

La bellezza ha come la verità una dimensione trascendente. Per questo motivo, spiega Conti, «Poiché il vero della mente umana ha relazione suprema col vero infinito, segue quest'altra legge: *il bello ha relazione suprema coll'infinito*»³¹⁶. Se il vero si conosce e il bene si ama, la bellezza si ammira. In questo senso, Conti definisce il bello come l'«ordine di perfezione ammirato»³¹⁷. Conti sottolinea il legame tra la ricerca del bello e quella del vero. Osserva: «L'arte è sì per la bellezza, ma la bellezza poi è per la verità e per il bene»³¹⁸. Per tale ragione osserva: «Artista, o sii poeta, o disegnatore, o musicista, cerca il bello nel vero, chè questo è il precetto di tutti i precetti»³¹⁹.

L'estetica è strettamente legata alla filosofia. Per questo motivo ad ogni sistema filosofico è sempre corrisposta una teoria del bello, che aveva nei presupposti filosofici le sue fondamenta. Sotto questo profilo «Uccide, dunque, l'arti del bello in ogni età lo

³¹¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 65- 66.

³¹² «La Filosofia comincia dalla ragione, o dalle verità naturali, e dalla loro evidenza, mentrè la Teologia comincia dall'autorità, cioè da' Testi sacri e dalle tradizioni sacre; quantunque *dell'autorità stessa indaghi la ragionevolezza*» A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 343.

³¹³ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 31.

³¹⁴ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 404.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 407.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 420.

³¹⁷ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 34.

³¹⁸ *Ibid.*, p. 157.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 170.

Scetticismo, come il gelo eccessivo ha talvolta ucciso fra noi gli ulivi, le vigne o gli aranci»³²⁰. Se l'artista deve cercare il bello nel vero, «L'ordine della bellezza va cercato nell'ordine della verità»³²¹, il filosofo deve cercare il vero con il bello. Osserva Conti: «L'ordine della verità in sé stesso è criterio primo, perché mostra le relazioni dell'ordine oggettivo con l'intelligenza; è poi criterio ausiliare l'affetto, perché mostra vivamente la correlazione dell'animo nostro con l'ordine della verità e della bellezza»³²².

Il legame tra la bellezza e la verità, è di particolare rilevanza per il discorso pedagogico. Conti definisce la bellezza come «mezzo d'ogni Perfezionamento, ch'è serve di esemplare ammirato. L'idea del Bello, poi, si riferisce alla Bellezza *infinita*, dacché il Perfezionamento si concepisce indefinito, il quale per fermo ha relazione con l'Infinità»³²³.

Queste tematiche sono affrontate in un articolo molto significativo apparso sulla Rassegna Nazionale, ed intitolato: *La bellezza qual mezzo potente di educazione*³²⁴. Legando il tema a quello dell'armonia scrive: «la bellezza dell'ordine, ammirato dal retto educatore, gli è stella polare per dirigere tutta l'educazione verso l'*armonia*. Egli dunque procurerà, di comporre in accordo, direi, musicale l'anima e il corpo, ciascuna facoltà interiore con sé stessa e con l'altre facoltà. È quasi un'arte di contrappunto, con magistero di proporzioni armoniche»³²⁵.

Poiché diretta al modello perfettivo, l'educazione è definita come una vera e propria arte, con cui ha diverse analogie. Secondo Conti, infatti, la bellezza non è in campo educativo solo un principio, ma «un *ordine* di perfezione *ideato, immaginato, ed espresso*»³²⁶. L'artista è mosso da un'idea di fatto e da un'idea di possibilità. Tuttavia l'arte inizia da «un'apprensione di cose reali, e indi sempre da un giudizio sulla realtà»³²⁷. L'opera d'arte sta tra il possibile e il reale: «Se il giudizio di fatto, è *così*, precede il giudizio di possibilità reale, *può essere così*, questo conduce ad un terzo d'*ideale possibilità*, in cui sta l'invenzione dell'artista, e che s'esprime in tal modo, ciò è verosimile»³²⁸.

L'arte è inventrice «poiché a quel modo che l'arte logica è *osservazione imitativa di natura e inventrice a fine di verità*; e a quel modo ancora che l'arte morale si è *osservazione imitativa di natura e inventrice a fin di bene*; così l'arte bella o *estetica* è

³²⁰ *Ibid.*, p. 304.

³²¹ *Ibid.*, p. 335.

³²² *Ibid.*, p. 319.

³²³ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 539.

³²⁴ A. Conti, *La bellezza qual mezzo potente di educazione*, «Rassegna Nazionale», 16 marzo, I aprile 1893, pp. 209-244, 460-488.

³²⁵ *Ibid.*, 16 marzo, pp. 229-230.

³²⁶ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 387.

³²⁷ *Ibid.*, p. 118.

³²⁸ *Ibid.*, p. 122.

osservazione imitativa di natura e inventrice a fine di bellezza qui sta, di fatti, l'oggetto suo e la sua distinzione da ogni arte»³²⁹.

Si è già accennato che uno dei temi caratteristici del Conti è il legame tra il vero e il bello. Questi ultimi aspetti dell'essere sono l'uno l'espressione dell'altro, e il bello riesce a trarre dove la chiarezza della verità non è sufficiente. Questo concetto è molto importante da un punto di vista educativo. La bellezza è con il bene e l'amabile ciò che trae al vero: «La verità è *l'intelligibile*, cioè l'ordine degli enti o della Verità si conosce l'ordine de' nostri fini, cioè l'amabile o il Bene, che manifestasi legge della volontà; e altresì nell'amabilità de' nostri fini o del bene si contiene l'amabilissima Verità, perché, come abbiám visto, il Buono si conosce nel Vero, e perché la Verità, obbietto della conoscenza, è perciò il bene dell'intelletto, il fine a cui dirizzare i nostri giudizj. Ma (conclusione di tutto ciò, e insieme principio della Pedagogia), l'amabilità del Vero e del Buono potentemente muove noi ad amarli, perché l'ordine loro è ammirabile o Bellezza, cioè ordine perfetto, che attrae a sé l'attenzione all'animo a riflessione viva, il desiderio, l'amore, l'attività insomma di tutte le potenze dell'uomo. Dunque, la perfezione ammirabile in sé, ammirata da noi, è la bellezza»³³⁰.

Come nella ricerca della verità, anche la bellezza ha una dimensione sempre migliorativa: «l'amore del bello rende incontentabile l'artista nell'arte sua, facendogli dire, come di sé l'Alfieri: Tutto il da far, nulla il già fatto estima»³³¹. Questa attività è necessaria per il miglioramento della società: «Come a conservare la vita ed al perfezionamento degli uomini particolari è necessaria la società umana, così necessaria è alla scienza e all'arte. Il senso comune aiuta l'intelletto al riconoscimento delle verità che gli sono connaturali, e questo riconoscimento della naturale conoscenza può chiamarsi *conservazione* della vita intellettuale; le tradizioni della scienza e dell'arte, poi, aiutano il *perfezionamento* loro, in cui cioè la vita intellettuale prende incremento»³³².

Per tale ragione: «poiché riguardano la vita del sentimento, l'arti del bello più potenti ancora che nella scienza e nell'istruzione valgono ad aiutare di loro bellezza l'arte del bene, cioè l'educativa, e però i costumi, la famiglia, l'ordin politico ed il religioso»³³³. Poi aggiunge: «La perfezione ammirata pone se stessa davanti al pensiero com'una possente sollecitazione di perfettibilità»³³⁴. È bene dunque che l'educatore faccia «*osservare*

³²⁹ *Ibid.*, p. 60.

³³⁰ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 161.

³³¹ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 328.

³³² *Ibid.*, p. 335.

³³³ *Ibid.*, p. 160.

³³⁴ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 161.

attentamente il congegno meraviglioso di ogni essere creato»³³⁵ Le meraviglie del creato hanno innumerevoli relazioni l'una con le altre e su queste relazioni il maestro deve sollecitare l'intelligenza. «Devo aggiungere che, se l'apprendimento della bellezza suppone il conoscimento di ciò che s'ammira, ne rende poi la notizia, per la curiosità provocata dall'ammirazione, più evidente, armoniosa, compiuta. Al conoscimento chiaro di *ciò che è*, succede dunque l'altro di *ciò che dev'essere o deve farsi*, dell'*agibile doveroso* della virtù; la cui perfezione ideale spira mirabile amore nell'anima retta. La *perfezione ammirata* invigorisce l'intendimento, ed è mezzo tra la verità ed il bene». A tale proposito Conti lamenta l'oblio in cui è stata fatta cadere l'educazione estetica, la quale invece è necessaria per l'educazione morale e intellettuale della persona.

Il concetto di bello è legato tanto a quello di vero quanto a quello di bene. Trattando della filosofia Conti osserva: «Qual è, per ultimo, la finalità? Il Bene, ove termina l'amore, cioè il conseguimento dell'ordine, che s'ammirò come Bellezza, e si apprese come Verità»³³⁶. In particolare, «L'affetto del bello – osserva Conti - mantenendo gli artisti nell'ordine della verità, rendendo più viva e piena la conoscenza e l'arte della bellezza, coordina l'arte stessa del bene»³³⁷. Le tematiche appaiono così intrecciate nella direzione perfetta della scienza e della persona.

Conti definisce il Bene come «*ordine di fini amato*. *Ordine* perché cosa è armonia di relazioni. *Ordine di fini*, perché agli oggetti terminano le attinenze o gli atti d'ogni cosa, e gli oggetti conosciuti possono prendere qualità di fine. *Ordini di fini amato*, perché qualità di fine acquistano gli oggetti, se, dopo conosciuti, si muove ad essi l'amore che li pregia e indi opera conforme al pregio inteso»³³⁸. Il pensatore samminiatese parla di un bene reale o ontologico su cui si fonda il bene intellettuale o logico, sino a diventare morale o etico³³⁹. Anche sulla questione etica riprende Tommaso³⁴⁰, e ricorda come il bene riconosciuto e il bene morale sono legati³⁴¹.

Non esisterebbe bene morale senza un bene ontologico, che si riverbera nell'uomo come imperativo³⁴². La coscienza personale, escludendo possibili relativismi, si innalza a

³³⁵ *Ibid.*, p. 187.

³³⁶ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 15.

³³⁷ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 330.

³³⁸ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 38.

³³⁹ *Ibid.*, p. 58.

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 72.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 74.

³⁴² «Sappiamo ch'il bene morale si è *libero rispetto all'ordine de'fini*; e val quanto dire, all'ordine degli oggetti e delle cose. Or questa essenza del bene si trasmuta in legge, prendendo forma di precetto che si chiama *imperativo* e che suona così: ama o rispetta l'ordine de' fini» *Ibid.*, p. 77.

tribunale del bene³⁴³. In questo senso non c'è rischio più grave per la vita sociale del teorizzare l'impossibilità di distinguere il bene dal male³⁴⁴. Il male non ha un'origine sovrastrutturale ma avviene quando l'uomo sceglie il disordine. Esso è concepito come: «privazione di bene»³⁴⁵, ma è sempre frutto di una scelta personale³⁴⁶. Conti critica duramente quei fisiologi che convinti che l'uomo non sia che materia, fanno della libertà personale una chimera³⁴⁷.

Tutto deve, invece, concorrere al bene, sia le leggi, che le umane libertà³⁴⁸. C'è uno stretto legame tra perfezionamento civile e privato³⁴⁹, l'impegno dell'intera società è, infatti, necessario per il raggiungimento delle virtù³⁵⁰.

Il Bene può essere considerato anche un'arte, i cui principi sono «osserva, imita, inventa»³⁵¹. Esso è un'azione. Come osserva: «Il Buono, poi, se, com'oggetto dell'Arte buona, è *Ordine di Fini riconosciuto, voluto ed effettuato*, ci dimostra le proprie leggi con le relazioni fra l'Ordine dei fini e le Potenze umane, che producono il riconoscimento, la libera volizione, l'effettuazione»³⁵².

Conti esorta ad osservare innanzi tutto noi stessi. «*S'imiti la natura*: questo modello ha il disegno dell'arte buona come ogni arte dell'uomo»³⁵³. In questa imitazione l'invenzione e la natura non vanno mai disgiunti³⁵⁴.

³⁴³ «Nella coscienza, tribunale interno che ha per esemplare suo e per legge la natura dell'uomo, per materia del giudizio i fatti umani e per giudice la nostra ragione, questo magistrato sublime che osserva l'ordine de' fini e l'ordine dell'azioni, e può sentenziare con verità, è il dittatore della vita morale che comincia dal bene privato e si compisce nel pubblico; e apprendiamo da esso gl'insegnamenti di dottrine che aborriscono del apri da una pratica cieca e da fumose astrazioni, da crudelzze di pochi opulenti e da sanguinose gelosie di moltitudini» *Ibid.*, p. 113.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 177.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 134.

³⁴⁶ Il male è «un disordine contro l'esempio e i fini di natura; quando, anziché osservarla e imitarla, la trascuriamo e ne avversiamo la legge, come disegnatori che non seguono le naturali proporzioni del corpo umano. Ciò accade per libera volontà che quando elegge il bene, opera con ragione, o quando elegge il male, opera fuor di ragione; ma non senza cagione, perché cede a impulso d'appetiti particolari fuor dell'ordine intero, come per affetto paterno arricchire i figliuoli a danno altrui» *Ibid.*, pp. 134-135.

³⁴⁷ *Ibid.*, pp. 148-149.

³⁴⁸ «Ma *quid leges sine moribus vanae proficiunt?* È pure antica sentenza; leggi senza costumi non giovano. E perché ciò? Come alla volontà non giova nascere dalla ragione o averla per norma, se, vinta dal fastidio di resistere agli affetti, s'abbandoni e non operi o stia oziosa o lasci operare le passioni, così accade di un popolo intero; giacché, infine, un popolo non è astrazione vana, è il tutto degl'individui umani consociato. L'arte del viver civile, libera imitatrice di natura, s'inizia nell'ottime leggi; ma si compie dalla volontà de' cittadini, col medesimo tenore che per ogni uomo singolare» *Ibid.*, p. 129.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 151.

³⁵⁰ «Virtù è abito d'amore alla verità, e dicesi prudenza quanto alla ragione pratica, giustizia quanto alla rettitudine della volontà, fermezza e temperanza quanto al vincere gl'impedimenti faticosi e i piaceri; quattro virtù che ne fanno una sola e che, data la pubblica libertà, perfezionano gli Stati, purché s'adopri ogni strumento di pubblica educazione» *Ibid.*, p. 167.

³⁵¹ *Ibid.*, p. 40.

³⁵² A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 555.

³⁵³ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 45.

³⁵⁴ «Che cos'è dunque l'arte del Bene? Non altro che osservazione imitativa di natura e inventrice a fin di bene. Che osserviamo noi? La coscienza. Che imitiamo noi? Le leggi della natura umana, imparate nella coscienza. Che inventiamo noi? La varietà de' modi secondo la varietà degli animi e de' tempi. A che fine

La virtù va educata, in particolare con il tempo e la ripetizione di atti buoni³⁵⁵. Per il legame tra bene e buono, Conti ricorda come l'ideale debba essere il «*facere veritatem*»³⁵⁶. «Così la *ragione retta*, ch'è *riconoscimento*, perché riflette sopra il naturale conoscimento, ed è *retta*, perché intende al bene, trova la legge degli atti morali, meditando l'idea dell'essere nostro, dell'eguaglianza umana e degli umani consorzj, e scopre in quest'ordine de' fini la quadruplici legge delle corrispondenze e de' contrapposti, cioè i beni che appartengono alla realtà e che rifulgono idealmente, gli spirituali e i corporei, i privati e i pubblici, i naturali e i divini»³⁵⁷.

Il fare bene si attua attraverso quelle che Conti chiama Arti speciali o arti morali, la «*meritoria* o de' doveri, la *giuridica* o de' diritti, la *soddisfatoria* o delle sanzioni»³⁵⁸, di cui tratta lungamente³⁵⁹.

Esso si esprime nel concetto del «dovere». Scrive Conti: «Perciò il dovere, ond'armonizzano nell'uomo la realtà e l'idealità, lo spirito e il corpo, mette armonia d'unità nell'uomo singolo e nella società civile»³⁶⁰.

Chi segue il proprio dovere è uomo di «carattere»³⁶¹. Esso rappresenta la forza d'azione sulla storia: «Distinto il dovere da ogni altra parte di moralità, forma iniziale, determinativa

s'osserva poi e s'imita e s'inventa? Osservando imitare, imitando inventare, questo è comune ad ogni arte; ma il bene distingue l'arte buona dall'arte logica e dall'arti belle. Or che cosa è il bene, com'oggetto dell'arte buona? Ordine conosciuto, giacché bisogna riconoscere nell'intelletto i principj del vero e la nostra natura e la commisurazione degli affetti; ordine voluto, giacché solo in virtù della volontà il conoscimento del vero diviene riconoscimento pratico del fine; ordine effettuato, giacché la volontà del bene si compisce negli atti imperati da essa; che produce l'armonia entro e fuori dell'anima il perfezionamento di ciascun'uomo e delle nazioni» *Ibid.*, p. 56.

³⁵⁵ «Affinché il bene morale diventi un'arte, non basta un qualche atto d'onestà e di giustizia, e nemmeno d'eroismo, come il bello affinché diventi arte non servono alcuni segni che la mano si provi a tirare in carta od in creta; ma in tutte l'arti occorre l'abito degli atti, che perciò, ripetuti, acquistano sempre più facilità e perfezione» *Ibid.*, p. 150.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 152.

³⁵⁷ *Ibid.*, pp. 449-450.

³⁵⁸ *Ibid.*, vol. II, p. 159.

³⁵⁹ «Concludendo le tre arti del Bene, descritte fin qui, tengono stupenda somiglianza con l'arti del Bello; paragone, non di curiosità, sì di scienza, perché manifesta l'armonie fra Verità, Bellezza e Bene. Se la poesia è immaginosa rappresentazione della coscienza umana, perché mediante la parola finge alla fantasia lo stato intimo dell'uomo, così l'arte de' doveri è l'arte dell'umana coscienza in relazione con l'onesta; e può chiamarsi la santa poesia degli animi umani. Se l'arti del disegno vengon dietro alla poesia raffigurano l'uomo principalmente, ma più delle relazioni esteriori, e se la maggiore fra l'arti del disegno, l'architettura che in sé aduna e armonizza tutte l'arti disegnatrici, rappresenta per linee il consorzio umano, cioè la casa, il palagio, la chiesa, le città intiere, così l'arte giuridica o del diritto è l'architettura del vivere cittadino, è il disegno intellettuale della città. Se poi l'arte musicale riguarda più direttamente, anziché l'intelletto, il sentimento che si commuove indefinito per via de' suoni, così l'arte delle sanzioni o della felicità è un'arte di sentimento, è l'armonia sensibile del bene, la musica del sentimento morale. Per tal modo l'arte de' doveri, l'arte de' diritti, l'arte delle sanzioni, corrispondono alla poesia, al disegno, alla musica, perché il bene non altro è che la bellezza suprema, e primo fra gli artisti è chi opera il bene. Queste arti particolari s distinguono dunque per la loro materia che determina in esse la triplice relazione con l'oggetto loro, dovere, diritto e sanzione, succedendosi per grado d'eccellenza: l'arte de' doveri prima, poi la giuridica, e poi la soddisfatoria; e s'aiutano tutte fra loro, perché nell'unità del bene le tre arti son'arte unica, che costituisce l'essenza dell'umano incivilimento. Che cos'è l'incivilimento vero? Coscienza pubblica d'onestà, ordine di giustizia e, per esse, appagamento degli animi: poesia, architettura e musica del viver civile» *Ibid.*, pp. 172-173.

³⁶⁰ *Ibid.*, vol. I, p. 464.

e finale di ciascuna, energia più intima e più propria dell'uomo, idealità esemplare, inesausta nelle applicazioni e ne' perfezionamenti, unità razionale impressa dall'uomo nel suo corpo e sulla terra trasformata, unità dell'animo con sé stesso, carattere vero degli uomini e delle nazioni, segno meraviglioso di libertà, sudditanza liberissima e assoluta che fa partecipi noi della sapienza e dell'impero di Dio, ah? Qual bellezza può essere maggiore di questa; e beato l'uomo e il popolo che fortissimamente se ne innamora, e la segue con imperturbabile costanza»³⁶².

Conti ricorda che non per forza volere è potere, infatti, il volere non ordinato non è porta a nessun risultato positivo. Per compiere la propria esistenza, l'uomo dovrà avere «l'idea fissa de' proprj doveri»³⁶³, saldo nelle loro ragioni. Su tale problematica, Conti valorizza anche il diffuso pensiero *self-help*³⁶⁴, ricordando come «il potere si congiunge al volere per mezzo del sapere»³⁶⁵.

La vita moralmente corretta conduce ad una vita beata³⁶⁶, che corrisponde all'ordine morale: «Arte di felicità è cercare nell'ordine de' fini l'ordine degli affetti, e nell'ordine degli affetti l'ordine del sentimento interiore, perché la felicità, o pace interna, è conseguenza dell'ordin morale»³⁶⁷.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 465.

³⁶² *Ibid.*, p. 469.

³⁶³ *Ibid.*, vol. II, p. 129.

³⁶⁴ *Ibid.*, pp. 130-131.

³⁶⁵ «Lo Smiles a' nostri giorni scrisse un libro, egli che lo poteva fare con l'autorità dell'esempio di casa sua e col proprio, a dimostrare come la gagliardia inflessibile della volontà, che mira in un segno e non lo perde mai di vista potè levare molti uomini da basso stato a grande altezza, e cagionò le invenzioni e scoperte peregrine. Quell'opera (*Self-help*) ha un titolo che suona così: *aiuta te stesso*, e che venne tradotto nel proverbio d'Italia bellissimo: *aiutati che Dio t'aiuta*; bellissimo dico, perché significa Dio provvidente e l'uomo lavorante, e che il lavoro reca in atto i disegni della Provvidenza; libro che arricchì l'autore, tanto egli parlò ciò che sentiamo!, e che fu tradotto in ogni lingua di popoli civili. Fra noi gridano molti: ci vuole ingegno; e certamente, quanto a ingegno, gl'Italiani n'hanno; ma bisogna poi dire: ci vuole volontà, perché se no l'ingegno della chiave non entra da sé nella toppa e non apre l'uscio. Solo tra uomini neghittiosi può farsi ancora la disputa, che sento pur fare, se conti più la natura o studio, e rispondo, che la natura conta più da sé stessa, ma la volontà o lo studio conta più per noi che usiamo l'ingegno naturale con la volontà» *Ibid.*, p. 133.

³⁶⁶ «Concludendo, la legge morale unisce gli affetti tra loro e nell'ordine loro produce contentezza interiore; altrimenti prevale l'amor proprio ch'è orgoglio e sensualità, e perversisce tutto l'ordine d'amore, cagionando amarezza, combattimento interno e volgarità degli animi. La catena degli affetti è tutta unita, né puoi rompere un anello che non si spezzi la catena intera; e quando viene a mancarne un solo, sentiamo che ci manca qualcosa d'essenziale o di necessario alla vita interna ed alla pace. Si pèrdono le credenze di gioventù? E il cuore esclama: qualcosa ci manca! Si pèrdono ne' laberinti della passione i buoni affetti d'amicizia, di famiglia e di patria? E, tornando in sé stesso, esclama: qualcosa mi manca! Si smarriscono nel senso gli amarei della Virtù, della Bellezza e del Bene? E l'anima, oppressa da tedj assiderati, esclama, oh! Quanto mi manca! E quello che manca per disarmonia d'affetti, ricomparisce spontaneo per armonia di natura; come a Giacomo Leopardi che non credeva più, era dolce, guardando da una siepe gli spazj lontani, naufragare con la mente nell'infinito; come ad un uomo italiano, miseramente nemico della nostra indipendenza, pur sembrarono lode propria ed allegra le parole di un'Austriaco, *i vostri han combattuto bene su' campo di Novara*; come a molti, che spregian la donna e la famiglia, pur'è dolce la rimembranza materna; o come ne' teatri, ognuno si commove a quegli affetti, che taluni ricusano nella vita. E al ritornare spontaneo dell'armonia morale, l'uomo respira spontaneo dell'armonia morale, l'uomo respira di nuovo aure salubri o un sentimento di felicità» *Ibid.*, p. 386.

³⁶⁷ *Ibid.*, 387.

IV. 7. La Storia della filosofia e lo «stato presente» in Italia

Come già accennato, la *Storia della Filosofia*, rappresenta uno dei saggi di maggiore importanza nell'opera di Conti³⁶⁸. Si tratta di uno scritto in due volumi, pubblicato per la prima volta presso Barbera nel 1864. Come ricordò nelle sue memorie il suo editore, l'opera ebbe vasto successo e raggiunse la quinta edizione nel 1888³⁶⁹. Collas la tradusse nel 1881 a Bruxelles, introducendola con una lettera scritta dal Conti in merito alla pubblicazione dell'*Aeterni Patris*, poi pubblicata anche sulla «Rassegna Nazionale»³⁷⁰. Il saggio arrivò tra le mani di Leone XIII che letta, volle complimentarsi con l'autore³⁷¹. Anche un docente dell'Università di Monaco, Bach, citò il lavoro di Conti presentando un elenco dei più importanti lavori del settore coevi³⁷². Nel 1884 Salvatore Chiaratti pubblicò una sintesi del saggio di Conti rivolto ai Licei, ed intitolato *Disegno storico della filosofia ad uso dei Licei d'Italia*³⁷³.

Negli intendimenti di Conti, ricostruire la storia del pensiero filosofico non mira ad una narrazione descrittiva od esclusivamente espositiva di sistemi e visioni passate, ma è contestuale allo scopo stesso della filosofia, cioè la ricerca del vero. Il suo scopo è di rilevare all'interno di opere e personalità della storia del pensiero le tracce della filosofia perenne. Per Conti, infatti, anche nonostante la poliedricità degli indirizzi, «La filosofia vera e perfetta dev'essere una sola»³⁷⁴. Lo studio della storia del pensiero non è secondario, ma costituisce una delle principali strade che conducono alla vera filosofia: «La Storia della Filosofia dee pertanto mostrare come l'ordine della scienza, tende sempre più a pareggiarlo. Così la storia, quand'ella è compiuta, ci offre un altro segno per differenziare la filosofia dalle sette, cioè la perpetuità»³⁷⁵. Il saggio di Conti si propone così un fine

³⁶⁸ Si veda il recente saggio: L. Mauro, *Identità nazionali e valori universali nella Storia della filosofia di Augusto Conti*, in G. Paia e R. Pozzo (edd.), *Identità nazionale e valori universali nella moderna storiografia filosofica*, Padova, Cleup, 2008.

³⁶⁹ Barbera ricordò che «Nella seconda metà di questo medesimo anno 1864 pubblicai per la prima volta la Storia della Filosofia di Augusto Conti che fu accolta e letta come in Italia non si sogliono leggere mai le opere che trattano di filosofia. Ne impressi 2200 esemplari, che col tempo furono interamente esauriti, e varî anni dopo ne feci una ristampa tutta emendata dall'Autore (1876)» G. Barbera, *Memorie di un editore pubblicate dai figli*, cit., p. 282.

³⁷⁰ A. Conti, *L'enciclica Aeterni Patris*, «Rassegna Nazionale», I maggio 1881, pp. 244-246.

³⁷¹ G. Tagliero, *Il pensiero filosofico di Augusto Conti (1822-1905)*, cit., p. 29.

³⁷² *Ibid.*, p. 28.

³⁷³ «Il valente prof. Chiriatti ha creduto che bene si soddisfacesse alla giusta esigenza del Programma compendiando la Storia della Filosofia del suo e nostro venerato Maestro Augusto Conti, il più insigne filosofo vivente» V.S., *Disegno storico della filosofia ad uso dei Licei d'Italia, secondo i programmi del 23 ottobre 1884 per Salvatore Chiatti*, «Rassegna Nazionale», 16 dicembre 1885, pp. 645-646.

³⁷⁴ A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, cit., vol. I, p. VI.

³⁷⁵ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 488.

prettamente pedagogico, vale a dire quello di scremare le teorie passate e presenti alla luce della vera filosofia.

Presentando la sua opera, osserva: «insomma fin desideratissimo è questo: porger lume al riconoscimento della vera filosofia in ogni tempo; mostrar poi le cause degli errori, le quali, sapute, confermano la scienza e danno riposo agli intelletti»³⁷⁶. Il professore samminiatese parte dal presupposto che «La Storia della filosofia contiene in sé la scienza perenne, le scuole e le sette»³⁷⁷. Per questa ragione, nell'ottica di Conti la Storia della Filosofia è uno dei criteri della speculazione. Come egli stesso osserva: «Primieramente alla Filosofia, dopo l'Evidenza e l'Amore del Vero e il Senso Comune, porge regola immediata la Tradizione propria, che raccoglie dalla sua Storia; giacché senza conoscere il già fatto e il come s'è fatto, non possiamo fare di più e meglio»³⁷⁸.

Nel caso della filosofia, ma anche per le altre discipline, la storia è anche fondamentale per comprenderne i caratteri precipui: «Ogni scienza dimostra le proprie dottrine in modo speculativo; ma poiché la scienza non la trova un uomo solo, sì la serie dei dotti che si succedono nel tempo e si tramandano le verità trovate, ogni scienza perciò ha la sua storia, che ne mostra le origini e il progresso; storia che in ogni maniera di discipline ha moltissima importanza, perché fa note le cagioni vive e le condizioni e le occasioni per le quali quelle verità furon trovate»³⁷⁹.

La sua opera si pone in linea con l'obiettivo della sua filosofia, cioè discernere tra le discussioni babeliche i criteri veri da quelli falsi. In questo senso osserva: «La storia della filosofia mostrerà le leggi del suo perenne svolgimento, in conformità del vero e in opposizione dell'errore; e che ciò si richieda dal concetto della scienza, la qual è ordine e riconoscimento d'ordine; e si richiede da' mali di quest'età, afflitta di scetticismo; e dal suo pregio di rimettere in luce ogni documento del genere umano. Giovani egregi; il secolo scorso e la metà del presente han distrutto molti vecchiumi, non più comportati dalla civiltà; la parte negativa prevalse; il disfare è stato più del fare. Le signorie assolute, eredità di Carlo V e de vizi d'allora, cadono a pezzi; e si torna di nuovo, e con forme nuove, alla libertà. Ma gli animi sono titubanti; perché occupati a distruggere, non hann'ancora fermamente compreso quel che va sostituito, e quel che va conservato; né rispettasi abbastanza ciò ch'è immutabile, né abbastanza si porge ossequio al libero volere; talché, a volte, diresti conceduta la licenza, impedita la libertà. Non ci meravigliamo né ci sgomentiamo; questo è male, né va taciuto; ma si pensi al rimedio. Bisogna rifare ponendo

³⁷⁶ *Ibid.*, vol. I, p. XII.

³⁷⁷ *Ibid.*, vol. II, p. 487.

³⁷⁸ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 515.

³⁷⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 526.

l'intelletto e l'amore all'eterne verità che dirigono la libertà; perché diceva Platone nell'Apologia: "Non sono le ricchezze che fanno la virtù, ma la virtù fa le ricchezze e ogni altro bene privato e pubblico". La libertà politica è di gran pregio, ma non per sé: ell'è garanzia d'ogni altra libertà; e ogni libertà è mezzo all'intellettuale, morale e materiale grandezza de' popoli. La servitù identifica in un uomo tutte le menti e tutte le volontà, che però s'addormentano. La libertà, dunque, conduce a grandezza, in quanto è operosità varia, viva, infaticabile, onesta»³⁸⁰.

Se la verità è il fine della sua filosofia, nell'analisi degli «errori», cerca sempre la parte positiva. In linea generale, infatti, «Anziché rinchiudersi, pertanto, in una ristretta dottrina come in una torre d'avorio senza porte né finestre, il nostro filosofo apre la mente ad esaminare con tutta serenità ogni dottrina di avverso sentire, per metterne in luce la parte buona»³⁸¹.

Il vero criterio con cui Conti valuta le filosofie è il rispetto dei criteri immanenti alla persona. Osserva: «*Quel tutto della coscienza naturale, riconosciuto talquale dalla riflessione scientifica*, ecco il segno della filosofia legittima: i sistemi, poi, che guastano quel tutto, ecco le sette»³⁸². Conti usa l'espressione «sette» per definire le filosofie erranee. Esse sono caratterizzate dalla «parzialità». Osserva: «Affermare la totalità della coscienza, poi distinguerla, infine accordarla, è legge della filosofia in sé e nel tempo, nella teorica e nella storia; per contrario, confondere, separare, negare, è legge de' sistemi falsi; verificare queste leggi nell'era pagana e nella cristiana e nell'epoche loro è tutta la sostanza del presente libro»³⁸³. In particolare, nello studio della storia della filosofia, si possono approfondire i suoi errori. Come egli stesso scrive: «Finalmente, investigando la Storia, e paragonando i sistemi erronei con la Filosofia perenne, può soltanto allora scorgersi appieno certe conseguenze dannose, pur false, e però capaci di condurre ad errori più gravi, derivate in quella da ossequio di altrui autorità o da ossequio de' tempi»³⁸⁴.

Conti cerca nella ricostruzione storica l'unità della filosofia nel suo sviluppo temporale. In particolare, il professore samminiatese parla di cinque criteri che assicurano ordine e armonia alla storia della filosofia 1) Le classi delle dottrine e de' sistemi, 2) i loro principali istitutori, 3) lo svolgimento logico e l'occasionale, 4) l'epoche loro distinte 5) la legge del loro apparire. Osserva: «Si conchiuderà che il metodo della nostra storia si è mostrare il perfezionamento perenne della scienza, che comprende, distingue ed accorda la

³⁸⁰ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, pp. 14-15.

³⁸¹ A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 107.

³⁸² A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 488.

³⁸³ *Ibid.*, vol. I, p. XI.

³⁸⁴ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 78.

totalità del vero, presente alla coscienza, ordinandolo per via di ragioni; discernere così la tradizione della filosofia dalle sette che confondono, separano o negano le verità della coscienza stessa; e chiarire tutto ciò quant'alle dottrine in sé, quanto al tempo, e quant'all'ordine della civiltà»³⁸⁵.

La «setta» cui da maggiormente spazio nei suoi due volumi è quella scettica, per cui usa anche l'espressione «dommatismo negativo». Per scetticismo egli intende la rottura dell'armonia, dell'unità. Scrive: «La filosofia comprende? L'errore confonde. La filosofia distingue? L'errore separa. La filosofia accorda? L'errore nega o distrugge». Per questo motivo: «Ogni sistema erroneo è dunque negativo; il panteista che confonde, il dualista che separa, negano le relazioni; lo scettico poi, nega i termini loro»³⁸⁶. Tuttavia anche nelle sette, si deve rintracciare e cogliere gli aspetti positivi³⁸⁷. Stando al Conti, quindi, sono scettici gli idealisti, che negano la materia per affermare lo spirito, e i materialisti, che facendo il contrario, censurano come i primi una parte del reale. Per questa ragione, nel suo libro, Conti racchiude Hume, Kant ed Hegel in un unico capitolo, la lezione decimo sesto nel secondo volume. Tutti questi autori sono, infatti, accomunati dal dubbio circa la relazione tra l'uomo e il mondo, o in altre parole nella negazione del realismo.

Gli scettici sono sempre caratterizzati dall'unilateralità e dal monismo: «L'identità v'è, ma non d'un termine con l'altro, bensì della loro relazione co' termini stessi. Dato un termine, vi si trova la relazione qual parte di sua natura; quindi non si può negare la relazione senza negare la natura del termine, non si può ammettere la relazione senza pur ammettere l'altro termine o ideale o reale a cui si riferisce»³⁸⁸.

Nell'appendice della *Storia della Filosofia*, Conti propone un'analisi dettagliata sulla situazione filosofica. Si tratta di una lettera inviata ad Ernesto Naville, che gli aveva chiesto una panoramica della filosofia e pedagogia italiana. Nello scritto, intitolato «Sullo

³⁸⁵ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit. vol. I, p. 150.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. IX.

³⁸⁷ «La Filosofia non può aver corpo di Scienza e perfezionarsi con misere alterigie o co' disprezzi. Quanto mai da certuni si beffò il Cartesio e la Scuola kanziana! Eppur'essa giovò grandemente a chiarire come lo spirito metta di sue ricchezze interiori nella conoscenza del Mondo esteriore. Quanto altri mai non sogghignarono per la Dottrina, che nulla vi sia nell'intelletto se prima non sia passato pe' sensi! Eppur'essa giovò non meno a combattere gli eccessi di chi voglia chiuder lo spirito entro di sé, diviso dalla Natura. Quanto alzare le spalle, in atto di non curanza, se citiamo le Scuole del Platonismo mistico! Eppur queste valsero tanto a porre in luce l'attinenza dell'intelletto con l'Assoluto. Non si dispreghi alcuno, s'impari da tutti, e solamente guardiamo le cose da ogni lato. La coscienza? Sì, ma con l'esperienza de' sensi. L'esperienza de' sensi? Ma con la coscienza. La coscienza e l'esperienza del senso? Ma con l'ordine tra l'intelletto nostro e la Causa prima. Quest'ordine dell'intelletto con l'Assoluto? Sì, ma con gli ordini dell'esperienza esterna ed interna, di cui Esso è ragione. Risguardiamo siffattamente la genesi dell'idee e delle conoscenze, spiegasi allora chiaramente e allora solo, la Scienza, e l'Arte, lo Spirito umano e la Civiltà, l'Uomo e la Storia» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, pp. 488-489.

³⁸⁸ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. I, p. 24.

Stato presente della Filosofia in Italia», Conti divide lo scenario filosofico italiano in tre scuole ben distinte: gli scettici, i mistici, e i filosofi comprensivi.

Gli scettici sono gli epigoni della doppia corrente nata dal sensismo di Condillac e dal criticismo cartesiano. In questo capitolo critica Kant, che con il suo criticismo ha disconosciuto il senso comune e i criteri, e ha trasformato la metafisica in un castello di fantasmi³⁸⁹. L'errore di Kant è stato quello di separare l'oggetto dal soggetto, disconoscendo il valore della relazione. Conti vede nello scetticismo di Hume e dei sensisti la profonda radice del criticismo. Per questo parla dell'autore delle Critiche come «quel terribile spezzatore di ogni vincolo»³⁹⁰. Osserva: «Gli scettici d'Italia, come (se io non m'inganno) del resto d'Europa, han preso gl'indirizzi del Kant, ma recandovi mutazione. Hanno sentenziato con lui che nulla si può conoscere di realmente oggettivo o delle cose in sé, ma si sono allontanati dalla tranquillità che il Kant recava in tal esame; oggi è un gridare appassionato contro i dommatici, e si chiama dommatico chiunque ammetta la cognizione degli oggetti, come termini di attinenze che io scorga ne' sentimenti e nell'idee»³⁹¹. I razionalisti, scettici moderni, tradendo la ragione, hanno preteso ridurre all'inconoscibilità ogni affermazione non sperimentabile. Come rappresentante di questa filosofia Conti chiama in causa Giuseppe Ferrari e il suo saggio *La filosofia della rivoluzione*.

In questo senso, Conti mette sullo stesso piano positivisti e idealisti: «Le due realtà, dimezzate dall'Idealismo e dal Sensismo, sono la realtà interna, né l'una può prescindere dall'altra; se no, Iddio ci pare un'astratta concezione o fantasia; la legge morale, un precetto logico od un'utilità mercantese; la libertà bilaterale, una conclusione speculativa od un istinto de' sensi; l'ordine del mondo poi, o illusione d'idee o accozzo casuale; i doveri e i diritti, o formule negative o limiti artificiosi. Per fermo due cose occorrono così alla Filosofia, come alla vita: da un lato, non disperdere il pensiero, quasi fumo per aria, in vacue idealità, nemiche de' fatti, segregate da ogni esperienza; ma da un altro lato, non immergere l'uomo nella materia, perché la materia è orba e senza viscere e, allora, se noi parleremo di giustizia e di carità, i popoli risponderanno: *fate che noi le vediamo e le palpiamo, chè il resto è metafisica d'altri tempi e passata per sempre*»³⁹². Ricorda, tuttavia, come sia necessario prendere del buono dalle due teorie: «L'opinione de' Positivisti è negativa in parte, o in quanto s'impugna da loro pe' fenomeni la conoscenza delle realtà sostanziali; l'opinione degli Egheliani è negativa in parte anch'essa, o in quanto

³⁸⁹ *Ibid.*, vol. II, p. 518.

³⁹⁰ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, p. 95.

³⁹¹ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 520.

³⁹² A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 339.

da loro per il conoscimento delle sostanze s'impugna la necessità de' fenomeni osservati; la dottrina vera poi comprende, non per accozzo, si per unità intima del pensiero e delle sue armonie, ciò che nelle due opinioni v'ha di positivo, tralasciando le negazioni opposte»³⁹³.

Lo scetticismo è destinato alla confusione in cui non v'è più distinzione tra l'essere e il sembrare. Critica anche l'Ausonio Franchi positivista, e scrive: «il Franchi ha l'impeto quasi giovanile d'un uomo che, sciolto da legami vecchi e allegro di libertà nuova, non sente ancora le infelicità del dubbio»³⁹⁴. Inoltre contesta le tesi sostenute dall'ex sacerdote nel suo libro contro Bertini, *La filosofia nelle scuole nuove*, in cui l'autore ricalca lo «scetticismo» della *Critica della Ragion Pura* e in cui si nega la possibilità di conoscere Dio. Il razionalismo sembra, a parere del Conti, attecchire soprattutto nelle giovani generazioni. Scrive: «Le opinioni del razionalismo fan breccia in gran parte della gioventù. Ma s'opponne forte al trionfo de' razionalisti l'affetto degli italiani pel Cristianesimo»³⁹⁵. Conti attacca inoltre la schizofrenia di quanti, pur sostenendo le premesse dello scetticismo, ne condannano gli effetti. «È singolare poi che molti, i quali odiano le conseguenze politiche del Ferrari e del Franchi, sostengano le premesse di questi ne' giornali, nelle scuole e nel parlamento; credon essi dunque di fermare il cammino della logica? E lo scetticismo è causa che la nostra letteratura non si rialzi per ora». Secondo il toscano, è inevitabile che tale corrente ammorbi l'attività umana, la società, l'arte, l'educazione, la moralità della nazione. Senza un'idea chiara del bene il cammino è ostacolato, gettando la vita in una palude sterile e asfissiante:

Il secondo gruppo è quello dei mistici, che Conti definisce in questo modo: «dico misticismo filosofico quello che non istimando valida la ragione dell'uomo (da sé riguardata) a conoscere le verità supreme, né ad averne certezza pur nell'ordine naturale, ricorre ad un principio soprannaturale o intuito o rivelato da cui muove ogni certezza»³⁹⁶. I mistici sono dunque gli idealisti, i cui maggiori rappresentanti sono Fichte, Schelling ed Hegel, e gli epigoni italiani Vera e Spaventa. Secondo il Conti l'identità tra pensiero e mondo è contro qualsiasi criterio conoscitivo e va contro quel senso comune che caratterizza l'uomo. L'idealismo è una fine architettura ma sorta su un grande equivoco, l'autoposizione dell'Io: «Il ragionamento senza il fatto sarebbe un'astrazione; il fatto senza il ragionamento non sarebbe scienza: fatto e ragionamento ci danno la Scienza concreta o reale»³⁹⁷.

³⁹³ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 118.

³⁹⁴ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 523.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 525.

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 526.

³⁹⁷ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale* cit., vol. I, p. 73;

Tra le altre forme, parla anche di un ontologismo mistico. Con questa espressione intende la teoria che ammette relazioni tra il soggetto e l'oggetto esterno, distingue poi nel pensiero la parte oggettiva dalla soggettiva e riconosce dalla conoscenza delle entità contingenti l'ente, per essenza individuato come prima causa dell'essere. È ontologo chi afferma la «totalità della naturale coscienza e delle sue relazioni»³⁹⁸, ma non considerando sufficiente il pensiero naturale per spiegare la conoscenza, si rifà ad una «intuizione» di natura soprannaturale.

Espone poi il suo pensiero circa le opere di Rosmini e Gioberti che tra i primi in Italia si opposero ai sensisti, ai «kanziani» e panteisti tedeschi. Considera le teorie dei due italiani come una risposta coerente e solida agli scettici: «La volontà di combatterli, determinò in gran parte il sistema de' nostri filosofi»³⁹⁹. Stando a Conti per i due «ontologi» la fonte di ogni intelligibilità è un oggetto esterno, nascosto ai sensi e presente all'intelletto in quanto intuito in modo diretto e non mediato dall'essere. Con tali teorie si opposero da una parte a Kant, dall'altra ai panteisti idealisti. «Noi dicono (avvertite bene, amico mio), concediamo al Kant che non si potrebbe avere certezza del pensiero e de' suoi oggetti se stessimo alla sola ragione, la quale essendo finita e mutabile, non esclude la possibilità del contrario; ma noi perciò ricorremmo alla visione interna d'un oggetto divino che non ci può ingannare né può essere negato né aversene dubbio, perché necessario ed immutabile»⁴⁰⁰.

Il Conti non condivide, tuttavia, la spiegazione dell'idea di essere e della sua intuizione immediata: «Tali, o amico, gl'intendimenti del misticismo italiano, a cui non so discendere, pur venerando la sapienza di que' valentuomini. A confutare il sensismo non occorre, parmi, la visione immediata d'un oggetto divino, ma basta la differenza reale operazioni e gli oggetti dell'intelligenza e quelli del senso, bastano poi la facoltà di concepire quell'oggetto eterno anche senza volerlo»⁴⁰¹. Va tenuto conto, che il pensatore toscano considerava di vitale importanza l'apporto dei due autori. «L'efficacia del Rosmini e del Gioberti fu gagliarda ed estesa, e in parte si conserva; efficacia salutare per molte ragioni, e segnatamente perché quel misticismo, quantunque pericoloso (a parer mio), tuttavia innalzò gli animi dalle bassezze de' materialisti e dalle miserie del dubbio»⁴⁰². Tra gli altri aspetti, sostiene che Gioberti e Rosmini, insieme allo Stahl in Germania ebbero la forza di richiamare alla «Legge obiettiva», «l'eterna verità» come fondamento della

³⁹⁸ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 528.

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 529.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 529.

⁴⁰¹ *Ibid.*, pp. 529-530.

⁴⁰² *Ibid.*, p. 531.

morale⁴⁰³. Tuttavia le critiche espresse dal Conti sulla filosofia del Rosmini, furono oggetto di critica di uno dei più attivi discepoli del roveretano, Pietro De Nardi⁴⁰⁴.

In ultimo inserisce la corrente dei filosofi comprensivi. Con tale espressione indica quella filosofia che «gli aspetti particolari del soggetto filosofico riunisce in una comprensione universale. Questi filosofi van tentando l'opera più eccelsa dello speculare, l'accordo, vo' dire, di quello che l'analisi vera distingue, e che l'analisi falsa separa e poi nega in parte od in tutto»⁴⁰⁵ Secondo il Conti la comprensione può avvenire o secondo un confuso eclettismo o seguendo la vera filosofia. Tra gli ispiratori di questa corrente cita positivamente il Cousin e poi Galluppi, Poli, il Mamiani, il Tedeschi. Si dilunga poi sulla scuola neotomista, che afferma essere meno coesa di quanto possa sembrare. Tra gli altri, cita padre Liberatore, il Tapparelli, il Di Crescenzo, Buscanini, l'Audisio, il Mazzarella e il Benvenuti.

Muove inoltre una critica al tomismo. Uno degli errori che riscontra nei suoi rappresentanti è il fatto che questi vedano solo in Tommaso la possibilità di una filosofia compositiva, restando troppo poco aperti al resto della tradizione cristiana. Inoltre la loro critica alla filosofia moderna appare incapace di accoglierne gli aspetti positivi. Conti esorta ad aprirsi anche ad altre correnti, e non a chiudersi solo sul tomismo, un simile atteggiamento risulterebbe riduttivo e poco efficace⁴⁰⁶. Conti apprezzava, per esempio, quale elemento positivo della filosofia moderna la «riflessione esaminatrice», anche se poi essa degradò in un criticismo fine a se stesso. Si tratta di una valorizzazione che fu criticata dal neotomista Cornoldi, nell'opera *i Prolegomeni*. Lo studioso preferiva una critica più intransigente al pensiero moderno⁴⁰⁷.

Spiega poi le ragioni per cui, contro il kantismo e l'empirismo si è sforzato nella costruzione di una filosofia «compositiva»⁴⁰⁸. La posizione del Conti non è una posizione

⁴⁰³ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 278.

⁴⁰⁴ Cfr. P. De Nardi, *Un dilemma di Augusto Conti contro Il Divino nella natura secondo Antonio Rosmini esaminato da Pietro De Nardi, Prof. nel R.° Liceo di Forlì e nella Università di Bologna*, Forlì, Mariani, 1897.

⁴⁰⁵ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 535.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 539.

⁴⁰⁷ L. Malusa, *Neotomismo e intransigentismo cattolico, il contributo di Giovanni Maria Cornoldi per la rinascita del tomismo*, cit., p. 199.

⁴⁰⁸ Dopo aver ricrodato gli errori delle due prospettive scrive: «E qui (se io v'ho a parlare in breve anco di me) vi dirò, che sentii più vivo dell'anima la necessità del metodo compositivo, che ha per *fondamento la coscienza dell'uomo, non solitaria, ma con tutte le sue relazioni*; la coscienza, talquale Dio ce l'ha fatta, vivente in sé, nell'universo e nella luce segreta di Dio, *relazioni che bisogna riconoscere talquali*, né si possono trarre con ragionamento *a priori* dalle sole idee, perché l'idee non danno passaggio alla realtà; ell'è indipendente dall'idee nostre, *non fatta da esse*, quindi perpetuamente ignoreremmo la realtà di Dio, dell'universo e di noi medesimi, se la coscienza non fosse qual ella ci dimostra, un'armonia di pensiero e di vita nell'armonia delle cose e di Dio. Né può dedursi la realtà delle cose dalla nostra realtà, né da' modi dell'esser nostro, perché *non siam noi che le facciamo*: però s'elle non si palesassero a noi realmente, non potremmo conoscerle mai. Non può trarsi la realtà dell'universo dalla nozione di Dio, perché l'universo è

di retroguardia o di chiusura rispetto al progresso. Egli però ritiene che certe tendenze della modernità abbiano apportato un danno alla riflessione, contribuendo alla crisi della filosofia e della società. In tal senso, propone di superare quella che è stata chiamata l'epoca delle riforme per giungere ad una età del rinnovamento.

Le sue proposte sono ben sintetizzate nella lezione ventesima terza della *Storia della Filosofia*, dal titolo «Epoca del Rinnovamento». In questo capitolo critica «l'epoca delle riforme» che hanno diviso ma non costruito, lasciando privi di un sistema filosofico: «Il dubbio, tra noi, si manifesta principalmente in quattro questioni, speculative da un lato, ma che dall'altro scendon giù nella vita de' molti, che non ispeculano niente, ma s'accomodano volentieri a certe conseguenze. V'ha egli sì o no relazione di verità fra il pensiero e le cose? Ch'è mai della personalità umana dopo la morte? Dio è personale, o un che indefinito e generico? Com'è presente Dio nella natura, creatore, o forza latente nella materia?»⁴⁰⁹. Tali questioni non trovano nelle filosofie post cartesiane una soluzione fondata o corretta. In un altro brano espone le contraddizioni dello scetticismo: «Questo lugubre scetticismo toglie la fede cristiana, perché misteriosa, poi mette una fede istintiva, e non sa dirci cosa ell'è. A nome della ragione dannava la fede; poi nega la veracità della ragione. Rifiuta il soprannaturale per la natura; poi nega la natura esteriore e l'interiore, e fa tutto un'apparenza. Oppone alla natura la ragione, e alla ragione la natura, e dice: tutt'è contraddizione. Nega Dio, perché arcano in sé, e vuol cose note, poi dice tutto è ignoto. Afferma ripugnar la ragione a' misteri e alle credenze, poi resiste alle ripugnanze della ragione contro sì gelida incredulità. Dice non onesto credere ciò che non s'intende; poi dice onesto creder vere, benché inesplicabili, tante contrarietà del suo sistema col cuore. Non onesta la filosofia che afferma risolutamente; onesto predicare come *certo il dubbio*, predicarlo alla figliolanza de' credenti che pagano le scuole, toglier via la certezza senz'essere certi d'aver la ragione, perché già non iscettici se sicuri. Desolati nel dubbio, lo manifestano per bene degli uomini, seminando desolazione. Rigidi accusatori del passato e del presente, gridano virtù, cassando la legge dagli intelletti che, dubbiosi della verità, non sanno più la regola. Per qual fine distruggete ogni cosa? Per la verità. Che cos'è la verità? Noi l'ignoriamo. Ahimè! Disfate per l'ignoto, e non sapete nulla rifare, ch'è l'ignoto non si

liberamente posto da Dio non per necessità, né quindi con ragionamenti necessarj si può arguire dall'esistenza di lui l'esistenza del mondo ma la sola possibilità. Il metodo compositivo, dunque, riconosce tal fondamento, e vede che la *coscienza* ne attesta il *conoscimento naturale* nella sua totalità di relazioni, il qual conoscimento non si può mettere in dubbio, perché ogni giudizio, e anche ogni dubbio, lo presuppongono. Allora il metodo sta nel cogliere le relazioni tra lo stato antecedente alla scienza e lo stato di scienza; e quant'alla scienza, tra i fatti dello spirito e le verità universali, tra l'ordine ideale e l'ordine reale, tra la speculazione e la pratica» A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, pp. 541-542.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 468.

fa; e, vantatori di riforma, predicate il nulla!»⁴¹⁰. Una delle conseguenze è il frazionamento e la specializzazione esasperata dei saperi. «Negar le relazioni, ecco il male; qual male? Dubbio della scienza, deformità nell'arti, segregazione d'animi nella civiltà»⁴¹¹.

Il modo per riscoprire la filosofia è ritrovare nella persona i criteri della verità. È nella coscienza che si manifesta l'ordine universale della persona. Per ordinare la filosofia occorre trovare l'ordinare del soggetto. «Ebbene, o signori, per ordinare scientificamente questo soggetto, bisognano criterj o segni di verità, i quali la facciano ripensare con certezza e la distinguano dall'errore. Quali criterj? Non gli ho io chiamati, non lo chiama ognuno criterj di verità? Il criterio dunque, *c'indirizza* l'intelletto alla verità, è una *dirittura* con la verità, e la dirittura è una *relazione* con la verità. Sicché i criterj della verità li ritroveremo nel soggetto della filosofia, il quale è armonia di *relazioni* palese nella coscienza»⁴¹².

I criteri della filosofia si trovano nell'individuo e nel suo approccio con la realtà. «L'evidenza, pertanto, è il criterio della verità, perché n'è segno, e n'è segno perché n'è relazione o dirittura con la mente nostra»⁴¹³. La filosofia non può fondarsi sul dubbio. Osserva: «La filosofia non cominci dal vuoto ch'è nulla; né la razionalità di lei consiste a negare ogni *dato*, ma nel porre un dato razionale e riconoscerlo. E chi gl'offre? La coscienza naturale, liberata dagli artificj, restata com'ell'è, nuda, verginalmente bella; la coscienza rettificata. Rettificarla in ogni cosa o scienza o arte o vita, è tornare dagli arbitrii dell'uomo agli arbitrii della natura. Si rettifica con l'atto supremamente morale, non voler nient'altro che la verità; supremamente morale, perché la volontà rifiuta quel ch'è straniero e s'immedesima con la legge»⁴¹⁴.

Il rinnovamento deve invece recuperare i corretti criteri del ragionare: «L'epoca, dunque, del rinnovamento, così per la civiltà come per la filosofia, consiste nel trovare gli ordini nuovi, ma in armonia degli antichi, cessando i tentativi e le dubbiezze; la riforma svecchiò, il ringiovanirà l'antico dandogli più perfezione; questo sarà il frutto di una coltura sì lunga sì faticosa»⁴¹⁵. Spera però che l'era dello scetticismo sia superata grazie agli stimoli della filosofia spiritualista e del cristianesimo: «Il male de' nostri tempi è lo scetticismo, e lo sa bene chi ha pratica della gioventù e, amandola, n'ha le confessioni; lo sa bene chi getta l'occhio sul diluvio de' romanzi odierni, lettura sì cupidamente cercata. A che serve dire non siamo malati? Io dico: malati siamo, ma si guarirà; guariremo, perché il

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 470.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 472.

⁴¹² *Ibid.*, p. 475.

⁴¹³ *Ibid.*, p. 476.

⁴¹⁴ *Ibid.*, p. 484.

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 466.

vigore della natura è aiutato immanchevolmente dalla dottrina e dagli impulsi del Cristianesimo»⁴¹⁶.

Riguardo alla necessità di un ritorno al realismo per un rinnovamento non solo filosofico, ma anche morale, appare molto significativo una piccola «storiella» intitolata «La scuola» che Conti inserisce nei *Nuovi discorsi*. Nel racconto, Conti parla di un tale «Brontolone» che si lamenta della maleducazione della città. Il protagonista, gira diversi posti di «cultura» per comprendere la ragione di questo male. Così finisce nelle scuole, nelle biblioteche e nei tribunali, e qui riconosce il danno apportato dalle teorie scettiche. Brontolone va anche all'Università, dove seduto in un'aula per ascoltare una lezione di filosofia, si trova davanti un professore impegnato a smantellare qualsiasi verità metafisica. Il racconto si chiude quando il protagonista si rincuora dopo aver sentito alcuni studenti molto polemici sulle conseguenze morali di questo scetticismo. Essi si confermano nell'idea che «Conviene che torniamo indietro; e sarà un andar avanti, come quando si retrocede per una via torta volendo ritrovare la dritta»⁴¹⁷. Brontolone «benedice» la loro riflessione e si augura che possano invertire la tendenza filosofica e morale della città. Con un'espressione azzeccata, Lantrua ha definito l'orientamento del Conti come un «realismo ragionato e comprensivo»⁴¹⁸ anche come un «*comprensivamente empirista e razionalista*, proprio come Galileo»⁴¹⁹.

IV. 8. La pedagogia e il compito dell'educazione

Come si è già notato, tutta l'opera di Conti, può essere letta in chiave pedagogica⁴²⁰. In effetti tra i suoi lavori non ve n'è uno solo dedicato esclusivamente all'educazione, e tanto meno è presente una teorizzazione della scienza pedagogica nella sua architettura epistemologica. Come giustamente ha osservato Valdarnini, il pensatore samminiatese «si occupò d'istruzione e di educazione in vari suoi scritti, ma più in modo indiretto che diretto»⁴²¹.

Il lavoro in cui se ne occupò in modo più articolato è *L'armonia delle cose*. Uno dei cinque libri che lo compongono, intitolato «Il perfezionamento universale», è incentrato

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 467.

⁴¹⁷ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., pp. 243-244.

⁴¹⁸ A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, cit., p. 107.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 106.

⁴²⁰ «Se Augusto Conti non ha scritto trattati di pedagogia veri e proprii, tutte quante le opere filosofiche e letterarie sono informate più o meno direttamente da un'alta idea di educazione, anzi tutto il suo insegnamento orale e l'intera sua vita furono sempre un ammaestramento educativo» L. Visconti, *Due grandi educatori; Conti e Lambruschini*, Napoli, Luigi Pierro, 1906, p. 6.

⁴²¹ G. Compayré, *Storia della Pedagogia. Traduzione note e aggiunta della Storia della Pedagogia italiana per Angelo Valdarnini*, Torino, Paravia, 1919, p. 489.

sulla natura e il fine dell'educazione⁴²². Altre considerazioni sullo sviluppo e la formazione umana sono presenti nel quinto libro del *Vero nell'Ordine*, in cui si occupa delle varie discipline e del loro insegnamento, nel quarto libro del *Bello nell'Ordine*, in cui affronta lo studio delle «belle arti», e il quarto libro del *Buono nel vero*, dove espone le sue teorie sul dovere. Va inoltre tenuto conto che tutti i lavori del Conti sono disseminati da indicazioni pedagogiche.

Il pensatore toscano utilizza la parola «perfezionamento» come sinonimo di educazione. Questa espressione è utile a far subito comprendere come formare una persona, significhi indirizzarla verso la sua «perfezione». L'azione educativa è governata da un ideale umano, senza il quale la relazione docente – discente si svuota del suo senso e della sua efficacia⁴²³. Il modello perfettivo non può essere imposto come uno schema astratto, ma deve trovare le sue ragioni nella realtà concreta⁴²⁴. Ma la conoscenza dell'uomo non è solo astratta, l'educatore e il pedagogista devono innanzitutto essere realisti e muoversi sempre tra il reale e l'ideale. Ma «Realtà e idealità non si disgiungono mai: l'idealità guarda in alto; bensì per salire a maggiore altezza bisogna posare il piede su qualcosa di fermo, sulla realtà»⁴²⁵.

La «perfezione» umana deve divenire l'orizzonte continuo e ultimo della sua azione⁴²⁶. Nel libro IV dell'*Armonia delle cose*, paragona l'arte dell'educatore a quella del pittore o del musicista. L'educatore non aggiunge, ma tira fuori ciò che già è presente nell'uomo. Per cui l'educazione è anche definita come quel: «trarre in atto le potenze tutte dell'uomo, graduatamente, ordinatamente o secondo l'ordine de' loro fini». Tutto ciò all'interno di

⁴²² Cfr. A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 87- 282.

⁴²³ «Perfezionamento è concetto relativo a perfezione, che sempre più si conseguisca; talché non appieno mai la conseguiamo, e la cui pienezza perciò, non esistendo *in realtà*, si vede *in idea*. Or siccome il perfezionamento *vale coordinamento di gradi, ascendenti ad una perfezione*, importa sempre, adunque, un'idea preordinatrice: così, ci perfezioniamo negli Studj, mirando con l'intelletto all'idea di quelle medesime Discipline, ove tendiamo; si perfeziona l'uomo nella virtù, mirando all'idea de' nostri doveri e all'eccellenza del Bene morale; si perfeziona un Popolo nella civiltà, mirando, singolarmente i suoi Reggitori, all'idea di ciò che costituisce il bene dell'universale cittadinanza; si perfeziona il corpo nostro, finalmente, mirando noi all'idea di ciò che costituisce la perfezione del corpo stesso, facilità e gagliardia d'operazioni, sanità e proporzione di tutte le membra. Tutto questo è Arte, che perciò consiste nel *coordinare abitualmente i mezzi ad un fine*. [...] La perfezione, dunque, dirige ogni perfezionamento umano e che noi contempliamo in idea, è, per sé medesima, l'esemplare, l'obbietto, il fine d'ogni Arte nostra; ma, in quanto più e più ne partecipiamo, è il mezzo universalissimo e graduale per tendere al sommo, ch'è la perfezione compiuta o il Bene, ove l'animo riposi» *Ibid.*, pp. 89-90.

⁴²⁴ «Per giungere all'intento educativo, non vuolsi un ideale, come suol dirsi, *a priori*, di falsa metafisica, non indotto dai fatti; ma parlandosi di *perfettibilità*, convien conoscere il soggetto, capace di perfezionamento, in cui è la *possibilità* di progredire in meglio. Conoscere il *poter essere* d'una cosa, presuppone di conosca quello che essa è» A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 164.

⁴²⁵ *Ibid.*, p. 166.

⁴²⁶ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 207.

quell'ordine che struttura l'uomo. Perciò l'educazione deve «Avvezzare all'ordine il pensiero, la volontà e gli atti esterni»⁴²⁷.

Educare è dunque un «tirar fuori», stimolare, svegliare e far maturare ciò che già è nella persona⁴²⁸. In un altro saggio la definisce come un «trarre in atto le potenze tutte dell'uomo, gradatamente, ordinatamente, secondo l'ordine de' fini umani. L'educare significa proprio tirar fuori dalle naturali virtualità le operazioni nostre, interiori ed esteriori. La famiglia, la scuola, il civile consorzio, principalmente la Religione, aiutano a ridurre in atti bene ordinati e vigorosi le facoltà nostre, come la levatrice (l'esempio quantunque longevo, non è logoro) aiuta il parto»⁴²⁹.

L'educatore ha il compito di richiamare l'uomo all'umanità. Per spiegare tale questione, fa sue le parole del più celebre poeta italiano: «Dante poneva in tre versi tutto quanto il sostanziale della dottrina educativa. Senti: Considerate la vostra semenza, Nati non foste a viver come bruti, Ma per seguir Virtute e canoscenza»⁴³⁰. In tal senso scrive: «Per diventare grandi, o almeno per conseguire nobiltà, unico modo è, informarsi l'uomo e i popoli di bellezza intellettuale, dilatando, direi, le potenze dell'animo al calore della Verità»⁴³¹ E chiede a giovani lo sforzo della mente e l'impegno per una conoscenza autentica⁴³².

La bussola dell'educazione deve dunque rimanere sempre la «perfezione dell'uomo»⁴³³. Sotto questo versante, Conti è convinto che l'educatore debba favorire e promuovere un

⁴²⁷ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 156.

⁴²⁸ Il seguente brano enuclea chiaramente la sua idea di educazione: «Ogni Arte di perfezionamento può chiamarsi *Educazione*. Noi sappiamo che già Varrone distingueva *educere*, *educare*, *instituere*; *educit obstetrix*, *educat nutrix*, *instituit paedagogus*, trae fuori la levatrice, educa la nutrice, il pedagogo istituisce. Ma Socrate aveva notato come l'*educare* sia un che somigliante all'*educere*, al trar fuori, poiché l'Educazione non altro fa che aiutare le potenze dell'uomo a perfezionarsi con l'attività propria; e l'*instituere*, poi, o istruire, non possa risguardarsi se non com'ufficio educativo, sì per l'educazione che all'intelletto dà l'istruzione, sì perché, l'uomo non potendo separarsi, l'istruzione dell'intelletto dee più o meno direttamente altresì educare la volontà. Vedesi perciò, che l'Arte di perfezionare sé stesso ed altrui, o anco l'Arte di perfezionare il *Consorzio* civile e religioso, non debbono in sostanza reputarsi se non com'*Arti educative*. L'Istituzione privata dell'uomo, com'individuo, cioè la domestica, la scolastica e quella che l'uomo porge a sé stesso, la Civiltà poi e la Religione, sono la triplice Arte educativa, che corrisponde alla triplice attinenza dell'uomo verso di sé, verso la civile Società e verso Dio. L'Educazione, pertanto, può definirsi: *Arte di perfezionare – l'uomo*. Alla qual definizione generale, quando s'aggiunga la determinazione delle differenti relazioni soprannotate, allora si distinguono le specie dell'Arte. Così, l'Educazione *religiosa* è l'*Arte di perfezionare l'uomo nella Società religiosa*; l'Educazione *civile* si è l'Arte di perfezionare l'uomo nella civile Società; l'Educazione *privata* è l'*Arte di educare l'uomo verso sé stesso*. Questa Educazione particolare, poi, si distingue in due: ossia nell'Educazione, che ci viene dall'autorità di altri, dalla Famiglia, da' Pedagoghi, da' Maestri; e nella Educazione libera, che dipoi l'uomo porge a sé medesimo, sicché può anche definirsi: *Arte di perfezionare l'uomo verso sé stesso, per altrui autorità, o per libera volontà*. Quando è Arte di perfezionar l'uomo verso d sé per altrui autorità, si dice proprio *Arte pedagogica*». A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 205-206.

⁴²⁹ A. Conti, *La bellezza qual mezzo potente di educazione*, cit., 16 marzo 1893, p. 209.

⁴³⁰ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 157.

⁴³¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 18.

⁴³² *Ibid.*, pp. 18-19.

⁴³³ *Ibid.*, vol. II, p. 206.

certo «eroismo», intendendo per «eroe» «chi ama sovraggrandemente il bene»⁴³⁴. Sullo stesso tema si chiede: «A che domanderebbe taluno (tu, no, che senza dubbio già te n'accorgi) la premessa definizione o, se più vi piace, descrizione dell'Eroismo? A questo fine, che l'educatore debba intendere a scuscarlo nell'animo di chi l'ascolta. Un proverbio sapiente dice: *che amore fa amore*, ossia, che *a voler essere amati bisogna amare*. Similmente non può farsi amare l'eccellenza e molto meno la sopraeccellenza delle perfezione ammirabile o degli atti eroici, o di quanto partecipa di eroicità, se l'educatore, il maestro, i genitori non mostrino una cordiale ammirazione di quella tanto desiderabile ammirabilità, e così la trasfondano ne' cuori giovanili»⁴³⁵. L'ideale dell'eroe, cioè del vero uomo, deve trovare la sua giustificazione nella realtà della vita, dei criteri e del senso comune.

Essa è un'azione che si muove dall'esterno verso l'interno della persona. Solo grazie ad un intervento «dal di fuori», l'uomo può uscire dalla crisalide del torpore e dell'ignoranza per divenire se stesso. Educare è analogo a «svegliare», vale a dire al richiamare chi ancora dorme all'azione, alla costruttività. È molto significativa la raccolta di brani, saggi e racconti che compongono *Le sveglie dell'anima*. Nello spiegare il significato del titolo ci suggerisce una regola importante dell'educazione. Osserva Conti: «Sono sveglie dell'anima perché questa, dagli oggetti esteriori, ritorna in se stessa e riconosce se medesima»⁴³⁶. Dunque l'anima non torna a se stessa se non attraverso un oggetto esterno, un richiamo, un'esortazione, una domanda. La persona ha dunque bisogno dell'intervento esterno. Tale azione va guidata dall'«ideale» educativo. Come l'artista modella l'opera rispetto al modello reale, l'educatore agisce sull'educando in base all'ideale di uomo.

La persona educata asseconda la profondità della sua natura e vive in radice le sue facoltà: «L'ordine universale de' fatti umani è interiore ed esteriore, e l'uno genera l'altro. L'interiore riguarda l'umane facoltà tra sé e co' loro oggetti; l'esteriore si palesa ne' costumi, nella famiglia, nello stato, e nel genere umano. L'ordine volontario dee conformarsi *all'ordine naturale della coscienza*; il disordine volontario se ne disforma»⁴³⁷.

Perché l'educazione sia autentica occorre dunque conoscere bene in cosa consista questa perfettibilità a cui si spinge l'educando. C'è un legame stretto tra ideale e azione, che Conti enuclea in questo modo: «Dobbiamo imparare, prima di fare da sé; bensì l'imparare prepara il fare; l'autorità educa la libertà. Ma di grazia, potremmo educare la libertà del fare, di effettuare il non fatto, se non conoscessimo insomma il fattibile?

⁴³⁴ A. Conti, *La bellezza qual mezzo potente di educazione*, cit., 16 marzo 1893, p. 225.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 226.

⁴³⁶ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 8.

⁴³⁷ A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 488.

Presentasi dunque daccapo la norma di tenere perpetuamente fisso l'occhio della mente alla bellezza del perfezionamento ideale, che a grado a grado diventa reale»⁴³⁸.

È da notare come per Conti il perfezionamento rappresenti un orizzonte infinito più che un oggetto definito. Scrive: «l'idea di Bellezza o di perfezione, a cui mirano *indefinitamente, universalmente* l'Arti umane, si riferisce a qualcosa d'*Infinito*, giacch'essa totalmente non può arrivarsi mai da potenze finite, che più e più ne partecipano finitamente»⁴³⁹. Ciò si declina in un continuo approfondimento di ciò che è vero, bello e buono⁴⁴⁰. Per questo motivo, il perfezionamento «infinito» non può che avere nel creatore il suo riferimento ultimo⁴⁴¹. Le cause e l'ordine naturale non sono staccati dal creatore, ma ne sono lo strumento: «Dio, creata la Natura, poi *nell'ordine stesso naturale*, senza le cause naturali, *non fa niente*; ma, *con le cause naturali, Dio fa tutto*»⁴⁴². Per raggiungere la perfezione, l'uomo ha bisogno della religione positiva⁴⁴³. In un articolo già citato sostiene: «L'Opera di Gesù Cristo perfeziona tutto l'uomo: la ragionevolezza, come Dottore, Redentore, Consolatore; la socievolezza, come Legislatore, la religiosità, come Signore»⁴⁴⁴.

Per Conti le leggi ogni perfezionamento sono «la *conservazione, l'innovazione e l'accrescimento*»⁴⁴⁵. Egli reputa inscindibile l'innovazione dalla conservazione⁴⁴⁶.

⁴³⁸ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 166.

⁴³⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 93.

⁴⁴⁰ «Appare adunque manifesto, che la Verità, la Bellezza, il Bene, oggetti delle facoltà razionali, sono in ultimo la Verità, la Bellezza, il Bene, non già partecipati, o finiti, ma per sé medesimi, o l'Infinito. Né dobbiamo arguirne l'infinità possibile della potenza, che giunga poi all'unione con l'Infinito; giacché l'unione non è identità, e, inoltre, l'Infinito non s'apprende mai totaliter da intelletto finito, a quindi avvi perfezionamento indefinito pur'in tale apprendimento. Vedesi ancora, che il supremo grado non istà nel sapere di molte cose, ma nel sapere la loro ragione, onde si spieghino tutte le cose o reali o possibili, e che appunto perciò è infinita: nel quale conoscimento l'avanzarsi più e più potrà essere veramente indefinito, senza termine alcuno, perché la via è infinita» *Ibid.*, pp. 94-95.

⁴⁴¹ «Or la Bellezza divina, esemplare degl'intelletti umani, benché velata nelle menti nostre de' fantasmi e da' concetti delle cose finite, in Dio stesso è l'esemplare che *preordinò* i perfezionamenti delle cose finite» *Ibid.*, p. 96.

⁴⁴² *Ibid.*, p. 97.

⁴⁴³ «Inoltre, se la Provvidenza, disponendo i perfezionamenti cosmici e umani, può avere un fine soprammondano, come si vedrà nell'ultimo Libro, segue, che non bastano a ciò i perfezionamenti e i mezzi naturali, come bastano ai fini o alle perfezioni di natura, sì bisognare perfezionamenti e mezzi proporzionati al fine soprammondano, cioè soprannaturali. Benché la Filosofia non sia competente a definire questa materia positivamente, come la Teologia e la Storia Sacra, è competente nondimeno a chiarire, data la possibilità del fine superiore, la possibilità razionale de' mezzi corrispondenti, che, o sollevino sopra le naturali potenze l'anima umana, e chiamasi *Grazia* più propriamente, o nelle cose materiali operino fatti oltre l'ordine comunemente statuito, e ciò si chiama *Miracolo*. Chi ride oggi di questa parola, ride di Dio; ma, posto Dio, non può, senza contraddizioni, negarsi la possibilità di mezzi convenienti a' fini dell'Artista eterno» *Ibid.*, pp. 98-99.

⁴⁴⁴ A. Conti, *Alcuni pensieri sul cristianesimo*, cit., p. 105.

⁴⁴⁵ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 117.

⁴⁴⁶ «Male si partono dunque fra loro e discordano fieramente i *Conservatori* e gl'*Innovatori*. Come potremmo noi conservare senza innovare, mentrechè il tempo rinnova tutto? E come potremo innovare senza conservare, mentrechè s'innovano le cose crescendo, e la Civiltà crescendo s'innova, e l'accrescimento è aumentare, non già disperdere? Non si chiami Conservatori chi ama l'immobilità, perché, non volendo le mutazioni opportune in meglio, si patiscono le mutazioni in peggio, la vecchiezza e la morte; ma neppure si

Paragona il perfezionamento con la musica: «Al fatto musicale somigliano tutt'i fatti del Perfezionamento cosmico ed umano, perché l'Universo è Arte musicale divina; com'altresi legge unica di tutt'i fatti è, *conservare, conservando innovare, innovando crescere*»⁴⁴⁷. In altre parole spiega: «Criterio, cagioni efficienti, universal condizione dell'Arte pedagogica sono le mentovate: or qual n'è la legge da segursi? Questo, com'ogni altro perfezionamento, è *un conservare, conservando innovare, innovando crescere*. Che cosa bisogna conservare? Non fa scienza, disse l'Alighieri, senza lo ritenere avere inteso. Sicché, facoltà conservatrice dentro di noi essendo la memoria, converrà esercitarla; non dico materialmente, no, bensì avvezzando a ricordare ciò, che si è capito chiaramente, per l'attinenze fra un'idea ed un'altra e fra cosa e cosa; bisogna poi esercitarsi a tenere in mente un ordine intero di concetti e da quello far dipendere la memoria delle parole, pel congiungimento naturale, ch'unisce i segni co'loro significati. Passare gl'Istitutori da materie ad altre materie, senz'accertarsi prima, se i discepoli abbian fermo in mente il già spiegato ed il già inculcato, è fabbricare per aria. Tal regola, quantunque non di rado trascurata, niuno vorrebbe mai contraddire; bensì àvvene altra, che troverebbe più facili contraddittori. Che cosa bisogna conservare prima di tutto? *Bisogna conservare l'uomo*»⁴⁴⁸. Il nostro compito verso noi stesso e l'intera società, è dunque in fondo quello di «conservarci»⁴⁴⁹.

L'educazione deve essere coerente con la struttura e il fine dell'uomo⁴⁵⁰. D'altra parte essa incide profondamente sulla persona: «l'Arte del perfezionamento umano ha efficacia nelle profondità più intime della Natura»⁴⁵¹.

chiami Novatore chi nella Scienza non conserva le Tradizioni o le verità di Senso comune, nell'Arti l'eterni leggi del gusto, nell'Incivilimento l'autorità, perché, non volendo conservare ciò ch'è da natura e che crebbe col tempo, s distrugge il soggetto di ciò che dovrebb'essere innovato: come un Violinista che, a far meglio nell'Arte sua, dimenticasse la Scala musicale o il Contrappunto e spezzasse lo Stromento» *Ibid.*, p. 125.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 118.

⁴⁴⁸ *Ibid.*, p. 213.

⁴⁴⁹ Osserva: «Concludendo, dal debito di onorare la nostra natura germinano tutte l'obbligazioni verso noi stessi. L'obbligazioni per la nostra esistenza che dobbiamo amare, dacchè l'amore di sé tanto è nobile, quanto ignobile l'amor proprio o privato; e quindi, se la vita dell'uomo, non può, come disse a sua madre Alessandro, contrappesarsi con altra cosa mai (Amm. Marc., XIV), dobbiamo conservare la vita e l'ordine de' suoi fini» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, pp. 191-192.

⁴⁵⁰ «Come la faccia dell'uomo ha i suoi nativi lineamenti che non debbono deturparsi, così l'animo ha lineamenti suoi proprj che Voi tutti procurate di non alterare. E quali sono mai questi lineamenti? Voi li riconoscete nel fanciullo, in cui parla più schietta la natura; sono le naturali inclinazioni dello spirito umano. I giovinetti hanno vivissima la curiosità del sapere, e voi la soddisfatte e la rinvigorite colla istruzione. Altro lineamento dell'animo, altra inclinazione divina è la *benevolenza*: perché le passioni malevole, come l'odio e l'orgoglio, germogliano più tardi per colpa dell'uomo; e voi questa benevolenza universale di fanciulli, nella quale si racchiudono tutti i doveri del non fare agli altri ciò che a noi non vorremmo fatto, e del fare agli altri quello che vorremmo fatto a noi cercate di avvalorare colla *istruzione*. Un altro lineamento di queste fattezze interiori, una inclinazione sublime, è la *religiosità*. Certuni dicono: Va rispettata la coscienza degli insegnanti e va bene; ma voi aggiungete: Va rispettata la coscienza dei fanciulli e delle famiglie; anche più, rispettiamo la coscienza della nazione e del genere umano. *Age quod agis*: Voi non portate queste tenere pianticelle in mezzo all'urto d'opinioni contrarie, rissose, astiose, desolatrici; ma educate i vostri allievi ad essere buone

L'arte non può creare la natura umana, suo ufficio è assecondarla⁴⁵². Gli errori nella pedagogia e nell'educazione nascono dal disconoscimento della vera natura della persona. Nei *Nuovi Discorsi* paragona certi pedagogisti ai ragazzi che passano il tempo a giocare alla cuccagna. In questo gioco ottocentesco si cerca di prendere delle galline passando per funi untuose, finendo spesso per ruzzolare in terra. Certi pedagogisti sono molto simili a questi giovani: «Certi Dottori pedagogici che gareggiano in astruserie verticali per chiappar l'uomo nuovo e ripiombano giù in mezzo alle fischiate de' savj»⁴⁵³. Quando l'idea di uomo si inventa e non si accetta, l'alienazione è inevitabile.

Diseducativo è infatti tutto ciò che aliena la persona dalla sua natura. E per questo motivo: «chi tenti, educando e istruendo la gioventù, di rapire dall'anima loro i principj universali d razionalità, di socievolezza e di religiosità, egli non istitutore si chiami, non educatore, ma disfacitore degli uomini»⁴⁵⁴.

Anche al genitore, che non per forza deve essere filosofo, è comunque chiesta «un raccoglimento interiore, per considerare l'inclinazioni nostre o l'altrui, buone o cattive, un saper distinguere chiaro e retto tra l'onesto e il non onesto, tra le verità fondamentali della Ragione umana ed il falso, tra l'ordine della Natura umana e il disordine; le madri, perciò, raccolte de' domestici affetti, sono grandi educatrici, purché attente alla coscienza propria e de' figliuoli; ma, dissipate, guastano l'umana Generazione»⁴⁵⁵.

L'educazione vera è l'unica soluzione perché il mondo sia salvato dal disastro della disumanità. Nelle *Svegli* riporta un aneddoto paradigmatico: «Ricordo che nel mio paese da un tristo uomo, ladruncolo di professione, vennero figliuoli di specchiata onestà, segnatamente per le sollecitudini educatrici d'una madre povera sì, di sostanze, ma ricca di virtù. Ricordo pure che da un certo notariuccio falsificatore, al quale fu d'uopo toglier l'uso de' rogiti, vennero su fanciulle purissime per grazia di Dio e della madre ottima». L'educatore deve guardare e puntare a ciò che di meglio vi è nella persona, al suo ideale.

madri e buoni padri di famiglia, nemici dell'ozio, amanti dell'onestà e del lavoro, rispettosi alle leggi, cittadini pacifici, che pongono la onoratezza vera nell'adempimento dei proprj doveri; ho detto pacifici, sì, ma se chiamati alle armi per la difesa della Patria, fieri e indomiti come gli antichi romani» A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., pp. 72-73.

⁴⁵¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 166.

⁴⁵² Nei *Nuovi Discorsi* racconta di un dialogo, reale o inventato non si sa, tra un letterato napoletano e Gino Capponi. Il Conti fa dire al celebre pedagista una frase che ben sintetizza l'importanza della natura e dello sviluppo spontaneo nell'educazione: «Indirizzare con precetti pochi e buoni, per la via maestra degli esempj, cominciando da'maestri: altra pedagogia non so capire. Saprebbe mai generare una rosa l'arte, benché dotta nel coltivare i giardini? O potrebbe lo studio del contrappunto, che riesce a comporre combinazioni sapienti d'armonia, creare un melodia ispirata, il Coro di Mosè, dal tuo stellato soglio, benché a preparare gl'ingegni necessario lo studio? La spontaneità, erompente dall'intima energia dello spirito, non la compenserà mai Arte nessuna; l'uomo lo dà la Natura, l'educazione aiuti la Natura e niente più» A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 147.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 147.

⁴⁵⁴ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 214.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 207.

In educazione niente è determinato e tutto può iniziare. Questo perché: «In ogni cuore umano, benché pervertito, resta sempre un germe di bontà che può germogliare alla luce feconda dell'amore»⁴⁵⁶. Ognuno ha le sue predilezioni, e l'educatore deve discernere il talento dell'educato.

Nel perfezionamento va seguito il concetto di gradazione⁴⁵⁷, e l'educatore deve anche saper declinare il disegno generale, nel particolare. Scrive: «nel Magistero educativo, prima si ha da guardare a ciò, che forma la sostanziale perfezione d'ogni uomo, e ch'è; l'*abituale volontà della giustizia*; la possibile concordia tra l'onesto e il dilettevole, sempre coordinando questo a quello col prudente accorgimento dell'utilità vera; l'uso della ragione o del giudizio in ogni cosa; l'armonia tra la ragione, i sensi ed il vigore del corpo. Secondariamente si determina la perfezione in modo particolare, secondando le disposizioni naturali del giovinetto, e l'altre del sesso, dell'età, della domestica e civile condizione»⁴⁵⁸. Il perfezionamento avviene nel tempo⁴⁵⁹, e non riguarda solo l'uomo, ma tutto l'essere, anzi, come egli spiega: «il perfezionamento, cioè il successivo svolgimento delle potenze create, non solo è condizione d'ogni singola cosa, ma è altresì condizione del coordinamento graduale fra tutte le cose»⁴⁶⁰. In questo senso ogni perfezionamento non è che un momento di un perfezionamento universale e armonico⁴⁶¹. Legato al concetto di gradazione vi è quello di spontaneità, guida della pratica educativa⁴⁶².

Un altro concetto centrale nella prospettiva educativa del Conti non poteva che essere l'ordine. Scrive: «Per la natura diffusiva dell'amore il buon pedagogo sentirà vivissimo desiderio di perfezionarle, quanto alla conoscenza e quanto alla virtù, negli affidati alle sue sollecitudini. *La notizia dell'ordine, l'amore dell'ordine, l'intendimento di recarlo a più e più eccellente bellezza nell'animo de' propri allievi è il sole che illumina e riscalda il buon maestro di casa sua o d'altra gioventù*»⁴⁶³. L'educatore deve far crescere «la *bellezza dell'ordine*, ammirato dal retto Educatore, gli è stella polare per dirigere tutta l'educazione

⁴⁵⁶ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 238.

⁴⁵⁷ «Tal concetto di perfezione, a cui l'Arte procura d'avvicinare l'uomo, va determinato gradatamente nell'animo degli alunni, accadendo in quest'Arte come in tutte le arti» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 207.

⁴⁵⁸ *Ibid.*, p. 208.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, pp. 110-111.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 113.

⁴⁶¹ *Ibid.*, pp. 115-116.

⁴⁶² In seguito aggiunge: «La libertà, saviamente allevata dall'autorità degli educatori con l'ideale bellezza della perfezione, conseguibile per propria energia dagli educati, è la spontaneità. La qual voce primieramente, in contrapposto di ciò che viene determinato da cagioni esterne, per esempio la sensazione, o una spinta, e qualunque altro impulso e passione, significa ciò che s'effettua per naturale attività propria. Così, alla sensazione, ricevuta per affezione degli organi, segue l'appetito della cosa piacevole, o la ripugnanza dalle spiacevoli. Ma, con significato analogo e più alto, vuol significare tutto quanto s'opera d'inventivo, di nuovo, dalle facoltà razionali, già educate dall'autorità e dalla meditazione» A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 167.

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 185.

verso l'*armonia*. Egli dunque procurerà, di comporre in accordo, direi, musicale l'anima e il corpo, ciascuna facoltà interiore con se stessa e con l'altre facoltà. È quasi un'arte di contrappunto con magistero di proporzioni armoniche»⁴⁶⁴. L'educatore deve assecondare e favorire l'ordine nella persona, l'armonia tra il corpo e la mente, tra il pensiero e l'azione, tra il singolo e la società: «Poni mente a quest'altra gran parola ordine; perché questa è la chiave del tuo magistero e ti vien consegnata dalla natura. Tu sai, che armonia è l'universo, e armoniche le leggi dell'intelletto umano. Talché l'idea onnifeconda dell'ordine sta connaturalmente implicita nell'intelletto nostro per cagione dell'ordine interiore suo, coordinato all'ordine di ogni creatura, e al Principio d'ogni cosa. Indi, coll'esperienza, coll'attività razionale, col tirocinio, coll'aiuto della parola domestica, civile, religiosa, quell'idea si svolge in tutto ciò che dirittamente pensiamo, e rettammente operiamo»⁴⁶⁵. Sintetizzando: «Il fine dell'educazione è dunque l'armonia dell'uomo con la sua essenza e con il mondo. Armonia dell'anima, o fanciulli, è la virtù; disarmonia è il vizio»⁴⁶⁶.

La bellezza è il tramite del vero, perciò «bisogna innamorare dell'ordine gli alunni mostrandone loro l'ammirabile bellezza. Questo amoroso entusiasmo si trasmette nei giovinetti, che per tal modo diventano cooperatori del padre o col maestro della propria educazione: modo efficace, unico, perché l'attenzione si affissi nell'insegnamento e se l'appropri»⁴⁶⁷.

Conti esalta il ruolo dell'educatore, come il più importante degli uffici dati dal creatore alla sua prediletta creatura. Scrive: «E se vediamo i fiori degli alberi, e le rose de' giardini, o una formosità di volto e di persona, diciamo fra noi: l'uomo non saprebbe mai fare altrettanto; questo è vero, purché s'aggiunga, che l'uomo può fare di meglio, tirando a forma più e più perfetta i lineamenti abbozzati e divini delle potenze umane. Beato chi, vicino a morire, potesse proprio esclamare, non già come quell'Imperatore: Ho ben recitata la mia parte, applaudite, amici; ma per testimonio ci coscienza: Fui artista buono di me stesso con la vita, degli altri con l'esempio, imitatemi!»⁴⁶⁸.

Conti parla anche di «modi» del perfezionamento, che sostiene essere presenti già nello stesso sviluppo naturale della persona⁴⁶⁹. Considera la bellezza come principale «mezzo di

⁴⁶⁴ *Ibid.*, p. 179.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, pp. 155-156.

⁴⁶⁶ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 74.

⁴⁶⁷ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 156.

⁴⁶⁸ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 166-167.

⁴⁶⁹ «Ma se il perfezionamento è condizione d'ogni potenza finita, e se legge d'ogni perfezionamento è conservare, conservando innovare, innovando crescere, quali dunque saranno i modi? Noi, per legge dialettica, ritroviamo qui, che l'Artista eterno stampò variamente nell'intelletto nostro e nelle cose i modi medesimi di svolgimento, i quali si veggono nelle Scienze, nell'Arti e nella Storia dell'uomo, cioè una

perfezionamento»⁴⁷⁰. Essa lo è in quanto fa coincidere la bellezza con la perfezione ammirata. Scrive: «Si domanda: e che cosa è mai la *perfezione ammirata*, se non la *Bellezza*? Questa, perciò, è l'esemplare, che, partecipandosi a noi, è il mezzo d'ogni perfezionamento e d'ogni Arte»⁴⁷¹. Il perfezionamento si pone così nel sistema filosofico di Conti in linea con la dialettica della verità⁴⁷². Il filosofo è peraltro abbastanza scettico sull'educazione coeva, dove manca verità e bellezza⁴⁷³.

Conti sostiene l'importanza dell'educazione, azione necessaria che fa dell'uomo che si forma e forma, artista di se stesso⁴⁷⁴. In questo senso «L'intelletto è quasi una bozza di lineamenti divini; e l'uomo con l'Arte libera sua, può venire lavorando in quella bozza, e condurla su a finimento, informando a questa effigie ogni facoltà inferiore di sensi e di fantasia»⁴⁷⁵.

Il pedagogista samminiatese chiarisce che l'educazione di una persona non è mai un'azione isolata, ma che occorre che tutto il contesto sociale si spenda per la sua formazione. In questo senso, la formazione del singolo si lega a quella della civiltà, che egli paragona come alla costruzione di una cattedrale⁴⁷⁶. Anche l'educazione intellettuale non è compito della sola scuola ma di vari soggetti. Osserva Conti: «Aiutano l'esercizio delle facoltà mentali nell'uomo singolo i Consorzi, cioè i magisteri della Famiglia, della Società politica e della Religione»⁴⁷⁷. Egli suddivide l'educazione in individuale, civile e religiosa, le ultime due sono «Educazione universale o di Consorzi»⁴⁷⁸. In questo senso l'educazione del singolo è inscindibile da quella dell'intera società: «Qual è dunque la regola da promuovere il Perfezionamento della Civiltà universale? Quello d'avvivare sempre più negli uomini, con ogni argomento educativo di Religione, di Lettere, di leggi, di Scuole, di Famiglia, di libere Consociazioni, l'*alto sentimento della persona*, cioè della

comprensione prima, o iniziale, potenziale, a cui succede una distinzione, che termina in una comprensione o distintamente armoniosa» *Ibid.*, pp. 121-122.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 88.

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 90.

⁴⁷² «La Bellezza intercede tra la Verità ed il Bene; tra la Verità che, conosciuta in alcun modo, è principio d'ogni atto razionale, interno ed esterno; il Bene, ch'è il fine voluto, e la cui perfezione o Bellezza, in quanto ci trae ad ammirarlo e quindi al perfezionamento di tutte l'Arti del Bello ancora, se non muovano dal Vero, e, com'a fine ultimo, non mirino al Buono, cioè all'ordine de' fini, si corrompono di necessità» *Ibid.*, p. 91.

⁴⁷³ «Perciò, quando si pensi che d'ogni perfezionamento è mezzo la Bellezza, così per l'Arte divina, come per l'Arte umana, non possiamo nel più vivo del cuore non essere contristati alla deformità d'atti, di parole e di modi, onde il Popolo e la Letteratura imbestialiscono sempre più, e fo voti perché la generazione nuova, educando sé stessa e gli altri, pensi, che *termine* della volontà umana è il Bene, *principio* de' suoi atti la Verità, *mezzo* per giungere a quello la Bellezza. Movendo dal Vero, si giunge al Buono per la via del Bello» *Ibid.*, p. 108.

⁴⁷⁴ «L'uomo, quanto più si perfeziona nell'intelletto e nella volontà sua, tanto più liberamente *forma* sé stesso, e, in tale significato, è Autore, quasi concreateore, Artista di sé medesimo» *Ibid.*, pp. 163-164.

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 164.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p. 165.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 169.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, pp. 204-205.

Natura umana o dell'*Umanità* ch'è sinonimo di Civiltà. (*Del Buono nel Vero*, cap. XXI). La qual regola di distingue in due: l'una, di rendere perciò vivissima la consapevolezza della morale *Libertà*, che distingue *dalla cose la persona*; l'altra, di avvalorare l'*affetto alla comune Umanità*, cioè alla Natura umana d'ogni tempo e d'ogni luogo, ch'è amore di universale Fratellanza e di universali Tradizioni»⁴⁷⁹.

Con un'altra immagine chiarisce lo stesso concetto: «Quando sentiamo un'orchestra, che già soleva stonare, divenire intonata e migliorare sempre più nella misura de' tempi, nell'armonia e nell'espressione, non ha nessuno al mondo che dica: quel perfezionamento è bensì dell'orchestra intera, non de' singoli sonatori che rimangono qual quali erano, inesperti e cattivi; ma si dice che, migliorando ciascuno in particolare, si migliora il tutto: egualmente affinché si perfezioni un popolo, bisogna che i più s'avvezzino a rispettare sé, consapevoli del dovere che ognuno ha di perfezionare sé stesso e però di riformare l'animo proprio, di svecchiarsi, come una vita che si purga col ferro da' seccumi, di rinnovarsi, come pianta novella che germoglia in tralci più vigorosi»⁴⁸⁰.

La capacità educativa è sintomatica dello sviluppo di una Nazione. «In un Popolo – osserva Conti - tant'è più saggio e diffusa l'Arte educativa, quanto più i mezzi varj corrispondono a queste determinazioni graduate, che la Natura pose»⁴⁸¹.

L'educazione ha inoltre un ruolo centrale per comunicare alle giovani generazioni il sentimento e l'amore per la Patria. Osserva: «Terminando, signori e signore delle scuole, suol ripetersi, benché non sia molto intesa, la sentenza del generale Moltke: I maestri hanno vinto a Sèdan; e poi fu fatto l'impero. Egli voleva significare questo solamente: Che i maestri avevano ispirato l'amore della Patria tedesca, e formate nelle nuove generazioni alemanne il carattere, che è la ferma costanza della volontà nei buoni propositi e nell'abito dei proprj doveri. E voi, ispirandosi l'amore dell'Italia nel cuore della gioventù e formando in essa il carattere, potrete affermare di aver salvata la libertà e l'indipendenza d'Italia»⁴⁸².

IV. 9. Libertà, autorità e tradizione

L'azione educativa è una scelta, così come la volontà dell'allievo di seguire le indicazioni del maestro. Chi si occupa della «perfezione» dell'uomo, lo deve fare sempre

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 257.

⁴⁸⁰ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 186.

⁴⁸¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 208.

⁴⁸² A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 74.

rivolgendosi alla libertà⁴⁸³. Conti chiarisce che il compimento della razionalità non è l'arbitrio assoluto, ma l'«obbedienza» alla legge morale. Risuonano in queste posizioni, gli echi della lezione lambruschiniana. Nella sua opera, Conti distingue la «libertà» dalla «licenza». La prima consiste nell'adesione alla ragionevolezza, non in un arbitrio spregiudicato. Scrive: «la volontà è costante, risoluta, padrona di sé, quando non si lasci andare in balia delle inclinazioni non ragionevoli, drizzata sempre a ciò che non *muta* mai, e ch'è la Legge morale. In quest'ambito si fonda la libertà morale, perché diretta dalla ragione, non serva d'impulsi estranei, come viandante che va per cammino retto con la scorta del sole. La fermezza del carattere vale altresì come unità morale, ossia, che l'uomo, non turbato irragionevolmente, si mantiene sempre lo stesso: sì, sì, no, no; mentrechè, ove manchi la forte volontà, conforme all'ordine morale, siamo soggetti a variare secondo gli appetiti: né puoi fidarti dell'uomo privo di abituale moralità o dell'impronta d'onesta indelebile»⁴⁸⁴. Dice che ci sono due scuole errate, quelle che negano le influenze esterne della società e quelle che danno troppo peso al sistema dimenticando la libertà personale⁴⁸⁵.

Proprio in quanto azione libera, l'arte educativa può anche traviare⁴⁸⁶. In questo senso contesta il «mito» del progresso continuo sostenuto da Condorcet, di cui scrive: «L'errore fondamentale sul *Progresso continuo* è dimenticare o negare la libertà umana e i suoi abusi; perciò s'altera o si fraintende la Storia»⁴⁸⁷. Tra tutte le varie filosofie della storia e del progresso, di cui offre un ampio spettro nel capitolo XXXVI del secondo volume de *L'armonia delle cose*, egli sostiene che il «perfezionamento» è impossibile senza la libertà⁴⁸⁸.

Negare all'uomo la possibilità di scelta, per affermare, per esempio un determinismo biologico o sociale, equivale, secondo Conti, a gettare nell'insensatezza l'azione educativa. Nei *Nuovi discorsi del tempo*, Conti riporta un breve racconto in forma di dialogo per esemplificare la contraddizione e l'immoralità della negazione della libertà. Il protagonista

⁴⁸³ «La capacità di perfezionamento deriva dalla Natura, il perfezionamento viene dalla volontà e dall'Arte: però è *necessario* la prima, *libero* il secondo, e la libertà può traviare» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 186-187.

⁴⁸⁴ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 213.

⁴⁸⁵ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., pp. 257-258.

⁴⁸⁶ «L'arte, pertanto, involge il concetto di libertà; ossia, la cognizione di mezzi convenienti, e la scelta loro, e un fine liberamente voluto. Ecco il perché, mentre gl'istinti de' bruti non traviano, può bensì traviare l'Arte umana, e invece di un progresso aversi un regresso» *Ibid.*, p. 188.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p. 197.

⁴⁸⁸ «Concludo: ammettiamo, con la Scuola della Immutabilità, una perenne somiglianza de' fatti del Genere umano, pur senza negare le continue mutazioni; e con la Scuola de' Ricorsi, una somiglianza di Ritorni, senza negare le novità. Ammettiamo, con la Scuola del Regresso continuo, un peggiorare del Male, senza disconoscere il potente avanzarsi del bene; e, con la Scuola del Continuo, Progresso, un crescere del Bene, senza disconoscere i peggioramenti; sicché approviamo la dottrina del Progresso spirale, purché non vengano impuginate le condizioni della Civiltà umana e l'arbitrio» *Ibid.*, p. 203.

è un giovane che fa una gita sull'Abetone con «il Brusco», ed un dottore esperto di Filologia e Filosofia. Il dottore è un positivista e nega la libertà perché tutto è necessità e meccanismo, il Brusco un ex chierico che aveva lasciato la tonaca dopo il servizio di leva. I tre iniziano una lunga discussione sulla legge morale. Il giovane espone la sua tesi rivolgendosi al dottore: «Una legge assoluta, il *dovere*, che ci mostra il *da farsi*, che ci obbliga, o a modo suo ci necessita. Non è bensì una necessità meccanica, sensitiva, istintiva, organica, fisica insomma, tantoché, confondendosi col *soggetto* della legge, non possa trasgredirsi, come il sangue non può non correre per le vene, né l'uomo può non amare se stesso; ma necessità *esemplare, imperativa, oggettiva*, o l'ordine de' fini umani; e che sta dinanzi alla volontà stessa, la quale può, adunque, seguirne l'esemplarità o no. Ma dove non la segua, l'uomo è cattivo *necessariamente*. La legge della volontà, che segue la conoscenza, non può essere davvero che una *regola*. Si tratta di nature razionali, non di macchine o di piante o di bruti. La necessità è nell'*impero*, che assolutamente obbliga; la necessità è nella *conseguenza* della deliberazione volontaria, cioè la *bontà*, la *cattività*. La libertà sta in mezzo, cioè la deliberazione. Sicché, quando tu spieghi tutto ciò per associazioni necessarie d'idee, di fantasmi di sensazioni, tu vieni a negare virtù e vizio; togli dal mondo la moralità. E siccome, secondo i nostri dettami si può inferire che la giustizia delle leggi è ingiusta, gli avvocati difendono i malandrini come non imputabili, perché servi d'una passione impellente, i Giurati assolvono, i delitti moltiplicano, ed il popolo impara che dando una coltellata, siam pari alla mula che portò su le nostre provvisioni, e zoppò con un calcio il mulattiere»⁴⁸⁹. Poiché il dottore continuava a negare le tesi del giovane, il Brusco iniziò a provocare pesantemente il dottore, scagliandosi contro di lui. Il dottore naturalmente se la prese contro il Brusco dandogli della «bestia» e dell'immorale. A quel punto il Brusco coglie in fallo il dottore, mostrandogli che l'avversione per l'immoralità e l'ingiustizia è connaturale alla persona, anche a chi pensa che la moralità sia una convenzione. Il giovane conclude rivolgendosi al dottore: «Caro amico, soggiunsi, la morale libertà è uno di quei fatti, una di quelle verità razionali e sperimentali, che negandole, si affermano; come se dubiti o neghi di pensare, anche il dubbio e la negazione tua è pensare; così negata la moralità, t'offendi se chiamano immorale. Questo accadi di tutto ciò, che è appreso immediatamente dall'esperienza interna ed esterna, e di tutte le verità supreme della ragione»⁴⁹⁰ In un altro racconto osserva: «La coscienza non si può negare, senza ad un tempo affermarla»⁴⁹¹.

⁴⁸⁹ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., pp. 233-234.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p. 235.

⁴⁹¹ *Ibid.*, p. 225.

Al discorso pedagogico si lega quello tra natura e cultura. Ne *L'armonia delle cose*, dopo aver parlato dell'influenza del clima sul carattere della persona, e delle «schiatte», sostiene che l'uomo è tale perché domina la natura. Scrive: «Ma l'uomo dunque è servo del Clima, o ne dipende con assoluta sudditanza? No, perché l'uomo può sul Clima stesso non meno e più che il Clima possa su lui. A quella guisa che un Musicista, fabbricando gli Strumenti musicali, non può sostanzialmente mutare la materia, che gli vien porta dalla natura, legno, metalli, corde, ma pure gli adatta e li corregge all'uso dell'Arte sua; così l'uomo adatta e corregge i Climi, e, dentro certo limite, il Clima lo fa lui da sé stesso»⁴⁹². In questo senso: «L'uomo, di suddito, si fa signore»⁴⁹³. Nonostante i condizionamenti, la persona è padrona di se stessa. «L'uomo adunque (non già ogni uomo), anche nelle condizioni fisiologiche, da sottoposto ascende al principato»⁴⁹⁴. Conti è convinto che l'impegno, l'incivilimento e l'operosità incidano molto più nel destino personale e sociale rispetto alle premesse biologiche e fisiologiche⁴⁹⁵. In questa direzione critica i positivisti che sopravvalutavano l'influenza dell'ambiente non potendo accettare sulla base dei loro principi, il potenziale della libertà⁴⁹⁶.

Fa notare come «l'*ambiente* (per dirlo sempre alla moderna), ossia la totalità delle cagioni che operano sopra i dati uomini, e sopra le date Nazioni o Schiatte, si compone di cose, non solo naturali, sì venute ancora dall'Arte umana; talché l'educazione, che riceviamo da quanto ci sta dintorno, è già un effetto e di natura e di libera volontà, coordinate fra loro»⁴⁹⁷.

Su queste basi, Conti affronta un nocciolo tematico tipico della pedagogia, vale a dire il nesso tra autorità e libertà. Su questo punto afferma: «Fermato bene il criterio, che guida l'Educazione, si domanda quali ne siano le cagioni efficienti. Sono due per fermo; l'autorità e la libera volontà. Or come si posson mettere insieme, domandava il Kant? In tal modo, egli rispondeva, che l'autorità non ad altro serve che a educare la libertà»⁴⁹⁸. I due termini, solo apparentemente contraddittori, devono essere accordati⁴⁹⁹. Scrive ancora:

⁴⁹² A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 300.

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 301.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 307.

⁴⁹⁵ *Ibid.*, p. 307.

⁴⁹⁶ Dopo aver trattato della libertà scrive: «Or questa libertà dimostra quanto sia falsa, se la prendiamo in termini assoluti, la dottrina d'alcuni Positivisti odierni, che parlano dell'ambiente (milieu), o di tutte le cagioni esteriori ed organiche, com'onnipotenti sull'uomo interiore; dove noi abbiamo verificato, che altrettanto, e più di questo su noi, possiamo noi sopr'esse» *Ibid.*, p. 308;

⁴⁹⁷ *Ibid.*, pp. 309-310.

⁴⁹⁸ *Ibid.*, vol. II, p. 209.

⁴⁹⁹ «L'Educazione, pertanto, bisogna che proceda fra due termini opposti apparentemente, l'autorità e la libertà, dialetticamente accordati. Se l'autorità educativa reputa sé fine a sé stessa, ecco la servitù; se la libertà non vien'esercitata dall'autorità, ecco la licenza: nell'un caso e nell'altro l'Educazione non v'è» *Ibid.*, p. 210.

«Non può, dunque, l'uomo non cominciare da una fede ne' suoi Educatori, da un rispetto verso di essi, da un discepolato, come fin'anco per apprendere l'uso de' piedi abbisognò dell'aiuto altrui; ma, viceversa, l'Educazione autorevole non altro fine può avere, se non di rendere l'uomo capace a farsi uomo perfetto, cioè fornito di conoscenza e di vigorosa e bene ordinata volontà: giacché in ciò consistendo la perfezione umana, e il magistero educativo essendo Arte di perfezionamento, ch'è un accostarsi alla perfezione, altrimenti sarebbe, come se la Scultura lasciasse greggi il marmo, s'arguisce che l'Educazione non può avere altro intendimento»⁵⁰⁰. Sul tema riprende esplicitamente alcuni dei più importanti esponenti della pedagogia spiritualista del primo Ottocento⁵⁰¹.

Conti parla anche di una «autorità ragionevole». Scrive: «L'autorità ragionevole, pertanto, conviene ch'educhi la libertà, cioè l'attività libera dell'intelletto e del volere con gagliardia retta»⁵⁰². Altro aspetto fondamentale nella formazione della persona è la dimensione temporale, necessità che va rispettata e conosciuta. Osserva: «Criterio dell'Arte educativa porge la notizia del perfezione umana; cagioni efficienti sono l'autorità e la libertà, bensì quella per questa: or qual n'è la condizione? La stessa d'ogni perfezionamento, cioè il tempo»⁵⁰³. Sullo stesso tema osserva: «Magistero sapiente si è, mettere nel tempo dell'educazione quanto bisogna, seguendo la Natura. Festina lente, dicevano gli Antichi; affrèttati adagio, cioè non correre, ma va' di buon passo, guardando sempre alla mèta»⁵⁰⁴. In questo senso egli considera necessario oltre che vivere secondo norme di educazione e coltivare amicizie e interessi formativi, trovare dei veri maestri⁵⁰⁵. Il compito dell'autorità appare comunque temporaneo, il suo fine è quello di estinguersi. Scrive: «Gradatamente l'autorità esterna scompare e l'Educazione deve divenire di se stessi»⁵⁰⁶.

Il tema dell'autorità è legato a quello dell'esempio. Scrive: «Certamente, a educare un giovane in armonica bellezza d'intelletto e d'affetto e di volontà, più che molte parole può l'abito di vedersi attorno belle pitture o incisioni e stanze con grazia ornate, legger versi d'amorosa virilità, Virgilio e Dante, o udire musica maschia e delicata; e a educare il corpo formosamente, più che un geloso artificio di cautele igieniche, può la ginnastica non grottesca e perigliosa, sì svelta, concinna ed elegante. Del resto se vogliamo un riscontro di

⁵⁰⁰ *Ibid.*, pp. 209-210.

⁵⁰¹ «Il sempre compianto professore Rayneri (Scienza Pedagogica: Torino, 1869) dimostrava la bontà d'un sì semplice aforisma, che in Italia, prima d'ogni altro forse ne' tempi nostri e più efficacemente d'ogni altro, inculcava Raffaello Lambruschini, dicendo: l'autorità non altro sia che un educare la libertà» *Ibid.*, p. 209.

⁵⁰² *Ibid.*, p. 211.

⁵⁰³ *Ibid.*, p. 212.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, pp. 212-213.

⁵⁰⁵ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., pp. 337-338.

⁵⁰⁶ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 221.

quanto l'arti valgono ad educare, vediamo quant'alle nocchiano corrompitricj; perché, tanto più male possono cagionar le cose, quanto più possenti al bene, come il vino che ristora ed ubriaca, o la libertà che dà vita ed uccide»⁵⁰⁷

Questa cura dell'uomo verso un suo simile, questa passione per il suo essere, per il suo fine si chiama per il Conti amore. Osserva: «Questa parola potente amore, spiega dunque senza eccezione con la bellezza dell'ordine il modo e il perché del magistero educativo»⁵⁰⁸. In un saggio pubblicato sulla «Rassegna Nazionale» scrive: «Ponilo bene in mente, figliuol mio: educare gli uomini all'amore della dignità d'uomo, all'amore della famiglia, della patria, del genere umano e di Dio, è sola educazione vera, privata e principalmente pubblica. Le astratte verità lasciano fredda la mente, perché il cuore non la riscalda. Come in tempo di neve, quando i gelidi fiocchi cadono fitti, e oscurano l'ario comprendo la terra, il suono della voce umana che ti parla, giunge gioco, né s'avviva con l'espressione del volto annesso e quasi ammortito; così è della Verità, che ci parla fioca e quasi morta se non avvivata dall'amore, che, a somiglianza della solare splendidezza, è caldo e vitale»⁵⁰⁹. Si tratta di un tema, quello delle «ragioni del cuore» e della vita nell'amore, che ebbe varia eco nel dibattito coevo⁵¹⁰.

L'azione dell'educazione si origina e si innesta nella volontà di bene propria dell'uomo che lo spinge al dovere di educare. Spiega Conti: «Trovasi nel Buono veramente l'ammirabilità sovrana del Bello; la quale, contemplata, sforza l'animo non passionato ad amarla sopr'ogni cosa del mondo. Il bene, a cui tende l'animo, si distingue per triplice relazione. La prima, quando l'intelletto considera, e l'appetito ragionevole ama ciò ch'è *buono in se stesso, l'amabile per sé*, immutabilmente buono, l'onesto. È il pregio intrinseco dell'obbietto, che senz'eccezione di tempo, di luogo, né di altri particolari accidentalità, merita rispetto. Così la dignità dell'uomo, qualunque sia il tale o tal'uomo, dal principio de' secoli alla fine, per tutta la terra, merita riverenza e amore. Avvi bensì un ordine d'amore, perché si danno più o meno strette attinenze di prossimità; ma il rispetto alla natura umana, ch'è personalità libera con un fine proprio, né può quindi servire a altrui

⁵⁰⁷ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., pp. 160-161.

⁵⁰⁸ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 159.

⁵⁰⁹ A. Conti, *L'amore, unico educatore de' popoli*, «Rassegna Nazionale», I gennaio 1895, p. 32.

⁵¹⁰ Tracciando le caratteristiche del noto e popolarissimo giornale per giovinette Cordelia, la Franchini sottolinea il legame con il moderatismo toscano ed in particolare con il tema delle «ragioni del cuore», che «costituisce una sorta di leitmotiv delle sue esortazioni, colorando di sé anche un modo di vivere la religione che doveva molto alla tradizione del conciliatorismo conservatore di un Conti e di un Alfani, e che mano a mano venne subendo il fascino e l'influenza delle posizioni e delle discussioni messe in circolo dalla «Rassegna Nazionale», impegnata in una difficile opera di ricerca e innovazione delle ragioni dei cattolici transigenti, dei loro riferimenti culturali e della loro presenza sociale» S. Franchini, *Cultura nazionale e prodotti d'importazione: alla origini di un archetipo italiano di "stampa femminile"*, in S. Franchini, S. Soldani (edd), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, Milano, F. Angeli, 2004, p. 344.

qual mezzo coercibile all'altrui servizio, quasi bestia, che non intende, né perciò si propone alcun fine, quel rispetto, io dico, è imparziale, universale, santo, e si esprime con la parola solennissima dovere. Devi far così, checché ne venga»⁵¹¹.

La volontà di educare è sostenuta da quella tensione alle cose infinite che caratterizza l'uomo: «Questa incontentabilità sublime non rende oziosi, ma infaticabili, perché della natura d'ogni più nobile affetto partecipa l'affetto della bellezza. L'amore per donna generoso, l'amore materno ed il paterno, l'amore di patria, l'amore della comune umanità, l'amore della religione propria, l'amore della scienza, non si stancano mai nel procurare più e più benefizj o più e più conoscimento; perché quando si stancassero, già più non sarebbero affetti, che al bene o alla verità tendono di loro essenza e, rimanendo dall'operare più e più il bene o dal cercare più e più la verità, già non vi tenderebbero più: similmente, come gli snellissimi cipressi della collina crescono sempre più in alto, l'affetto della bellezza e dell'arte si sollevano incessantemente ai fulgori della perfezione»⁵¹².

Senza quest'amore l'educazione è vana. Commenta: «Senza un alcun che d'esplosivo, la palla del fucile non erompe, così negli insegnamenti della verità e delle regole dell'onestà, la mente de' giovani, senza impulso d'affetto, non esce all'atto efficace dell'apprendervi, anzi ripugna da sì fredda pedanteria che, insegnando il vero e il vivere onesto, pare non glien'importi nulla»⁵¹³. Sullo stesso concetto afferma: «Attenti rende i giovani e desiderosi d'imparare, un infiammato amore che spira dal sentimento dell'*eccellenza* di ciò che insegniamo, e penetra nelle menti giovanili per via di quel sentimento amoroso»⁵¹⁴.

L'amore è l'unico mezzo che posso «svegliare» l'uomo dal disimpegno, il quale è gravato nella sua tensione ideale verso il bene: «V'ha pur troppo nell'anima umana un disordine, non sostanziale o assoluto, chè disordine assoluto vuol dire negazione assoluta o il nulla; sì accidentale o relativo; riconosciuto anche dagli antichi Filosofi e la cui origine, non potendo recarsi a Dio, buono, né alla Natura, che dal Creatore buono fu creata buona, dee attribuirsi alla volontà libera de' Progenitori che deviarono de' fini umani. La Religione insegna positivamente qual sia questo fatto. Da ciò il turbamento de' sensi e degli affetti, che si trasmutano in passioni, ciascuno tendente a un proprio fine, segregato dal concetto della finalità coordinata. Ma siffatto disordine, appunto perché non essenziale,

⁵¹¹ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., pp. 170-171.

⁵¹² A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 329.

⁵¹³ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 160.

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 159.

può, in gran parte almeno, vincersi; e a sì nobile vittoria bisogna che s'affatichi l'Educatore sapiente con la invincibile costanza dell'Amore»⁵¹⁵.

L'amore è il primo carattere che da autorevolezza all'insegnante, senza cui l'educazione perde d'efficacia: «Se gli alunni con attenzione forte non secondino il maestro e l'istitutore, è acqua gettata nel muro. Ancorché resti qualcosa nella memoria, come un po' di fradicio nell'intonaco, è *imparare a pappagallo*, dice il popolo molto bene»⁵¹⁶.

Ma se l'uomo è tale in quanto persona, esso è anche influenzato dalle sue potenze da vari fattori. Compito dell'educazione è seguire la natura, assecondando le varietà delle società e delle età⁵¹⁷. Conti, pur riconoscendo un dato naturale, marca il ruolo della libertà personale: «A questa formazione del Mondo umano dà l'Arte divina il fondamento ed il vigore, creando gl'intelletti e vivendo in essi; ma l'uomo con l'Arte sua, o con la volontà, gli dà libero svolgimento»⁵¹⁸.

L'idea di educazione nell'elaborazione di Conti è correlato con il valore e la necessità della tradizione, che ricopre un ruolo decisivo nella ricerca della verità. Osserva: «Legge di natura umana si è pertanto la tradizione, dacché in essa consiste il consorzio umano, e solamente il consorzio può condurre in atto la perfettibilità degli uomini. Se legge universale di nostra natura, la tradizione si è dunque criterio. Perché criterio? In quanto essa dimostra i naturali e graduati perfezionamenti della scienza e dell'arte, rendendo così possibile un perfezionamento maggiore»⁵¹⁹.

Non ha senso, in questo senso, pensare di costruire sistemi filosofici su architetture sempre nuove. La ricerca è anche progressione, non solo novità. Confermando la sua tendenza ad accogliere ciò che reputava vero anche in sistema filosofici contrari, per confermare la necessità di non obliterare la tradizione, arriva a citare Spencer⁵²⁰. Sempre

⁵¹⁵ *Ibid.*, pp. 186-187.

⁵¹⁶ *Ibid.*, p. 156.

⁵¹⁷ «Or questa medesima legge naturale, che per Natura da un lato, e per libera volontà da un altro, forma l'uomo individuo, forma del pari le Nazioni e il Genere umano. Dio e la Natura pongono la naturale perfettibilità e i varj Climi, onde vengono disposizioni varie; pone altresì la Natura un divario anche nel perfezionamento de' Popoli, tra un'età giovanile di gagliardia corporea, di sensi, di fantasia, ed un'età più matura e intellettuale; ma il volere libero e liberissimo Arte pongono gl'incrementi della Civiltà. Questo accade per l'efficacia potente delle Generazioni anteriori sulle posteriori, sulla gioventù principalmente, su' fanciulli massimamente» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 164-165.

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 165.

⁵¹⁹ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 352.

⁵²⁰ Dopo aver sostenuto che nella scienza occorre progredire, e non inventare sempre da capo, cita il filosofo inglese: «Benissimo perciò, in tale rispetto, lo Spencer biasima col suo nuovo libro della *Scienza Sociale* ogni rivoluzione violenta, come opposta sempre alla legge ch'egli chiama di evoluzione, e che io dirò di svolgimento graduato; talché l'un grado superiore ha la ragione sua iniziale nell'antecedente, come questo ha la sua ragione finale ne' gradi posteriori» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. I, p. 48.

sulla stessa direzione apprezza un positivista come Mill che, pur contestando la metafisica, prefigura l'esistenza di un ente supremo⁵²¹.

Affronta in modo sistematico tale concetto nella prima lezione del secondo volume della *Storia della Filosofia*. Qui Conti, giustifica l'utilità della tradizione in quanto costituisce un elemento fondamentale per dare unità alla società. La parola del padre al figlio, del maestro al discepolo, l'istruzione, la scuola, hanno come fine quello di far entrare nella «storia della coscienza» le nuove generazioni. Come spiega lo stesso filosofo «E a quel modo che in ogni anno del viver nostro si raccoglie l'imparato negli anni anteriori, così ogni grado delle generazioni riceve quello che appresero le antecedenti. E questo imparare dagli altri, questo correre del pensiero da una in un'altra mente, questa comunità universale d'intelletti e di cuori si chiama Tradizione»⁵²². Lo scopo di un insegnamento simile non è contro la ricerca della verità, ma ne è uno strumento necessario. La tradizione va guardata con rispetto e criticità, in modo tale che se ne conservi ciò che è vero e si lasci perdere ciò che è contraddittorio, confuso, falso. Essa va «attraversata» con intelligenza e con la curiosità di chi sa cogliere il vero nella differenza: «La varietà nell'unità: ecco la legge dell'universo, dell'uomo, della umana società, della tradizione»⁵²³.

IV. 10. Formazione intellettuale e scuola educativa

Nel perfezionamento dell'uomo, l'aspetto intellettuale ricopre un ruolo non secondario. Come Conti osserva: «Credere d'allevare i fanciulli, la gioventù, le nazioni con certa vaporosa sentimentalità senz'illuminare gl'intelletti, val preparare una gente sdolcinata e imbelli, poi barbara e feroce, o l'una cosa e l'altra in un tempo. Ma l'istruzione non basta; ci vuole l'educazione ancora; ossia, l'istruzione dev'essere educativa»⁵²⁴.

Lo sviluppo della razionalità incomincia sin da bambino, quando la persona inizia un primo contatto con la realtà nelle sue varie entità, e ne incomincia a percepire l'ordine⁵²⁵. Le idee delle cose sono inizialmente solo semi di conoscenza, che il tempo dovrà far maturare⁵²⁶. Dalla percezione delle cose, si sviluppa l'idea e la percezione dell'Universo⁵²⁷,

⁵²¹ Dopo aver attaccato i positivisti che criticano la metafisica afferma «Perciò alcuni Positivisti, segnatamente inglesi, come lo Stuart Mill, pur condannando la Metafisica, riconoscono poi che di là dalle cose l'intelletto si ferma in Chi ha dato principio alle cose, quantunque ignoto. La forza del vero ci respinge di nuovo, adunque, all'Intelletto primo e gli Archetipi eterni» *Ibid.*, p. 377.

⁵²² A. Conti, *Storia della Filosofia*, cit., vol. II, p. 2.

⁵²³ *Ibid.*, p. 15.

⁵²⁴ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, p. 374.

⁵²⁵ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 169-170.

⁵²⁶ «L'idea perciò delle cose, apprese col senso, dapprima è implicita (specie impressa, avrebbero detto gli Aristotelici), quasi una margherita preziosa che stia dentro al guscio delle sensazioni e de' fantasmi; ma poi si

da cui si apprende anche la relazione tra il sé e le cose⁵²⁸. Conti affronta le diverse conoscenze che sorgono nella persona durante il suo sviluppo. Oltre quella di entità, del tutto dell'Universo, della relazione, tratta abbondantemente l'idea di Dio⁵²⁹. Si arriva a tale idea in diversi modi, mediante la domanda circa la causalità delle cose, la negazione o rimozione dei limiti, e per «sovremenenza»⁵³⁰.

Scrive su questo sviluppo: «Così adunque, mentre s'accresce nell'uomo l'esperienza de' fatti interiori, cioè de' suoi sentimenti, delle sue affezioni e volizioni, e delle sue attinenze col Mondo esterno e con l'Infinito, l'idea dell'Uomo interiore si fa più comprensiva»⁵³¹.

Per lo sviluppo della ragione e quindi per l'istruzione dell'alunno, «l'attività esterna» è fondamentale. Egli ricorda come «l'esercizio dell'umana ragione ha per condizione sua necessaria l'eccitamento esterno, specie l'insegnamento che per la via dei sensi, colla parola precipuamente, ammaestra intelligenza»⁵³².

Conti enumera una serie di «modi» con i quali lo sviluppo della ragione viene suscitato. Essi sono «ordinari o straordinari, secondo che spettanti all'ordine della natura o superiori alla natura. I mezzi ordinari, che sono argomento di filosofia (gli straordinari, di teologia), altri sono *primitivi* (quanto al tempo), che cioè porgono le prime conoscenze delle cose, altri *secondari*, che perfezionano le conoscenze acquistate»⁵³³. I mezzi primitivi sono la percezione interna ed esterna, i secondari sono la testimonianza e la parola.

Sintetizzando i concetti chiave dell'insegnamento, enumera una serie di leggi: «1° necessità naturale della nostra intelligenza si è imparare, e per *imparare* bisogna fede: chi nulla crede, nulla sa; 2° l'uomo coll'esercizio libero della sua riflessione forma il *sapere* o la scienza; 3° nell'ordine primitivo acquisto delle nostre cognizioni, la fede precede per natura la riflessione, quantunque nell'ordine logico della dimostrazione la scienza precede la fede; 4° poiché l'insegnamento umano è un mezzo che suppone una causa precedente, dalle naturali necessità della mente umana si rende palese la necessità dell'insegnamento

scioglie da questi col paragone degli oggetti simili e diversi, e allora diviene, quasi margherita uscita dal guscio, esplicita od espressa» *Ibid.*, pp. 170-171.

⁵²⁷ «Così mentre acquistiamo viepiù il concetto di cose molteplici e varie, e mentre viepiù ne astragghiamo comparativamente le relazioni di somiglianza e di differenza, di causa e d'effetto, di sostanza e di qualità, e via discorrendo: notizie già inchiusse nelle percezioni: viene sempre più ad accrescersi d'idee ben definita l'idea complessa e stupenda dell'Universo» *Ibid.*, pp. 171-172.

⁵²⁸ *Ibid.*, p. 173.

⁵²⁹ «Qual sarà, inoltre, il Perfezionamento nella conoscenza di Dio? Ancor qui abbiamo una cognizione implicita, che si perfeziona, divenendo sempre più esplicita o distinta; ma correlativamente al perfezionarsi dell'altre conoscenze: in quel modo analogo, che la luce sfavillante del Sole, non levato ancora sull'orizzonte, più e più non da sé sola si rende visibile, ma per l'aria illuminata, pe' vapori, per le nuvole rosate, o per la terra che palesa quant'essa contiene di molteplice e di vario» *Ibid.*, p. 176.

⁵³⁰ *Ibid.*, pp. 177-178.

⁵³¹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 175.

⁵³² A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 429.

⁵³³ *Ibid.*, p. 429.

sovrumano, ch'è condizione d'ogni altro insegnamento; quindi, una primitiva *pedagogia* divina, che aiuta, non toglie l'attività dell'intelletto, come non la toglie il magistero umano, è non solo tradizione ebraicocristiana, sì ancora di tutt'i popoli»⁵³⁴.

Un corretto sviluppo della ragione è di vitale importanza per il perfezionamento integrale della persona. Osserva: «Gli abiti intellettuali producono dunque la *scienza*, che vuole abilità di retto ragionare, ossia *l'arte del vero*. L'arte poi è, come sappiamo, un sapiente abito regolato da regola certa. Se tal regola è il *vero*, si ha l'arte del ragionare; se tal regola è il *buono*, nasce l'arte del bene, o la virtù; se tal regola è *l'utile*, si hanno le arti meccaniche o manuali; se tal norma è il *bello*, nascono le arti belle, dette anco amene, liberali umane»⁵³⁵.

La maturità del giudizio e dell'intelligenza, richiede la «ripetizione» di atti e comportamenti⁵³⁶. Osserva Conti: «Così, per via d'esercizio, s'acquista maturo giudizio, si fa un'analisi accurata, una sintesi chiara e perfetta, s'acquista un vigor di ragione che scorge i più sottili sofismi, una buona memoria e un gusto squisito nel giudicare opere d'arti belle»⁵³⁷. Il professore samminiatese rileva anche come la ripetizione può anche essere negativa: «Il potere dell'abitudine sulle facoltà del conoscimento è vantaggioso alla intelligenza, pur talvolta è dannoso»⁵³⁸.

Sulla base di questi presupposti, nelle sue varie opere Conti offre diversi suggerimenti. L'insegnamento deve sempre essere graduato e passare dal «noto all'ignoto, dalle cose chiare all'oscure, dal più al meno difficoltoso»⁵³⁹. Ciò vale anche per l'educazione morale⁵⁴⁰. Secondo Conti il «modo» dell'istruzione buona è «Una comprensione prima, una distinzione, una comprensione seconda. Una comprensione prima; cioè, quanto al soggetto che ora trattiamo, prender l'uomo nell'integrità di sua natura, e tutto armoniosamente istituirlo. Egli è anima e corpo: bisogna, dunque, conforme all'antica Sentenza, educare una mente sana in corpo sano. Passata la prima età si può, si dee anzi, ove si scelgano Professioni liberali, pensare più al magistero intellettuale e morale, che alla robustezza e destrezza del corpo; ma invece, nella fanciullezza e nella gioventù prima, se non vadano insieme gli esercizi delle membra e dell'animo, il più delle volte l'animo

⁵³⁴ *Ibid.*, pp. 429-430.

⁵³⁵ *Ibid.*, p. 431.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 430.

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 430.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 432.

⁵³⁹ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 216.

⁵⁴⁰ «Il magistero dell'Educazione morale altresì consiste nell'andare gradatamente per modo esercitando la volontà, che da gradi men difficili ed alti, secondochè si svolge l'intelletto giovanile. Così, per esempio, dobbiamo educare i fanciulli a donare, con ragione, qualcosa di proprio in famiglia, per poi educarli a sovvenire i bisogni veri fuor di casa; educarli dignitosamente modesti co' famigliari, affinché vedano in ogni uomo poi l'umana dignità» *Ibid.*, p. 216.

stesso intisichisce. L'epoche più famose per Dottrina e per Arte non furono mai d'una gioventù allevata per lunghe ore d'ogni giorno alle ombre uggiose di una scuola e all'odore dell'inchiostro; ma ne' campi aperti e all'aria libera, temperando al cammino le membra, o alla caccia, e al nuoto, riposando con la fatica della mente i muscoli, e con la fatica de' muscoli la mente; i giovani sapevan poi trattare la penna e l'armi»⁵⁴¹.

Un altro carattere proprio dell'insegnamento è l'integralità. Scrive: «Dobbiamo, perciò, in que' primi anni educare tutte le facoltà dell'anima e del corpo, e dare gli ammaestramenti che svegliano ad un tempo il sentimento e l'immaginazione, come la Storia e l'Aritmetica elementare, e certi esercizj nel comporre narrazioni, con istile semplice, immaginoso, bene ordinato»⁵⁴².

Bisogna quindi proporre gradatamente gli studi e distinguerli tra le varie discipline «dacchè nella distinzione loro stia il perfezionamento»⁵⁴³. Anche se, d'altra parte «Alla qual comprensione armoniosa e terminativa dobbiamo anzi preparare i giovani con tutta l'industria educativa»⁵⁴⁴, cioè insegnare in tutte le loro parti le discipline e allevare tutte le facoltà⁵⁴⁵.

I modi per l'educazione sono dunque quelli di «Comprendere tutto l'uomo anima e corpo, e addestrarne le facoltà tutte; distinguere poscia gli studj e gli esercizj, ma senza sminuzzarli soverchiamente; comprendere finalmente in armonia più perfetta le parti d'ogni Disciplina, le Discipline varie fra loro e le potenze varie dell'animo, sicché queste procedano, come in serrata falange, ad ogni opera eccellente dell'umano ingegno e della volontà virtuosa»⁵⁴⁶.

Conti da molta importanza agli studi e ai progressi della didattica. Non affronta in modo organico la questione, ma nelle sue opere si trovano diversi suggerimenti per quanto riguarda le discipline e le metodologie d'insegnamento. Uno dei cardini del lavoro scolastico deve essere il rigore senza cui le intelligenze non sbocciano: «L'ingegno che soglion vantare certi giovani deve paragonarsi agl'ingegni della chiave, che o tenuta in tasca, o non saputa girare, non apre la porta di casa; e così entrare nella porta delle arti e delle scienze non si può, se l'ingegno nativo non si esercita cogli studj»⁵⁴⁷.

Secondo il Conti l'educazione è anche tirocinio delle capacità umane. L'insegnante deve quindi far esercitare tali potenzialità e facoltà dell'educando. Tra queste vi è la

⁵⁴¹ *Ibid.*, p. 217.

⁵⁴² *Ibid.*, p. 217.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 218.

⁵⁴⁴ *Ibid.*, p. 219.

⁵⁴⁵ *Ibid.*, p. 219.

⁵⁴⁶ *Ibid.*, pp. 220-221.

⁵⁴⁷ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., pp. 84-85.

fantasia: «Ottima cosa parlare alla fantasia de' giovinetti, chè il detto di Dante, *apprendersi per sensato* (per via de' sensi e de' fantasmi) ciò che poi *si fa degno dell'intelletto*, è vero per tutti gli uomini; ma per i fanciulli singolarmente, i quali movono i primi passi nell'*apprendere*; e, sentendo e immaginando, si forman poi nell'intelletto idee chiare, ben disegnate, ben ordinate: che è il fondamento d'ogni sapere, dall'infimo al supremo, e perciò d'ogni arte e della vita. Qui sta delle poche regole della pedagogia, una delle supreme, forse la prima; poche, io dico, chè le molte e minute ingarbugliano maestri e scolari, e non giovano che a' pedanti ed a' ciarlieri»⁵⁴⁸. Da un punto di vista didattico consiglia di insegnare la geografia con l'immaginazione come insegnò Collodi, e fare con gli alunni dei «viaggetti»⁵⁴⁹.

La ragione va educata a dare la giusta importanza ai dati dei sensi senza cui l'intelligenza non può che cadere nell'errore. Cita Tommaso *Cognitio quae a sensu initium sumit, in intellectu perficitur*. L'esercizio della fantasia è utile per allenare il bambino a distinguere ciò che è reale da ciò che non lo è.

È molto importante poi abituare i discenti al dialogo: «Si suol dire che il maestro deve abbassarsi alla piccolezza de' fanciulli, ed è vero; ma è anche verissimo, che le menti dei fanciulli, più pure delle nostre, sono prontissime ad innalzarsi, e ad innalzare noi. Se li teniamo giù, restano giù sempre, cresciuti di corpo, pigmei d'anima»⁵⁵⁰. L'esercizio del dialogo deve condurre all'ordine del pensiero: «Se l'utile della parola sta nel determinare l'ordine del pensiero, se la legge naturale di ciò consiste quindi *nel determinare con l'ordine della parola l'ordine del pensiero*, la detta legge si converte in regola, da cui procede ogni altra regola particolare così: *cerchiamo di esprimere con parola ordinata pensieri ordinati*»⁵⁵¹.

Per migliorare l'efficacia didattica, consiglia di insegnare con «ilarità onesta»⁵⁵². Sostiene che le discipline debbano essere insegnate in armonia tra loro, proponendo il principio dell'interdisciplinarietà.

Inoltre, l'insegnante deve sempre suscitare il sentimento della bellezza durante la spiegazione, ciò è indispensabile per una didattica efficace⁵⁵³.

Sulla grammatica osserva: «Dare precetti è cosa buona, perché ogni arte gli ha, e l'uomo bisogna che impari a far buon uso della ragione sua e del suo linguaggio; ma precetti di natura, ch'è la gran maestra, dati con vivacità di sentimento, con sobrietà; e,

⁵⁴⁸ *Ibid.*, pp. 125-126.

⁵⁴⁹ *Ibid.*, p. 127.

⁵⁵⁰ *Ibid.*, pp. 122-123.

⁵⁵¹ A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, cit., vol. II, pp. 274-275.

⁵⁵² A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 126.

⁵⁵³ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 158.

soprattutto, rallegrare le fantasie giovanili, gettar luce serena ne' cuori, adoperare la bellezza delle parole, delle immagini, delle idee per educarli bene»⁵⁵⁴. Occorre dunque da un punto di vista didattico, mostrare l'ordine e la perfezione delle discipline, nella grammatica, matematica, scienze, musica etc.

Trattando dei manuali da utilizzare nelle classi, sostiene che sia opportuno dare ampio spazio alla storia sacra e alla religione considerata fondamentale per l'educazione morale. Suggerisce di insegnare la storia in modo lineare e seguendo il principio della relazione. Il maestro deve evidenziare la continuità negli accadimenti, le analogie, i legami, l'attualità: «Come nella *Storia sacra*, così nella *Storia d'Italia*, si deve dare al racconto la sua naturale continuità, piuttostochè spezzarlo in racconti, senza legame fra loro; e, quantunque lodevolissimo apparisca il fine di chi tiene questo modo, cioè di non affaticare le tenere menti e d'imprimere in essi quei fatti che sembrano più capaci d'attrarre l'attenzione loro e di restar loro impressi nell'animo, pure, difetto non mediocre di libri cosiffatti è di non porgere mai la notizia viva d'un popolo che apparisce soltanto nell'integrità della Storia. E altro difetto è, non minore, di avvezzare gl'intelletti a non collegare l'idee con l'ordine de' fatti, mentrechè senz'ordine, o collegamento d'idee, non s'acquista mai vera conoscenza delle cose. Or questo è un bisogno razionale, non solo degli adulti, sì de' giovani, e anche de' giovinetti, e anche de' fanciulli, accomodando le cose alla diversa capacità. Quindi nella *Storia d'Italia*, come nella *Sacra*, deve preferirsi la narrazione continuata»⁵⁵⁵. La storia non deve essere appresa in modo nozionistico. Per tale motivo sconsiglia di far memorizzare in modo pedante le date. Per Conti la storia è come una lezione, un esempio, un monito per la vita del discente.

L'insegnante deve suscitare l'amore alla lettura nei suoi allievi. È importante che abitui le menti dei suoi alunni a letture edificanti evitando quelle superficiali e frivole. Osserva: «Il proverbio, *dimmi con chi tu vai, e ti dirò chi sei*, può bene tradursi: *dimmi che libri leggi e ti dirò chi sei*; perché la qualità delle letture preferite indica l'interiore corrispondenza o la produce. E come non vorresti che il tuo figliolo, e il giovane commesso al tuo vigile sguardo, frequentassero cattivi compagni, così non volere ch'essi stieno in compagnia intima di cattivi scrittori»⁵⁵⁶.

In un articolo molto significativo, apparso sulla «Rassegna Nazionale», Conti valorizzò l'iniziativa della «Piccola biblioteca del popolo italiano» curata dalla casa editrice Barbera e dai direttori Paolo Mantegazza, Ruggero Bonghi, Anton Giulio Barrili. In particolare

⁵⁵⁴ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 129.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, pp. 121-122.

⁵⁵⁶ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 189.

valorizza il «Il *rispetto alle coscienze*, voluto da' chiarissimi direttori della *Piccola Biblioteca* ci assicura, che in questa l'uomo apparirà sempre *rispettabile*»⁵⁵⁷. Nello stesso intervento, ricorda l'impegno del Municipio di Firenze, in cui in quegli anni era assessore per la diffusione delle buone letture⁵⁵⁸. L'amministrazione si impegnò perché importanti autori come Pietro Dazzi, Mattero Trenta, Pietro Thouar, Augusto Alfani, Parravicini, pubblicassero dei manuali scolastici utili e didatticamente efficaci. Tra gli altri, Conti ricorda anche la collaborazione con Collodi⁵⁵⁹. Cita inoltre due testi di *Storia Sacra*, e della *Storia d'Italia*⁵⁶⁰, di cui con gli altri libri citati scrive: «Mi resta solamente da concludere che gli alunni amano la lettura de' testi soprannotati; e gli effetti di tale istruzione sono per fermo notevolissimi»⁵⁶¹.

Il pedagogo samminiatese dà inoltre molta importanza all'allenamento del corpo, e sostiene che nella scuola occorra praticare la ginnastica e l'educazione fisica. Scrive: «Bisogna ch'educhi, tragga fuori quasi d'embrione, allevi l'uomo intero anima e corpo, il magistero degli educatori, talché l'effetto dia una *mente sana* e un *corpo sano*»⁵⁶²

La scuola ha inoltre un ruolo fondamentale nell'introduzione dei giovani alla vita nazionale, e all'educazione del senso dello Stato. È con l'istruzione e soprattutto l'educazione morale che si cementa la nazione futura⁵⁶³.

⁵⁵⁷ A. Conti, *Sulla educativa istruzione popolare. Piccola biblioteca del popolo italiano e libri per le scuole elementari di Firenze*, «Rassegna Nazionale», I novembre 1885, p. 118.

⁵⁵⁸ «Colgo volentieri questa occasione per manifestare nella Rassegna Nazionale gl'intendimenti, ch'ebbe l'Ufficio dell'Istruzione pubblica per far comporre alcuni volumetti per le Scuole elementari, e che assomigliano, mi pare, a quelli preaccennati. Si volle, che ogni libro istruttivo riuscisse altresì educativo, e, ad un tempo di lettura piacevole, non esclusa l'Arismetica e la Grammatica; talché gli alunni, anche usciti dalle Scuole, ritornassero gradevolmente a leggerli. Si procurò inoltre, che ogni libro ispirasse amore d'Italia. I detti libri, adunque, uniti con altri di semplice lettura e che sono adottati nelle Scuole elementari di Firenze, formano già un'utilissima biblioteca» *Ibid.*, p. 118.

⁵⁵⁹ «Venendo a que' libri che l'Ufficio dell'Istruzione pubblica si propose di sostituire nelle Scuole elementari alle pesanti grammaticone, che dis fanno la lingua e la facoltà di parlare; a quei trattoni d'Arismetica, che rendono i fanciulli non capaci di contare nemmeno sulle dita; a quelle Geografie rimpinzate di nomi senza rappresentare nulla mai nella fantasia e nel sentimento; a quelle storiette tritate a minuzzoli, che scongano la memoria e la potenza di giudicare l'ordine de' fatti. A tal fine, si pregò il Cav. Carlo Lorenzini, che prende il nome di *Collodi*, scrittore che sa mettere vita briosa in tutto ciò che scrive, a comporre, per utilità delle *Scuole elementari*, tre libretti, ed a compire la non facile impresa, di render piacevole a leggere anche *l'Abaco*, anche la *Grammaticchina*, anche la *Geografia*. Ed egli v'è riuscito come nessun altro (crediamo) avrebbe saputo, conformandosi agl'intenti del Municipio; espressi nelle seguenti lettere, sottoscritte ciascuna dall'autore dal presente ragguaglio come assessore della pubblica istruzione» *Ibid.*, p. 119.

⁵⁶⁰ «Cooperante il sottoscritto per la tessitura, per i fini, per le applicazioni morali, civili, nazionali, per la lingua e lo stile, per l'aggiunta di capitoli e materie più essenziali, un valentuomo, che perciò ha voluto restare anonimo, ma del quale (notisi bene), è la *proprietà* dei libri composti d'accordo, si è pubblicata la *Storia Sacra*, e da pochi giorni la *Storia d'Italia*; edite nello Stabilimento Civelli» *Ibid.*, p. 124.

⁵⁶¹ *Ibid.*, p. 128.

⁵⁶² A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 160.

⁵⁶³ Da questo punto di vista, occorre che le scuole abbiano una certa unità di indirizzo. Spiega: «Or ciò si fa principalmente perfezionando le leggi e le scuole. Quanto alle leggi, due condizioni si richiedono: da una parte bontà e giustizia di leggi, affinché nella giustizia e bontà loro s'acquietino e cospirino le volontà d tutti; da un'altra parte, l'amorevole osservanza della legge, non per temenza cioè, ma per coscienza o per amore, affinché osservar la legge diventi abito comune. Ufficio delle leggi non è per fermo l'insegnamento della

Uno dei maggiori difetti che Conti lamentava nella scuola, era la riduzione della sua missione al veicolo di circoscritte nozioni e competenze disciplinari. Il pedagogo toscano invocava con il resto della corrente spiritualista una «scuola educativa». Secondo il Conti, in realtà, non c'è vera istruzione senza educazione, ma neanche vera educazione senza istruzione. In un discorso alle Scuole serali dei piccoli artigiani scrive: «L'istruzione somiglia al coltello che serve alle nostre necessità, se vi sia utile per l'arte, per il mestiere, per la professione; somiglierebbe il coltello feritore od omicida, se usata a guadagni non leciti e per defraudare astutamente chi ricorresse all'opera vostra con fiducia. Voi concorrete qui per l'istruzione educativa, per diventare bene educati e gentiluomini»⁵⁶⁴. L'educazione deve tendere all'uomo vero che è necessariamente un uomo virtuoso, dunque «L'educazione si compendia *nel render l'uomo buono*»⁵⁶⁵.

Nel dibattito del tempo, erano numerose le voci che indicavano nella diffusione dell'alfabetizzazione la condizione per il miglioramento delle condizioni morali ed economiche del paese. In questo quadro, Conti faceva presente che non poteva essere la sola istruzione ad assicurare il vero progresso. Infatti, egli riteneva che non fossero le «nozioni» o le «capacità intellettuali» a fare l'uomo morale. Di qui, chiede di ripensare la celebre frase di Victor Hugo: «Si disse, non ricordo da chi: ogni scuola che s'apre, è un carcere che si chiude. Ma perché dunque, moltiplicandosi le scuole, si moltiplicano delitti e prigionie, come già confessava un Deputato in Parlamento? La risposta viene da sé: non basta una scuola, conviene che la scuola sia buona»⁵⁶⁶.

La scuola cattiva è per Conti quella in cui si minano le certezze sull'esistenza e i principi della morale che hanno, secondo il toscano, come unico fondamento la religiosità. Occorre dunque che «i maestri e le maestre non facciano propaganda di morale atea, le cui conseguenze i fanciulli traggono con grande rigore pratico dalle premesse. Né bastano le

moralità e, invece, fine loro è la sicurezza esteriore de' diritti umani; pur' esse si collegano tanto alla moralità interiore che gli antichi, sprovvoluti di schietta istruzione religiosa, mettevano in quelle la principale regola della virtù. Dalla santità loro procede il vivo sentimento dell'osservarle per debito morale, anziché per solo timore di pena. Le scuole *pubbliche*, poi, perfezionano anch'essa la ragione pratica di un paese. Né usurpo qui la parola *pubbliche* nel significato di scuola che viene governata dallo Stato, in contrapposto di scuola ch'è tenuta da privati cittadini; ma intendo scuola non familiare, o a cui va chiunque voglia. Tacerò la ragione del convenire in uno i giovani, affinché l'emulazione infiammi l'ingegno: sì avverto il come, per la pubblica scuola, s'imprima nell'intelletto degli alunni la forma d'un sapere comune, la consapevolezza di questo saper comune, una sostanza di dottrine comunicate a molti intelletti, onde poi nasce la *comune volontà*. Ecco il perché i reggimenti assoluti amano poco le scuole comuni, tanto efficaci alla pubblica educazione; ma indi s'arguisce la necessità che in liberi reggimenti venga esercitato il magistero per tal modo, da non disgregare le menti giovanili nel dubbio, e neppure nella controversia per la controversia, sì da tenerle unite con l'unità de principj speculativi e morali, avvezzandole soltanto alla disputa di ciò ch'è disputabile: campo infinito; se no, divise le menti, si scioglie l'unità morale d'un popolo, che non sapendo più reggersi da sé, gli sottentra (come le storie mostrano) la dittatura e l'impero assoluto» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, pp. 161-162.

⁵⁶⁴ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., pp. 86-87.

⁵⁶⁵ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., p. 172.

⁵⁶⁶ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 115.

scuole, posto pure che sieno buone, se i fanciulli trovino a casa genitori atei e bestemmiatori, con un giornoletto insegnante l'odio a chi venera Dio e va in chiesa, colla giunta poi d'immagini oscene o beffarde. Le cagioni della sicurezza, felicità, moralità di uno Stato son tante, e poi tanto congiunte tra loro in armonia siffatta, che il volere conseguire quegli effetti con la molteplicità di scuole alla peggio, è davvero un fabbricar sopra l'arena»⁵⁶⁷ Conti considera indissolubile il legame tra educazione religiosa e morale: «Per la educazione religiosa, le verità morali che l'istruzione rendeva più chiare, si rendono più efficaci; perché come la *conoscenza morale* diviene altresì *credenza religiosa*, così il *sentimento morale* diviene ancora *sentimento religioso*»⁵⁶⁸. Cita Alfieri come difensore della religione contro quelli che lui chiamava «Volterrini»⁵⁶⁹.

La scuola buona, è quella che conduce al «conosci te stesso»⁵⁷⁰. Esorta quindi ad un assiduo lavoro di ricerca e meditazione: «Non siamo adunque sospettosi, né indifferenti, né spregiatori: meditiamo assiduamente, chè il frutto della meditazione affettuosa è poi sempre la conoscenza, e possiamo ripetere con Galileo: “L'intender nostro, e quanto al modo, e quanto alla moltitudine delle cose intese, esser d'infinito intervallo superato dal Divino; ma non però l'avvilisco tanto, ch'io reputeri assolutamente nullo; anzi quando io vo considerando quante e quanto maravigliose cose hanno intese, investigate ed operate gli uomini, pur troppo chiaramente conosco e intendo esser la mente umana opera di Dio, e delle più eccellenti” (Vedi *Prose scelte di Galileo*, dai *Dialoghi de' Massimi Sistemi*: Firenze, Barbèra, 1869)»⁵⁷¹. Si tratta, in realtà, di un dato necessario anche all'insegnamento delle scienze: «senza il *conoscimento distinto delle nostre facoltà conoscitive non può esservi mai di nessuna Scienza conoscenza profondo né puro di gravi errori*»⁵⁷².

La scuola deve puntare a questo perfezionamento: «Concludendo, si perfeziona la conoscenza del Mondo dall'idee implicite venendo con l'osservazione e col paragone astrattivo all'esplicite; si perfeziona la conoscenza dell'Uomo interiore, dalla coscienza passando sempre più alla chiara consapevolezza; si perfeziona la conoscenza di Dio per la meditazione della causalità, per esclusione di limiti e per sovrinenza; si perfeziona inoltre la conoscenza delle qualità, dal concreto all'astratto. Ma il perfezionamento del *conosci te stesso* è universale requisito d'ogni conoscenza e d'ogni Scienza, come l'essenziale progresso sta nel sempre più comprensivamente cogliere l'armonia intima

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 115.

⁵⁶⁸ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. I, pp. 423-424.

⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 425.

⁵⁷⁰ A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 181.

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 184.

⁵⁷² *Ibid.*, p. 182.

dell'idee, delle cose e dei fatti: comprensione che rallegra il cuore; perché, come diceva il Bufalini, *la conoscenza e l'amore del Vero ha del divino, appetto del quale ogni altra cosa è vana*»⁵⁷³.

Conti partecipò con i suoi scritti alla battaglia per la libertà d'educazione, che caratterizzò la linea del gruppo cattolico liberale. Sulla base della sua idea dello Stato liberale, considera dannoso il monopolio dell'istruzione da parte del governo. Scrive: «Finalmente si domanda, se possano l'attinenze giuridiche fra lo Stato e le libere società particolari esser tali, che queste s'adoperino a' servigj della società politica, liberamente accettati od offerti, come, per esempio, le *Scuole pie* nella pubblica istruzione. Bisogna rammentarsi la differenza tra servigj di tutela e servigj di sussidio. I servigj di tutela debbono tutti esercitarsi direttamente dallo Stato, giustizia, guerra vigilanza di buon Governo, perché nella sicurezza del consorzio politico nessuna parte debbono aver i privati. Ma ne' servigj di sussidio si può adoperare, con determinate obbligazioni e cautele, le libere società particolari; giacché, soltanto fin dove la libertà privata non può arrivare, i soccorsi al perfezionamento comune li rende lo Stato, che perciò quanto più si valga di quella per tale intendimento, tanto più corrisponde alla natura»⁵⁷⁴. Il pensatore toscano sosteneva come il monopolio statale ledesse il diritto delle famiglie a cui spettava la prerogativa educativa dei figli: «Del resto, nessun giudice migliore de' padri e delle madri, quanto alla educazione de' figliuoli; non perché danni non succedano, ma perché ogn'ingerenza estranea, più riescendo incompetente, più e dannosa: incompetente davvero, perché l'educazione mira diritto alla coscienza, e in ciò sta l'oggetto della famiglia, non dello Stato. E, siccome non può dall'educazione de' giovinetti separarsi l'istruzione, però il detto per quella vale altresì per questa. Si sostiene, ad esempio, che lo Stato abbia da rendere obbligatoria la prima istruzione, così per l'esercizio de' diritti amministrativi e politici, come per miglioramento d'ogni arte nel popolo: e già ebbi anch'io tale opinione; ma, esaminando più l'argomento, vidi quel ch'altri più autorevoli han visto, cioè, oltre l'impossibilità di queste costrizioni, l'incompetenza degli Stati: giacché, o trattasi assolutamente de' doveri morali e civili, a allora non può assolutamente affermarsi che il senza lettere non possa conoscerli e adempirli, come già l'adempiva sì bene il contado di Toscana; o trattasi de' diritti politici, a allora il curar l'esercizio di questi non deve condurci a trascurare i diritti paternali, ove tal dottrina e l'esempio ci tenterebbero d'entrare con illimitato ingerimento. Meglio è, com'in Prussia e come in altri Stati, conseguire l'intento per vie indirette, facendo dell'istruzione il requisito ad ogni ufficio e

⁵⁷³ *Ibid.*, p. 185.

⁵⁷⁴ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 336.

onore civile, politico, militare, lasciata libera l'elezione del dove e del come l'insegnamento si prenda, in scuole private o in pubbliche»⁵⁷⁵.

Conti esorta ad un riconoscimento del principio di sussidiarietà nell'educazione e alla valorizzazione delle iniziative scolastiche sorte nella società civile: «Venne chiarito, adunque, che per legge positiva bisogna riconoscere giuridicamente le società libere particolari, giacché il diritto di associarsi procede da natura; e di dee riconoscere la società domestica secondo le naturali attinenze di questa per la formazione, per la durata, e per gli effetti nel governo domestico e ne' retaggj. Con grande riverenza i Legislatori sapienti trattano la famiglia, perché in essa si educan gli uomini al dovere, come nel consorzio politico al diritto; e dovere e diritto mandano luce per due lumi d'una fiaccola sola, il cui alimento comune sta ne'segreti dell'animo; e se un lume si spenga, i caratteri della natura più non si leggono chiari, e la vista degli uomini s'abbaglia. Padre, figliuolo, fratello, domestici nomi, accompagnan sempre l'uomo in ufficio della patria; e co' nomi vi portiamo gli affetti e le consuetudini, e tali la patria ci riceve quali la famiglia ci dà; quasi acque de' ruscelli nel fiume reale. Nessun diritto può durare senz'amore, la cui scuola s'impara negli occhi della madre, ne' paterni ammonimenti, e nel fidente colloquio di marito e di moglie; talché, nulla evvi di manco civile quant'offendere con leggi la santità della casa, e niente di più perverso quanto con parole o con atti e disegni, con la stampa e ne' teatri attossicare le dolcezze domestiche: veleno di serpe ch'entra ne' preziosi alveari, onde, col miele a nutrimento ed a farmaco, esco lo splendore della cera che illumina tempj e Tribunali, l'aula de' Parlamenti e il palagio de'Re»⁵⁷⁶.

Sebbene lamentasse la diffusione di teorie scettiche e atee negli istituti governativi, il pedagogo samminiatese non metteva in discussione la prerogativa dello Stato di occuparsi direttamente dell'istruzione e dell'educazione. Egli profilava, invece, un sistema «concorrenziale» tra la scuola statale e privata. Conti era convinto che questo assetto avrebbe portato un miglioramento dell'istruzione. Il suo obiettivo, non era quello di depotenziare la scuola governativa, ma creare un circolo virtuoso che conducesse ad una maggiore qualità. Su questo versante, colpisce un discorso tenuto dal pedagogo in una scuola statale, e poi riportato nelle *Svegliate*: «A voi, care testoline, che parete fiori di primavera, si volge l'animo mio colla tenerezza che desta nel cuore de' vecchi l'aspetto giovanile; insegnante anch'io da trentasette anni, a voi mi volgo, cari colleghi, col rispetto

⁵⁷⁵ *Ibid.*, pp. 343-344.

⁵⁷⁶ *Ibid.*, p. 349.

che v'è dovuto: e la prova n'è il crescente concorso degli alunni alle vostre scuole, che i cittadini preferiscono alle private, benché meritissime»⁵⁷⁷.

La pluralità dell'azione educativa auspicata dal Conti, non deve ledere l'unità culturale e politica della nazione. Su questo punto osserva: «Però l'educazione privata serve alla pubblica, e le madri buone son le più potenti educatrici d'un popolo. Ma due ufficj particolari vogliono compirsi a tal fine da ciascuno ch'educa cittadini, da' genitori nella famiglia, dai maestri nella scuola, dagli scrittori, da' magistrati, da' legislatori; cioè, bisogna ravvivare il sentimento di politica unità, e impedire poi ch'esso traligni. Dico ravvivare il sentimento d'unità politica, talché l'onore del proprio paese si giudichi onore d'ogni cittadino. È la stessa legge che rende vigorosa ogni qualità di consorzj umani, ossia, stimar proprio il decoro della famiglia, proprio il decoro del borgo, della cittaduzza, della città natale, proprio il decoro della corporazione religiosa, del corpo d'arte, della professione. Dico, la legge stessa, e bisogna che come ogni uomo sente in cuor suo e giudica ciò che succede alla sua casata, al suo loghicciuolo, al suo Comune, alla sua fratellanza d'arte, alla sua confraternita religiosa, così ogni cittadino senta e giudichi ciò che succede al suo paese; e finché non si conseguisca che com'una parte del corpo si risente del corpo intero, e viceversa il corpo intero d'ogni parte così senta e consenta ogni animo nella nazione, vera nazione non c'è, ma simulacro; accozzo fittizzio, non vitale unità»⁵⁷⁸

IV. 11. Famiglia, dovere e lavoro

La famiglia costituisce il primo e originale nucleo della società, in cui la persona si forma. Qui, i genitori, contribuiscono all'educazione della collettività indirizzando i figli verso i loro doveri. Essa si presenta così come il primo elemento di quei valori tanto cari a Conti, che amava ripetere: «Famiglia, Patria e Dio»⁵⁷⁹.

Conti considera quindi la famiglia come la cellula fondante la Nazione: «Vita della famiglia è il costume santo e radice dell'albero d'ogni civiltà è la famiglia; sicché beato quel popolo, dove teatro, racconti, poesie d'ogni maniera, disegni e musica gareggino ad avvalorare gli affetti domestici, che son poi d'inesausta bellezza, perché ricchi di tanta varietà e universalità, e di sì profonda e austera dolcezza»⁵⁸⁰. Essa trova la sua ragione

⁵⁷⁷ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 65.

⁵⁷⁸ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 94.

⁵⁷⁹ «In tutte le sue opere vibra l'amore della famiglia, pulsa il cuore della patria, spira l'alito della fede» G. Tagliero, *Il pensiero filosofico di Augusto Conti (1822-1905)*, cit., p. 5.

⁵⁸⁰ A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, cit., p. 162.

nella stessa dinamica naturale: «La famiglia è una società ch'è condizione d'ogni altra, ed è necessaria, perché voluta dalla natura»⁵⁸¹. La civiltà è il frutto della famiglia, che è definita come «un'amicizia volontaria e universale degli uomini, confermativa dell'amicizia naturale, a difesa dei diritti e ad aiuto di vicendevole perfezionamento»⁵⁸².

Conti considerava il Matrimonio indissolubile, motivo per il quale si espose contro il divorzio⁵⁸³, sostenendo che esso fosse contrario al diritto naturale⁵⁸⁴. Dice anche che dal divorzio viene “guastata” l'educazione dei figliuoli⁵⁸⁵.

La famiglia non è un'entità chiusa, ma è chiamata ad essere una testimonianza di amore e di pace per l'intera collettività: «La famiglia insomma, è il principio amoroso immutabile, sacro, della Società umana; e perciò tutto l'uman Genere suol dirsi Famiglia universale degli uomini»⁵⁸⁶. Richiama ad una certa serietà nell'affrontare l'argomento della famiglia, legato indissolubilmente a quello della religione e dello Stato⁵⁸⁷.

Nell'ambito della famiglia l'uomo vive il suo dovere. Scrive: «Proseguendo a esporre i doveri dell'uomo con gli altri uomini, vengo alla famiglia in particolare, perché, com'ho notato altrove, il consorzio domestico ha per oggetto principale il dovere; oggetto che apparisce dal fine medesimo di perpetuare la specie umana, rinnovandola con la generazione, informandola con l'educazione: onde l'efficacia de' genitori non è, a somiglianza degli Stati o del Gius civile massimamente limitativa e però esterna e giuridica, sì principalmente generativa e perfezionativa, e però interna e tutta morale. La famiglia poi è il fondamentale consorzio, perché generativa di tutt'i consorzj umani, come l'individuo umano è il fondamento della famiglia stessa che ne viene formata e procreata»⁵⁸⁸. Questo dovere è in primo luogo educativo: «La famiglia, essendo un'origine

⁵⁸¹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 506.

⁵⁸² A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, p. 29.

⁵⁸³ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, pp. 220-221.

⁵⁸⁴ «Formato il consorzio coniugale, potrà esso sciogliersi mai civilmente, cioè il divorzio può esser mai giuridicamente lecito? Ma poiché dimostri altrove che il divorzio, come scioglimento del vincolo e con facoltà di nuovo matrimonio, contraddice al Gius di natura, perché contrario all'amore doveroso de' coniugi e alla perennità del fine domestico, arguiamo che legge positiva non può violare una legge naturale» *Ibid.*, p. 341.

⁵⁸⁵ *Ibid.*, p. 342.

⁵⁸⁶ A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, cit., pp. 24-25.

⁵⁸⁷ «Dopo l'Origini divine dell'Uomo considerammo l'Origine della Conoscenza e del Linguaggio, divine a un tempo ed umane. Resta ch'esaminiamo anche le Origini della Società umana, cioè della Famiglia, del Consorzio civile, della Società religiosa, parlando della prima e del secondo nel presente Capitolo, della Religione in altro, dopo aver bensì risolta la questione intorno all'Origini umane de' *disordini* sopra la terra. Di questi argomenti bisogna ragionare con grande riverenza, raccogliendo l'anima entro sé stessa, com'all'entrare in un tempio, perché si discorrono cose risguardanti tutto l'uomo e i suoi destini. Parlare di Famiglia, di Civiltà, di Religione con leggerezza è ignobile profanità, e anche piena di pericoli. Non solo in vaste Assemblee, ma pure fra due uomini, anzi pur solo parlandone fra sé, qualunque sia l'ingegno di chi parla e di chi ascolta, qualunque sia la dignità loro, piccola o grande, bisogna, poiché nella Casa, nello Stato e nel Tempio s'accoglie la vita del Genere umano, supporre quasi che stieno ad ascoltarci tutt'i secoli» A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, cit., vol. II, pp. 23-24.

⁵⁸⁸ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 213.

continuata della specie umana, ha per oggetto il dovere, e indi la educazione morale di coloro che la compongono»⁵⁸⁹.

In merito al ruolo dei due coniugi osserva: «D'ordinario l'uomo ha più vigore di mente e di corpo, e a lui quindi s'appartiene il governo della famiglia; gli altri uffici sono scompartiti dalla natura stessa fra' coniugi»⁵⁹⁰. La donna deve impegnarsi specialmente nel suo ruolo di madre e di moglie, a cui tutto il resto, compreso lo studio, va subordinato⁵⁹¹.

Conti considera il ruolo della donna subordinato a quello dell'uomo, anche nell'educazione dei figli: «I doveri dei genitori verso i figli si riferiscono primieramente e assolutamente al padre, in modo secondario e relativo alla madre»⁵⁹². Va tenuto conto che, al contrario delle considerazioni dei suoi colleghi positivisti, Conti non teorizza un' inferiorità dell'intelletto femminile, ed anzi invoca un miglioramento dell'istruzione femminile⁵⁹³. Tuttavia, alla «dottoressa» il filosofo toscano preferiva la madre che si occupa della sua famiglia⁵⁹⁴, e si occupa della santità dei suoi figli e del marito. Si tratta di un tema ricorrente nella cultura toscana del moderatismo, che voleva una donna «seriamente istruita», e nello stesso tempo una «religione dell'esperienza», più che del

⁵⁸⁹ A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 506.

⁵⁹⁰ *Ibid.*, p. 507.

⁵⁹¹ «E si vede poi, quanto maggiore scongegnamento verrebbe da recare ad effetto l'opinione di certuni, che vorrebbero ne' diritti politici e in qualunque impiego ed ufficio pareggiate le donne all'uomo. Né già impugno che, per mezzo di procuratori, la donna, la quale abbia patrimonio suo particolare, non debb'aver parte all'elezioni del Comune o dello Stato, chè anzi tal cosa è giustissima; né impugno che non possa darsi o non siasi dato tale ingegno femminile da emulare gli uomini, egregio nell'arti belle o in letteratura e in scienze, perfino in Matematica, degno perciò d'occupare cattedre d'Atenei famosi come Bologna o Milano: tal cosa non contrasto certamente; anzi ricordo tra le maggiori d'età Caterina Ferrucci, e tra le più giovani Alinda Brunamonti, nata in Perugia, come un raggio di luce lucente; ma quando poi presumerrebbero alcuni ridurre l'eccezioni a regola comune, allora invece affermo che, datemi donne impiegate, deputate, professoresse, quanto l'uomo e come l'uomo, si confonderebbe ciò che la natura volle distinto, si farebbe di ogni donna un uomo, si disfarebbe la famiglia. Bisogna che guardiamo a più cose, al pudore, al governo domestico, all'efficacia salutare del sesso più gentile sul virile, alla dottrina religiosa: dico al pudore, che s'ottunde nelle pubblicità e nel doversi mettere le donne in competenza degli uomini; al governo domestico, che dentro la famiglia più s'esercita dalla donna che dall'uomo, affinché questi vachi al patrimonio ed agli ufficij esteriori (onde, rovesciate le parti, starebbe il marito in casa e la moglie sua fuori, o ambedue lascerebbero in balia di sé o di prezzolati la figliuolanza, reso legittimo un abuso che si vituperò giustamente fin qui); all'efficacia salutare, esercitata da un cuore raccolto sul dissipato degli uomini e che al par di loro e più di loro s'appassionerebbe di conflitti politici e d'avare cupidigie, non più mansueto, sì riottoso, gareggiante co' mariti parificati; alla dottrina religiosa, che volendo sottomessa la moglie, mentre le politiche leggi la farebbero eguale, ne procederebbero scompigli di coscienza e infiacchimento di credenze nel sesso più religioso, conseguenza desiderata da certuni, esiziale bensì al genere umano, ch'è religioso naturalmente» A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, pp. 345-346.

⁵⁹² A. Conti e V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole*, cit., p. 507.

⁵⁹³ A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, cit., p. 81.

⁵⁹⁴ «O quanto alle donne, mi dirai forse, non vi ha precetti educativi a parte? Ritorna, rispondo, col pensiero a quanto discorsi, e ti capaciterai che all'incirca vi sono comprese anch'esse; salvo alcuni difetti da schiavare più proprj dell'uomo, per esempio le grosse ambizioni; altri più proprj della donna, come il pettegolezzo e la gara delle mode. Del resto, se m'interrogassi: o che ne pensate di tanti feminei studj maschili e di tante dottoresse? Risponderei come risponde co' fatti la natura: per lo più, queste povere dottoresse paiono fiori avvizziti, e l'isterismo trionfa. Quand'io vedo le madri baciare i loro pargoli, benedico Dio che infuse nella donna il magistero dell'amore, vita del mondo» A. Conti, *La bellezza qual mezzo potente di educazione*, cit., 16 marzo 1893, p. 477.

dogma⁵⁹⁵. Le aperture all'emancipazione femminile sono poche. Tra queste appare significativa l'introduzione curata dal Conti alla traduzione di un libro dell'amico Ernest Naville dedicato all'educazione femminile ed intitolato: *Il dovere: discorso alle signore di Ginevra e di Losanna*⁵⁹⁶. Si tratta di un libro che ebbe ottima accoglienza a Firenze⁵⁹⁷.

Negli studi di storia dell'educazione femminile, il nome di Conti è ricordato per un episodio che ben esemplifica il suo conservatorismo sul tema. Quando nel 1882, Giulia Sacconi, figlia del prefetto della Biblioteca Nazionale, insieme ad una sua amica chiesero di essere ammesse al Liceo Dante di Firenze dopo aver concluso il ginnasio, trovarono l'opposizione dell'intero Consiglio provinciale e del funzionario ministeriale Domenico Carbone. Il caso fece notizia, e importanti intellettuali come Villari e Carducci si mostrarono scettici sull'iscrizione delle giovani. Anche Augusto Conti, allora assessore alla pubblica istruzione nel comune di Firenze, espresse le sue remore. Si trattava, agli occhi del professore, di un «fatto così nuovo a Firenze» che destava necessariamente «qualche apprensione», in particolare per l'ordine formativo e morale delle ragazze e dei giovani⁵⁹⁸.

Sotto questo versante, il moderatismo toscano restava molto conservatore e poco sensibile all'evoluzione del ruolo femminile nella società e nella Chiesa. Questi episodi e le considerazioni su accennate furono riprese da quanti accusarono i cattolici liberali di essere stati, almeno in questo settore, particolarmente retrivi⁵⁹⁹. Le posizioni dello studioso

⁵⁹⁵ S. Franchini, *Cultura nazionale e prodotti d'importazione: alla origini di un archetipo italiano di "stampa femminile"*, in S. Franchini, S. Soldani (edd.), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, cit., p. 311.

⁵⁹⁶ E. Naville, *Il dovere : discorso alle signore di Ginevra e di Losanna, tradotto da Vincenzo Meini; con prefazione di Augusto Conti*, Firenze, M. Ricci, 1873.

⁵⁹⁷ Cfr. S. Franchini, *Cultura nazionale e prodotti d'importazione: alla origini di un archetipo italiano di "stampa femminile"*, in S. Franchini, S. Soldani (edd.), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, cit., p. 339.

⁵⁹⁸ Sull'episodio si vedano le fonti riportate dalla Porciani in *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987, pp. 192-198.

⁵⁹⁹ Dopo aver parlato delle teorie sull'educazione femminile di Lambruschini e Tommaseo, Raicich osserva: «Morti agli inizi degli anni Settanta i due dioscuri della pedagogia toscana, rimanevano i loro discepoli: Augusto Conti, il suo devoto biografo Augusto Alfani, Giacomo Hamilton Cavalletti, Vittorio Sartini (autore con Conti di un diffuso manuale di filosofia per i licei), Angelo Valdarnini; una schiera fedele e feconda che ebbe fino alla fine del secolo il centro di raccolta soprattutto nella "Rassegna Nazionale", senza essere neppure lontanamente sfiorata da quell'ansia tormentosa che aveva contraddistinto la stagione migliore di Lambruschini, o dalla feroce capacità d'analisi dell'anima femminile propria di Tommaseo, e che si proposero come custodi del pensiero pedagogico dei loro maestri. E mentre le donne cominciavano ad affacciarsi nelle aule dei licei e delle università, ad aspirare ad un lavoro, essi ribadivano che non era lecito sognare "emancipazioni assurde". Nel 1873 Hamilton Cavalletti, rispondendo su "La Scuola" al questionario di una signora (probabilmente quello di Emilia Peruzzi, cui sopra si è fatto cenno), scriveva che "non è addottorandosi in filosofia od in diritto [...] che le donne eleveranno il loro valore sociale". Molti di loro, del resto, erano anche turbati dall'idea che le donne attingessero alla cultura classica, sapessero di greco e di latino, forse perché quelle discipline erano il fondamento formativo del liceo e dunque il viatico per l'università, la vita pubblica, le professioni liberali». Appaiono invece fantasmi i legami ipotizzati dallo studioso circa il legame con i saggi di monsignor Gaume, da cui il circuito cattolico liberale rimase distante in linea con la lezione di Dupanloup. Cfr. M. Raicich, *Liceo, Università, Professioni: un percorso difficile*, in

toscano rispecchiavano comunque un sentire comune nella cultura fiorentina dell'epoca. Non è un caso che Conti venisse ripetutamente chiamato a tenere discorsi nelle scuole femminili per esporre le posizioni suaccennate. Tra gli altri, appare molto significativo quello letto durante la consegna dei premi in una delle istituzioni educative più importanti di Firenze, l'Istituto femminile della SS. Annunziata⁶⁰⁰.

Un altro tema legato alla formazione personale, è quello del lavoro. Ricollegandosi ad un sentire tipico del dibattito culturale italiano degli ultimi decenni dell'Ottocento, Conti sottolinea il valore educativo dell'impegno lavorativo. Il pensatore samminiatese considera il lavoro come un mezzo fondamentale per il perfezionamento dell'uomo. Introducendo il tema, trattato in modo organico ne *Il buono nel vero*, scrive: «Esaminiamo finalmente il lavoro e le sue leggi qual mezzo di conseguire nella moralità la felicità; e mi gode l'animo di terminare con questo argomento la dottrina del Buono, perché nessun bene può aspettarsi dall'ozio, e ogni bene può sperarsi da uomo e da popolo che lavori»⁶⁰¹. Per questa ragione, esso «produce» anche contentezza interiore⁶⁰².

Conti utilizza il concetto di «lavoro» in senso molto ampio, riferendosi all'azione umana che «costruisce» e si impegna per il suo miglioramento. Esso ha dunque un'importante rilevanza etica. Osserva: «L'attinenze del lavoro con la moralità risultano dunque, dall'essere l'operosità umana requisito necessario d'ogni obbligazione, anzi obbligazione d'ogni uomo essa medesima. Requisito necessario è l'operare, giacché non può rispettarsi la natura umana entro di noi e in altrui, se non operiamo quanto bisogna alla conservazione ed al perfezionamento»⁶⁰³. Per questa ragione, anche il lavoro, come l'educazione, non deve essere settario, ma occorre che coinvolga tutte le facoltà: «Da queste generali leggi d'ogni lavoro passiamo all'opere intellettuali e alle manuali. Troviamo felicità nelle nobili discipline, sì per l'altezza dell'oggetto medicato, sì perché da studj ordinati procede vita ordinata, quasi un premio di verità e di bellezza. Poi, bisogna unire l'opera di tutte le potenze intellettuali e morali; unire anche l'opera della mente e del corpo, affinché s'ottenga dagli studj un vivere sereno. L'antico adagio: *Purus mathematicus purus asinus* (puro matematico è puro asino) può allargarsi: *purus phylosophus, purus iurisconsultus, purus medicus, purus physicus, purus artifex, puri asini*;

S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne, Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., pp. 159-160.

⁶⁰⁰ A. Conti, *Efficacia della donna sull'educazione de' popoli. Parole pel conferimento de' premi nel R. Istituto femminile della SS. Annunziata al Poggio Imperiale*, Firenze, Tip. Carnesecchi, 1877.

⁶⁰¹ A. Conti, *Il buono nel vero*, cit., vol. II, p. 458.

⁶⁰² *Ibid.*, p. 463.

⁶⁰³ *Ibid.*, p. 460-461.

daché, se il Matematico non badi punto alle leggi del pensiero, a' fatti dell'animo, e a' fatti esteriori, e se il Filosofo si rinserri nell'interne latebre del pensiero, e se il Giureconsulto ne' minuti accidenti del fatto a paragone della legge positiva, o se il medico e il Fisico nell'apparenze de' corpi, e l'Artista nell'arte sua senza cercare mai altre notizie, allora l'intelletto si separa dall'immaginazione, che abbisogna in tutti gli esercizj mentali, o invece l'immaginazione si separa dall'intelletto, che abbisogna in tutto ciò che l'uomo l'uomo com'uomo; anzi non basta, l'intelletto s'immiserisce in quegli ordini soli d'idee, l'immaginazione in quegli ordini soli di fantasie»⁶⁰⁴. Tuttavia, Conti sostiene l'importanza della distinzione del lavoro, ricordando che essa è una necessità. Inoltre, «La *distinzione*, non significa *divisione*»⁶⁰⁵. In una visione ancora classista della società, parla del lavoro manuale come destinato ai «popolani», sebbene chieda per loro un'istruzione. Scrive: «Perché, poi, segnatamente i popolani amino lavorare, e sappiano lavorare, due condizioni si richiedono, *istruzione opportuna e affetto*»⁶⁰⁶.

Sulla istruzione del popolo, osservazioni peraltro valide per tutta la società, scrive: «Onde arguiamo, che all'istruzione del popolo deve aggiungersi l'educazione, se pure lo vogliamo industrioso. Ne' paesi meglio faccendieri le scuole si moltiplicano e le istituzioni educative. Né parlando di scuole o d'istituzioni alludo solamente all'opera, che vi possano dare i Comuni e lo Stato, sempre ristretta di necessità e insufficiente; ma più all'alta sollecitudine de' privati, tanto chierici, quanto laici, al sovvenire i popolani col magistero educativo, come in Belgio, e in Inghilterra, e in Francia, e in certi Cantoni di Svizzera, e in Prussia, e in alcuni luoghi (ah! Fossero di più) d'Italia. Lavoro di popolani non può andare scompagnato da somigliante lavoro di carità, come i passi e i gesti non possono scompagnarsi dalle battute del cuore»⁶⁰⁷.

Critica un certo capitalismo che disumanizza il lavoro⁶⁰⁸. «Bisogna – spiega Conti - che l'operaio stia qualche ora in riposo, e in casa sua, perché senta d'esser figliuolo, padre, marito; bisogna far leggere all'operaio la storia del suo paese, perché sappia d'essere cittadino; bisogna si lasci riposar la Domenica, perché sappia d'esser uomo e cristiano. I lavori sono argomento allora efficacissimo di moralità e di prosperità; se no, l'uomo è quasi giumento, e quasi manubrio vivo di macchine morte»⁶⁰⁹.

Spiega infine: «Le leggi, adunque, che abbiamo esaminate, vengono alle seguenti. Si congiunge alla moralità il lavoro, perché procede dal rispetto dell'uomo e de' suoi fini, e,

⁶⁰⁴ *Ibid.*, pp. 466-467.

⁶⁰⁵ *Ibid.*, p. 466.

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p. 471.

⁶⁰⁷ *Ibid.*, p. 472.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 472.

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 473.

cacciando poi dall'animo le voglie inquiete, appaga le oneste, e produce la pubblica prosperità in virtù del credito, che riposa nella buona fede. Genera felicità, inoltre, il lavoro dall'intime sua natura, perché indi scaturisce il sentimento della vita di tutti noi stessi, o delle potenze nostre in atto e in armonia; quantunque l'une facoltà prevalgono all'altre, o quantunque i lavori si distinguano secondo le inclinazioni particolari e secondo la materia. Nondimeno, come per l'intelletto non dobbiamo immiserire il corpo, così per le industrie materiali, ond'abbiamo produzione copiosa, consumazione gioconda, e distribuzione non iniqua della ricchezza, non dobbiamo esinanire lo spirito; che, privo d'istruzione educativa e fra mezzo a fatiche smoderate, cagiona i medesimi vizj della dappocaggine oziosa. Ecco la gloria e le benemerenzze del lavoro, per le quali l'uomo ch'è galantuomo, è altresì valentuomo e contento di sé stesso; nobiltà dell'artigiano lavoratore, a paragone del quale la doviziosa indolenza è una grande ignobiltà; unico strumento a' popoli di forte, agiato, concorde, libero viver civile»⁶¹⁰.

⁶¹⁰ *Ibid.*, pp. 474-475.

Cap. V.

Il *self-helpismo* cattolico di Augusto Alfani

Augusto Alfani¹ nacque a Firenze il 17 novembre 1844. Terminati gli studi secondari presso le scuole pie, nel 1867 si iscrisse nella facoltà di Lettere e Filosofia all'Istituto di Studi Superiori di Firenze. Si laureò nel 1871, ottenendo il massimo dei voti con una tesi, poi pubblicata, dedicata ad Orazio Rucellai².

Durante il percorso universitario ebbe modo di frequentare le lezioni di Lambruschini, Villari, Bonghi e Ferri, ma più degli altri fu l'incontro con Augusto Conti a segnare la sua riflessione e le sue opere. Conobbe il professore samminiatese già prima dell'iscrizione nell'Istituto, quando appena ottenuta la maturità, l'amico Cesare Guasti gli presentò il Conti per avere un consiglio circa la Facoltà in cui iscriversi. L'incontro servì ad Alfani a corroborare la convinzione di intraprendere gli studi umanistici. Da quel momento, lo studioso fiorentino «trascorse gran parte della sua vita in corrispondenza di pensiero e di affetto col maestro venerato. Quasi ogni giorno si trovava con lui o all'Istituto o in casa sua, accolto benevolmente»³. Il legame di amicizia e di collaborazione fu così stretto che non fu un caso se Conti chiese allo studioso fiorentino di redigere la sua biografia. In quello stesso libro, Alfani espresse tutta la sua gratitudine per l'opera e l'esempio del maestro: «Quel poco che io possa aver fatto nei miei studj e lavori filosofici e letterarj, riconosco in gran parte da lui, da' suoi libri, dai suoi insegnamenti, dai suoi nobili esempj; e quando non sono riuscito a fare né di più né di meglio, colpa è del mio ingegno manchevole, e, Dio non voglia, della mia volontà, per non aver secondato, come dovevo, i suoi sapienti consigli»⁴. Oltre al Conti e agli altri docenti dell'Istituto, altre personalità legate al gruppo cattolico liberale esercitarono un ascendente sul giovane Alfani. Tra queste, appare di particolare rilevanza l'influsso di Cesare Cantù, a cui lo studioso

¹ A. Martinazzoli, *Alfani Augusto*, in *Dizionario illustrato di Pedagogia*, cit., pp. 4-5; A. Linaker, *Commemorazione del Segretario Augusto Alfani*, in *Atti della Società colombaria di Firenze*, Siena, Tip. Turbanti, 1925, pp. 77-96; L. Della Fornace, *Alfani Augusto*, in *Enciclopedia Pedagogica*, cit., vol. I, pp. 326- 328.

² A. Alfani, *Della vita e degli scritti di Orazio Ricasoli Rucellai : studio critico*, Firenze, Barbera, 1872.

³ *In memoria del Comm. Prof. Augusto Alfani, accademico della Crusca*, Firenze, Barbera, 1924, p. 24.

⁴ A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, cit., p. XI.

fiorentino si ispirò in diverse sue opere, e di Niccolò Tommaseo, la cui amicizia e collaborazione fu facilitata dalla comune passione per la lingua italiana. Riguardo al circuito spiritualista, appare di una certa rilevanza la vicinanza al gruppo rosminiano, ed in particolare la stima espressa dall'Alfani per il pedagogista Carlo Uttini, di cui consigliò la lettura di *Educhiamo* (1875)⁵.

Conclusi gli studi universitari Alfani iniziò ad insegnare filosofia nel liceo di Pisa. Contemporaneamente, si impegnò nella pubblicistica pedagogica e filosofica, entrando in più stretto rapporto con gli animatori del moderatismo toscano. L'azione culturale di Alfani ebbe come contesto un clima segnato sin dai primi anni '70 dell'Ottocento da un forte dissidio tra le prospettive positiviste e quelle spiritualiste. Se questo clima contraddistinse tutto il paese, Firenze rappresentò una delle principali piazze in cui le due prospettive si misurarono⁶.

Alfani iniziò a scrivere alcuni articoli per «La Guida dell'educatore», che si rifaceva alla nota rivista di Lambruschini, ma anche al periodico «La Gioventù», di cui poi divenne direttore⁷. Nel 1872 fondò e diresse, sempre a Firenze, «La scuola, Rivista italiana d'istruzione pubblica»⁸, che cercò di raccogliere l'eredità pedagogica del cattolicesimo liberale toscano. Si trattò, com'è stato notato da Angelo Gaudio, di un'esperienza molto significativa⁹. Diverse personalità sostennero il giovane fiorentino nel progetto, tra le quali

⁵ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, Firenze, Barbèra Editore, 1912, p. 29.

⁶ Per descrivere questa contesto, senza cui risulta più difficile cogliere il senso dell'opera di Alfani e dei conciliatoristi, è molto utile richiamare un passo dell'opuscolo scritto per la commemorazione del pensatore toscano, nel quale l'autore scrisse che Alfani visse in «un momento di battaglia aspra fra lo spiritualismo e il materialismo. Il libro *Forza e Materia* del Büchner, tradotto e diffuso in Italia, era il vangelo dei liberi pensatori: la gioventù dell'Istituto come delle altre Università, era divisa in due campi; Maurizio Schiff chiamato dal Ministro Matteucci a insegnare a Firenze fisiologia (nella quale stampò realmente orma duratura) aveva assunto come aiuto il focoso Alessandro Herzen figlio del cospiratore internazionale russo. E, mentre lo Schiff era intento alle vivisezioni nel suo laboratorio (riuscendo sul primo simpatico al Capponi, che poi gli intentò un processo per gli ululati dei cani), l'Herzen cercava di fare propaganda di dottrine materialiste esagerando l'ipotesi darviniana, promovendo riunioni di giovani per combattere la teoria del libero arbitrio, alla quale oppose la sua analisi fisiologica. L'Herzen si era ripromesso di cambiare la Firenze paolotta (che poco conosceva), e modificare l'indirizzo della coltura toscana. La sua conferenza popolare sulla parentela fra l'uomo e le scimmie, esaltata da' quotidiani, aveva provocato una polemica. Il Lambruschini si era preso dall'Herzen dell'abate, del senatore fautore dell'ignoranza obbligatoria del popolo, nemico del libero pensiero, fautore del clericalismo. Niccolò Tommaseo era entrato nel dibattito con uno dei suoi libretti pieni d'ingegno, di acume, d'ironia. Era quel periodo nel quale il Moleschott, pur gran fisiologo come lo Schiff, sosteneva, contro il teismo, il panteismo materialistico; lo Spaventa diceva positivismo e paolottismo essersi in Firenze alleati; il Carducci lanciava una delle sue prose più aspre contro il Ministro Correnti e il suo positivista segretario Pasquale Villari, che aveva imposto l'obbligo della dottrina cristiana a tutte le scuole elementari; contro la semi-ufficiale filosofia ortodossa del Conti, contro l'opera letteraria del Manzoni, che, rinfiando Cattolicesimo e promuovendo il neo – guelfismo, credeva avrebbe nociuto all'Italia» *In memoria del Comm. Prof. Augusto Alfani, accademico della Crusca*, cit., pp. 28-29.

⁷ G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 340.

⁸ *Ibid.*, pp. 593-594.

⁹ Come ha osservato lo studioso: «L'ultima espressione di rilevanza nazionale del gruppo moderato era rappresentata da «La Scuola» (1872-73) breve ma importante rivista fondata e diretta da Augusto Alfani che pubblicava, tra gli altri, interventi di Augusto Conti e diverse note bibliografiche di Niccolò Tommaseo. Emblematica la dichiarazione programmatica di apertura, in cui il direttore dichiarava di volere «non turbe di

spicca il nome di Pasquale Villari¹⁰. Il periodico terminò le pubblicazioni nel 1873, quando Alfani fu nominato professore di filosofia al Regio Liceo Dante di Firenze. Lo studioso continuò comunque a collaborare alle testate moderate dell'epoca.

L'impegno di Alfani si profuse anche in ambito politico. Divenne consigliere comunale a Firenze nel 1879. Rieletto alla tornata successiva, divenne assessore alla Pubblica Istruzione, succedendo al Conti. Durante il suo mandato, sostenne l'istituzione di scuole professionali, nel 1886 fu fautore della convenzione fra la Provincia e il Comune per la scuola di educazione liberale e per il mantenimento e la conservazione dell'Istituto di Scienze Sociali Cesare Alfieri. Concluse il suo impegno in consiglio comunale nel 1889.

Alfani fu tra i principali fautori dell'associazione dei «Conservatori Nazionali». Le prime riunioni della costola fiorentina del gruppo si tenevano anche a casa dello stesso pensatore. In uno dei primi numeri della «Rassegna Nazionale», fu lui a scrivere il noto articolo: «Cenno storico sull'idea del partito conservatore nazionale»¹¹, in cui si motivò la necessità e il carattere della compagine moderata. Come il maestro, invocava la conciliazione tra l'Italia e la Chiesa senza che questo significasse una perdita della libertà per il papato. La Confessore, in un noto libro sul transigentismo, cita una frase dell'Alfani che ben ne rappresenta il pensiero. Secondo il pensatore toscano: i cattolici «devono dare prova di lealtà e di amor patrio concorrendo alla “cosa pubblica” sotto “l'egida delle istituzioni liberali, coll'intenzione di correggerle e migliorarle, ma non di distruggerle”»¹². Sfumata la nascita del partito, il pensatore fiorentino continuò a collaborare alla «Rassegna Nazionale». Alfani si occupò in particolare di questioni pedagogiche e scolastiche, pubblicando numerosi articoli.

Nel 1885 scelse di abbandonare l'insegnamento nelle scuole dopo essere stato nominato accademico compilatore della Crusca, dove lavorò alla compilazione del quinto dizionario. Contemporaneamente collaborava ad altri istituti culturali: fu tra gli animatori dell'associazione «Dante Alighieri», fu cofondatore e poi divenne vice presidente fiorentino dell'associazione dei «Missionari italiani all'estero», nel 1872 entrò nella società colombaria di Firenze, dedita agli studi storici e archeologici, divenendone segretario nel

semidotti, non una folla di poeti e di prosatori, ma un popolo morale, serio, indubre, fecondo; le lettere da chi le studia studiate bene; le scienze curate molto, le arti e le industrie, che tanto nutrimento traggono dalla scienza, protette, onorate.”». A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento*, cit., p. 299.

¹⁰ Come ricorda Linaker: «Pasquale Villari considerava l'impresa di Alfani non facile, ma degna dell'ingegno e del cuore di lui amante del proprio paese, e lo incoraggiò scrivendo un articolo importante sulla formazione del carattere de' giovani» A. Linaker, *Commemorazione del Segretario Augusto Alfani*, in *Atti della Società colombaria di Firenze*, cit., p. 81.

¹¹ A. Alfani, *Cenno storico sull'idea del partito Conservatore Nazionale e intorno al pensiero politico di Augusto Conti*, I ottobre 1879, «Rassegna Nazionale», pp. 493-549.

¹² O. Confessore, *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto, Ricerche sui conservatori nazionali*, cit., p. 105.

1876, fu, infine, presidente del convitto delle suore Mantellate, che lo vollero a capo della loro istituzione educativa.

Nel corso della sua esistenza, diede alle stampe numerose opere su questioni educative e scolastiche. Le sue opere più importanti furono *Il carattere degli italiani* (1878), *Della vita e degli scritti di Orazio Rucellai: studio critico* (1872), *Gente allegra Dio l'aiuta* (1873), *In casa e fuori di casa* (1879), *Proverbi e modi proverbiali* (1882), *Ernestino e il suo nonno* (1884), *Racconti ricreativi per I fanciulli* (1887), *Fiori scelti, dieci racconti liberamente volti dal francese* (1888), *La vita di Colombo narrata ai fanciulli* (1888), *Battaglie e vittorie: nuovi esempi di volere e potere* (1890), *Lavori e arnesi: dialoghi* (1884), *Evelina* (1885); *Fiori scelti, racconti tradotti dal francese* (1888), *In riva all'Arno* (1890), *Il contadinello italiano* (1898), *Lettere di s. Caterina da Siena scelte e annotate ad uso della gioventù* (1896), *Alessandro Manzoni ricordato al popolo e alla gioventù* (1888), *Le glorie francescane* (1898).

Alfani morì a Firenze il 25 novembre del 1923, poco prima che venisse pubblicato da Vallardi il suo *Dizionario della Lingua Italiana per le scuole*.

V. 1. Lavorismo e spiritualismo ne *Il Carattere degli italiani*

L'opera che consacrò l'Alfani tra i maggiori scrittori educativi del tempo, fu *Il Carattere degli Italiani*. Lo scritto fu pubblicato per la prima volta nel 1878, in occasione del concorso Ravizza di Milano. Quell'anno, il comitato promotore chiedeva ai partecipanti di cimentarsi con il seguente tema: «Quanto importi nella educazione degli Italiani formare il carattere, come fondamento del coraggio civile, della perfetta veracità e dell'operare conseguente – Principi pratici e direttivi». La giuria del concorso, composta da Pietro Rotondi, Felice Manfredi, Adolfo Marconi, Cesare Cantù, Francesco Restelli e Giuseppe Sacchi, assegnò al libro di Alfani il primo premio. *Il Carattere* divenne in breve tempo un successo editoriale, arrivando alla diciottesima edizione nel 1937, cioè quasi sessant'anni dopo la prima uscita.

Il saggio è ascrivibile al filone letterario del *self-helpismo*, un fenomeno editoriale internazionale che segnò la cultura italiana dopo l'Unità¹³. Il capostipite di questo «movimento» fu Samuel Smiles, giornalista e scrittore di origine scozzese, che nel 1859 pubblicò in Inghilterra l'opera *Self help*. Il libro, considerato la «summa» del genere, ebbe

¹³ G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: Da "chi si aiuta Dio l'aiuta a chi contenta gode" (1865-1890)*, in Id. (ed.), *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998.

un eccezionale successo editoriale. La letteratura smilesiana raggiunse in poco tempo dimensioni di massa in Gran Bretagna, allargando poi il suo successo a tutta l'Europa e al nord America. Prima si diffuse grazie alle traduzioni delle opere del suo «fondatore», e poi con i tanti autori che si cimentarono nella sua emulazione.

Il genere *self – helpista* si caratterizza per la sua *weltanschauung* e suoi elementi letterari. Il più importante elemento della prospettiva smilesiana è la valorizzazione delle potenzialità dell'individuo, considerate determinanti per il successo della vita umana, ed identificate, perlopiù, con l'arrampicata sociale ed il benessere economico. Il «modello esemplare» proposto è quello dell'uomo che, nonostante le circostanze avverse, si è impegnato con abnegazione ed è riuscito a «realizzarsi». Si afferma così l'ideale dell'*homo faber*, che si è fatto da sé. Da questo punto di vista, è proposta una certa «illusione di mobilità sociale»¹⁴, con la promessa che chi fa riesce. Il povero era in qualche modo colpevolizzato, come se la sua miseria fosse una sua responsabilità. «La cultura *self helpista* – osserva Chiosso - riconduce volentieri le disgrazie all'insipienza e alla mancanza di previdenza degli uomini»¹⁵. Nella stessa direzione, diversi autori criticano le associazioni caritatevoli accusate di perpetuare la miseria senza mobilitare l'operosità. In questa visione, si affermava una «capitalistica» identità tra «benessere economico» e «virtù», secondo una vera e propria «psicologia della ricchezza». Sulla base di questo ideale, i *self-helpisti* richiamano alla necessità di temperare il carattere, all'autodisciplina, all'indurimento della volontà, al sacrificio, alla pazienza, ma anche all'inventiva, al rischio economico e alla laboriosità. Promuovevano lo studio e l'istruzione, soprattutto tecnica e scientifica. Si esecravano i vizi che ammorbano la società, come l'ozio e l'inattività.

Le opere *self – help* hanno un carattere spiccatamente divulgativo e sono rivolte ad un pubblico il più possibile vasto. Non a caso questa letteratura è stata definita una «pedagogia popolare»¹⁶. Caratterizzate da un registro fluido e di facile lettura, non vi si trovano argomentazioni elaborate. Vengono spesso proposti al lettore facili riflessioni su fatti di cronaca, considerazioni politiche, valutazioni sociologiche e aforismi che spaziano

¹⁴ Come scrive Genovesi: «Il modello del *self-help*, che punta su una sorta di parossistico *bricolage*, coniugando al meglio, come rilevano Bacigalupi e Fossati (1986), i due moti del “Chi si contenta gode” e dell’”Aiutati che Dio ti aiuta”, non ha tanto bisogno di raffinati strumenti concettuali e di sofisticate suggestioni tecniche e scientifiche quanto di caparbia volontà e di inconcusse regole morali. Esso, peraltro, si presta a dare anche qualche illusione di mobilità sociale, seppure strettamente limitata al singolo individuo. Proprio in questa versione di marca più anglosassone, che esalta l'uomo che si fa da solo grazie alla perseveranza, all'autodidattismo, al risparmio e, soprattutto, al rispetto delle regole che dà la serietà di aver compiuto il proprio dovere, il *self-help* si dà sempre più strada nella letteratura educativa, scolastica e parascolastica» G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma – Bari, Laterza, 2010, pp. 103-104.

¹⁵ G. Chiosso, «Formar l'uomo eminentemente morale ed abile». *Il libro di lettura dopo l'Unità*, «Esperienze letterarie», n. 3, 2010, p. 32.

¹⁶ G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 26.

dalla filosofia morale agli adagi latini. La didattica di tali libri è condotta in molti casi con la presentazione di medaglioni celebrativi che offrono al lettore esempi di persone, preferibilmente di umili origini, che grazie all'impegno e alla forza di volontà sono riuscite ad emergere e affermarsi in campo sociale ed economico. Una delle figure eroiche del *self-help* fu Benjamin Franklin, di cui anche in Italia fu tradotta la vita¹⁷. Questi personaggi che si erano «fatti da sé», rappresentavano bene quelle «figure canoniche della parentetica capitalistica alla Smiles»¹⁸.

Alcuni autori di scuola marxista, hanno studiato il fenomeno come «rappresentazione» ideologica della borghesia industriale post unitaria. Baglioni ha parlato della «propaganda» del *self-help* come un classico esempio di ideologia dell'«autonomia», contraddistinta dal peso attribuito alla responsabilità personale e alla carica etica nel successo individuale¹⁹. Si tratta di un approccio che pare attribuire un peso assoluto alle determinazioni attive del soggetto, senza fare accenno alle diseguaglianze culturali ed economiche delle diverse classi sociali²⁰. Anche Are parlò del *self-help* come una manifestazione ideologica per diffondere e rinvigorire lo spirito d'iniziativa economica, considerato fondamentale per accelerare lo sviluppo capitalistico e industriale dell'Italia. Tramite questi saggi popolari, le forze liberiste «rimandavano ad una sorta di generica esaltazione delle qualità morali e intellettuali come condizioni determinanti del richiesto progresso economico del paese»²¹. Va tenuto conto che, almeno in Italia, tale movimento agì più sotto la spinta di alcuni scrittori, che non per un diretto impegno di poteri economici²².

¹⁷ G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: Da "chi si aiuta Dio l'aiuta a chi contenta gode" (1865-1890)*, in Id. (ed.), *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, cit., p. 55.

¹⁸ G. Are, *Il problema dello sviluppo industriale nell'età della Destra*, Pisa, Nistri – Lischi, 1965.

¹⁹ «L'ideologia che attribuisce autonomia ai gruppi subordinati per la costruzione del loro destino sociale e professionale riguarda esclusivamente o quasi i paesi di lingua inglese; essa si sviluppa in Gran Bretagna dalla fine del secolo XVIII e trova un vastissimo campo di applicazione negli Stati Uniti, a partire dagli ultimi decenni del secolo XIX. Gli altri paesi, per le conoscenze di cui disponiamo, si sono esclusi da questa prospettiva o, come vedremo nel prossimo capitolo relativo all'Italia, vi partecipano in forma marginale» G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974, p. 65.

²⁰ «Il punto centrale della sua dottrina si esprime nella convinzione che il successo dell'uomo d'affari, dell'industriale e del commerciante è dovuto esclusivamente al fatto che questi ha lavorato sodo e si è applicato con costanza, metodo e pazienza; i mezzi e le condizioni a sua disposizione non sono riservati solamente ai ricchi, alle classi agiate ma, nella società moderna, sono da tutti utilizzabili; conseguentemente, ogni persona, anche la più modesta socialmente e professionalmente, può aspirare concretamente al successo ed alla fortuna, come insegnano i numerosissimi esempi di quanti, partiti da umili natali, si sono brillantemente, seppur faticosamente, imposti nelle attività economiche ed in altre attività gratificanti» *Ibid.*, p. 68.

²¹ G. Are, *Il problema dello sviluppo industriale nell'età della Destra*, cit., p. 253.

²² «L'insieme delle iniziative e delle opere che rientrano in questo articolato movimento culturale non viene espresso o sollecitato dai gruppi economici o, più specificatamente, dalla borghesia industriale. Tale movimento è dovuto ad intellettuali, spesso non di elevatissimo livello, che, tuttavia, sono attenti alla realtà dei paesi economicamente più avanzati e interpretano in senso dinamico la delusione e lo scoraggiamento che intervengono dopo l'unificazione, quando emerge la consapevolezza della distanza che corre fra l'Italia e le

Se nella prospettiva smilesiana e *self-helpista* si possono riscontrare elementi riconducibili alla teologia calvinista e protestante, è già stato rilevato come molte di queste opere proponessero una morale implicitamente laicista, nella quale mentre si santifica l'impegno e il lavoro è obliterato il concetto risalente alla tradizione giudaico cristiana del peccato originale. In alcuni di questi saggi, vi si presenta anche una critica esplicita al cristianesimo, che nelle sue forme pauperistiche avrebbe favorito l'accattonaggio ed una certa indifferenza per l'immanenza²³.

L'osservanza dei precetti religiosi sembra, quindi, non incidere sul perfezionamento morale della persona. L'etica è sradicata dalla religiosità e così, alla concezione del lavoro cristiana, si sostituisce una visione secolarizzata ispirata al successo personale e all'accumulo dei capitali. Si tratta di un elemento che la rivisitazione cattolica del genere provò ad emendare²⁴.

La traduzione della summa di Smiles ad opera di Gustavo Strafforello, con il significativo titolo *Chi si aiuta Dio l'aiuta, ovvero storia degli uomini che dal nulla seppero innalzarsi ai più alti gradi in tutti i rami della umana* (1865), segna la consacrazione del *self-helpismo* anche in Italia. In poco tempo, questa e altre pubblicazioni del giornalista ebbero un'ottima accoglienza nel pubblico²⁵. Alle opere dello Smiles e di altri *self-helpisti* stranieri, si aggiunsero in poco tempo quelle di autori italiani che

altre nazioni più evolute, specie la Gran Bretagna» G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, cit., p. 153.

²³ Secondo Are, nella prospettiva di molto self – helpismo, alla cultura cattolica «si addebitavano la santificazione e l'incoraggiamento dell'accattonaggio, dell'ozio, della poltroneria e della povertà di spirito, la obliterazione della coscienza virile, la soggezione degli animi elevata a sistema. Ma non si riteneva che il cattolicesimo in sé fosse naturalmente un intralcio allo slancio attivistico nel campo economico. Era piuttosto alla sua degenerazione controriformistica, al suo piegarsi in servizio di umani interessi, al suo impicciolirsi nei pregiudizi e nella superstizione e al conseguente scadimento dello spirito religioso, all'ipocrisia e allo scetticismo, che si faceva colpa del nostro torpore anche in questo campo» G. Are, *Il problema dello sviluppo industriale nell'età della Destra*, cit., p. 295.

²⁴ In merito alla cultura del lavoro di matrice cattolica, Verrucci scrive: «Essa va distinta, pertanto, sul piano culturale, dall'etica del lavoro di tipo self – helpista e smile siano, che ha un'ispirazione essenzialmente laica, con un'antica matrice calvinista che non conosce la grazia o è incerta sulla sua presenza, e fa perciò appello alle sole forze dell'individuo, per un'ascesa personale e sociale che mai si appaga. Anche se vi sono di fatto, storicamente, affinità e convergenze fra questa etica e quella delle congregazioni religiose otto – novecentesche, e un contributo considerevole va riconosciuto a queste, e in specie ai Salesiani, in direzione di uno sforzo di crescita e promozione culturale, civile e professionale, di artigiani e operai» G. Verucci, *Cattolicesimo e laicismo nell'Italia contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2001, p. 152.

²⁵ Nelle sue memorie, Barbera ricordò il successo di un'opera di Smiles da lui stampata. Dopo aver parlato del successo dei libri dati alle stampe nel 1871, ricorda: «Le pubblicazioni del successivo anno 1872, al contrario, furono poco abbondanti. Il libro che destò un poco di fanatismo fu il *Carattere* del signor Samuele Smiles, che in quest'anno medesimo ristampai tre volte a un buon numero di copie, in tutto non meno di settemila; segno evidente che la coltura morale degli Italiani si va migliorando. È chiaro che a certe massime riguardanti il lavoro e il miglioramento delle nostre classi operaje, che prima trovavano i cuori indifferenti, ora si pone più cura, e si dà più importanza. Settemila copie di un libro come questo dello Smiles, tradotto dall'inglese e perciò non originale, vendute in un anno, in Italia, è segnon buono, molto più che mentre scrivo, il detto libro si vende sempre, e si ristampa» G. Barbera, *Memorie di un editore pubblicate dai figli*, cit., p. 288.

provarono a rimodulare le istanze del genere. Sebbene alcuni aspetti restarono invariati²⁶, La sua espressione italiana ebbe elementi propri. Come ha osservato la Di Bello, «Gli scritti italiani si caratterizzano per una comune impostazione formale che si compone di due parti ben distinte, una prima analitica e critica sui difetti e sui limiti della cultura e del carattere degli italiani, ed una seconda costituita da una rassegna di biografie che vuole dimostrare la possibilità del superamento di quei limiti»²⁷.

Il fenomeno ebbe dimensioni notevoli, grazie alla partecipazione di noti scrittori come Michele Lessona, Cesare Cantù, Paolo Mantegazza, Carlo Lozzi, e lo stesso Alfani. Questi testi andavano spesso a comporre le «biblioteche» curate da una serie di case editrici che erano rivolte ad operai, lavoratori, insegnanti e studenti. Dall'elenco degli autori citati e dalla lettura di questi libretti, è facile registrare una connessione con la speculazione più impegnata. In questi saggi si trovano così accennati temi nodali per il dibattito pedagogico, come l'immanenza dei principi morali, il ruolo e la fede nella libertà personale, il fine della scuola, l'autoformazione, le opportunità e i rischi dei mezzi di comunicazione di massa. Il *self – helpismo* costituisce così un chiaro esperimento di una pedagogia di massa, ma mai slegata da un piano teorico più alto.

La diffusione di questi libretti fu anticipata da una certa sensibilità già presente in Italia per i temi della responsabilità personale e lo sviluppo economico. Da una parte, infatti, una serie di opere per la scuola valorizzavano figure caratterizzate dalla laboriosità e dalla dedizione²⁸, dall'altra si diffondeva dopo l'Unità una vasta produzione incentrata sull'analisi della condizione economica e culturale dell'Italia, di norma considerata minoritaria al resto dell'Europa, e finalizzata a prospettare una nuova cultura produttivistica ed una organizzazione civile moderna²⁹. Si diffusero una quantità sterminata di saggi che

²⁶ Second Baglioni la letteratura *self-help* italiana, propone «un 'messaggio' ideologico che appare assai vicino, nello spirito e nei contenuti, a quello dello Smiles. L'adattamento compiuto dagli autori italiani alle condizioni del nostro paese, l'aggiunta di biografie nazionali esemplari rispetto a quelle ricorrenti nei testi di lingua inglese, l'insistenza su taluni aspetti negativi della tradizione e dei costumi locali non compromettono in nulla la sostanziale accettazione dei valori e della visione sociale dello Smiles» G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, cit., p. 355.

²⁷ G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: Da "chi si aiuta Dio l'aiuta a chi contenta gode" (1865-1890)*, in Id. (ed.), *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, cit., p. 53.

²⁸ Trattando di una serie di libri di lettura per gli scolari pubblicati dagli anni '50 dell'Ottocento, Chiosso osserva: «Due professioni vengono presentate come particolarmente idonee per incoraggiare le virtù della laboriosità e dell'intraprendenza: quella del piccolo commerciante che risparmia soldo su soldo, rinunciando a svaghi e lussi e quella dell'artigiano che si fa strada fino a diventare il proprietario di una piccola manifattura. Si tratta di anticipazioni di quella cultura *self – helpistica* che cirolerà a più vasto raggio nelle scuole italiane soprattutto dopo il 1880. I protagonisti di queste storie non si staccano tuttavia dal lavoro cui la loro condizione li destina, ma concentrano le loro energie nel compierlo con un'assiduità il cui premio è l'acquisto di un'onesta agiatezza» G. Chiosso, *Formar l'uomo eminentemente morale ed abile». Il libro di lettura dopo l'Unità*, cit., p. 25.

²⁹ Si vedano, per esempio, i lavori di Vincenzo Rossi, Enrico Fano, Carlo Lozzi, Dino Carina. Cfr. G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, cit., pp. 332-338.

condannavano l'ozio e la povertà, ed altri dove era il risparmio, dell'accumulo di capitali, sulle «glorie e le gioie del lavoro», teso a formare «un atteggiamento e un costume virilmente costruttivo, attivistico, ponderatamente e metodicamente operoso di fronte alle relazioni e ai compiti della vita ordinaria»³⁰. Se alcuni temi erano già noti nel dibattito italiano, altri rappresentavano delle novità³¹. Contro l'arretratezza economica e sociale italiana, si prendevano come esempio paesi esteri come Inghilterra, Germania, Stati Uniti.

Questo filone si mischiò con la produzione di libri scolastici, di cui influenzò contenuti e modelli³². L'affermazione di questa letteratura in Italia durante l'età liberale è strettamente legata alla sentita preoccupazione educativa del «fare gli italiani». La formazione del popolo, soprattutto di una nuova mentalità imprenditoriale e di una morale «sana», era sentito in modo unanime come un problema non procrastinabile. Erano lampanti i rischi della industrializzazione: le ingiustizie sociali, le contraddizioni del benessere, l'alienazione della classe operaia creavano un humus ideale per l'anarchismo e la decostruzione dei valori. Così, come ha giustamente segnalato Giorgio Chiosso, ci fu un «convergere sul primato della formazione etica» nella discussione educativa e scolastica sociale di quegli anni, e si cercò di trasformare il «mito» della «Nazione» in «un grande operoso principio morale»³³, in cui indirizzare e convergere gli sforzi del popolo. Si tratta di uno sforzo culturale al quale parteciparono diverse correnti «Intorno a questa concezione

³⁰ G. Are, *Il problema dello sviluppo industriale nell'età della Destra*, cit., p. 290.

³¹ «Gli scrittori smilesiani propongono orientamenti culturali ed etici che rappresentano significative novità e, per alcuni aspetti, una rottura con consolidate tradizioni. Basti ricordare l'insistenza su un tipo di orizzonte morale basato sul primato delle attività e dell'efficienza piuttosto che sul mero e passivo rispetto delle norme ricevute; l'impronta nettamente laica dell'itinerario educativo proposto, dove la religione non rappresenta più un fattore essenziale per la formazione dell'uomo, quando addirittura non viene additata come responsabile dei costumi oziosi prevalenti; la decisa preferenza per l'istruzione scientifica e tecnica che viene contrapposta al nozionismo umanistico ed alle pubblicazioni amene e letterarie, che sollecitano le nuove generazioni all'evasione e agli impieghi burocratici ed improduttivi» G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, cit., p. 153.

³² I merito all'immagine positiva ed etica del lavoro proposta nei libri di lettura, Chiosso sottolinea come questo tema si sia tinto «negli ultimi decenni del secolo di una spiccata colorazione self helpistica. Ne sono portavoce scrittori come l'ultimo Cantù con il suo portafoglio d'un operaio; Gustavo Stafforello, traduttore di Samuel Smiles; Michele Lessona, autore di uno dei libri più letti in Italia, *Volere è potere*; Carlo Lozzi che nel suo libro contro l'ozio invita i suoi concittadini a «darsi con ardore alle lotte del lavoro e dell'industria». L'elogio degli «uomini che vengono dal nulla» spazia da Beniamino Franklin – l'icona del self – helpismo anglosassone – ai grandi personaggi della storia italiana, senza trascurare i piccoli protagonisti della cronaca di provincia che sanno emergere dalle loro umili origini, scavalcare i confini locali e proporsi come modelli di affermazione e di successo. Il mondo cattolico si affida, a sua volta, al culto di San Giuseppe emblema di quella operosità costante, di quella dedizione e diligenza sul lavoro che doveva essere un attributo qualificante del buon cristiano. Una specie di ideologia produttivistica associata a una sconfinata fiducia nel progresso scientifico percorre, al di là delle opinioni ideali e politiche, intellettuali e uomini di scuola, benefattori e filantropi, preti e massoni. All'elogio della sobrietà virtuosa del mondo rurale si affianca – talvolta si sostituisce – l'elogio del lavoro operaio. Nelle pagine dei libri di lettura (ad esempio in quelli di Giovan Battista Cipani, Primo Macchiati, Caterina Pigorini) ricorrono più frequenti gli esempi del lavoro artigiano e industriale. Un lavoro che è sempre fatica e condanna dell'uomo, ma che può essere occasione di riscatto e benessere materiale» G. Chiosso, *Formar l'uomo eminentemente morale ed abile. Il libro di lettura dopo l'Unità*, cit., p. 31.

³³ G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 66.

etica della Nazione, del rapporto tra Stato e individuo e di conseguenza della priorità di un'educazione pubblica incentrata sulla interiorizzazione del senso del dovere, moderati e democratici, esponenti della destra e rappresentanti dei circoli della sinistra si trovarono nella sostanza concordi»³⁴.

Il *self helpismo* rappresentò in Italia un movimento letterario di lunga durata. Ancora sino alla vigilia della prima guerra mondiale, venivano pubblicati con successo saggi ascrivibili a questo genere, sebbene col tempo ci si sia gradualmente allontanati dal modello originale³⁵.

Le linee ideologiche di questi testi furono molteplici. In Italia, il filone nato da Smiles si incrociò, infatti, con connotazioni laiciste, positiviste o spiritualiste, motivo per il quale sarebbe più corretto parlare di *self-helpismi*. Il *carattere degli italiani* può essere considerata come una rielaborazione su posizioni cattoliche del lavoro smilesiano. Lo scritto rappresenta un fulgido esempio di quella tendenza «fagocitatrice» del moderatismo toscano incline a cavalcare tematiche e preoccupazioni portate in auge da autori lontani dalle loro prospettive, ma considerate integrabili con il pensiero e la visione cattolica. Nello stesso tempo, la pubblicazione di Alfani si colloca nel solco di una tendenza emersa già dagli anni cinquanta dell'Ottocento nell'editoria cattolica, che si mostrò capace di intercettare i nuovi bisogni dei lettori italiani³⁶.

L'opera venne pubblicata da Barbera, un editore che aveva scommesso sulla corrente *self-help*, pubblicando, oltre ai libri di Smiles, quelli di Franklin, Lessona, e altri. Il saggio di Alfani non è l'unico esempio della partecipazione degli ambienti cattolici a questo genere. Altri autori, si pensi a Cantù e Strini, cercarono di incrociare le istanze smilesiane. Lanaro scrisse che in Italia vi fu un «singolare trattamento di volgarizzazione – appropriazione»³⁷ del *self-helpismo* da parte dei cattolici. Si trattò di una vera e propria «invasione» letteraria, che «improntata alla contaminazione linguistica e strutturale dell'apologo smilesiano con la tradizione del catechismo, delle vite dei santi e della

³⁴ *Ibid.*, p. 70.

³⁵ «Nell'ultimo periodo – accanto ai contributi più direttamente smilesiani, ossia fondati sulla indicazione esemplare delle vite degli uomini illustri e tali perché dotati di grande volontà – compaiono molte opere, centinaia di opere, sempre con finalità educativa, ma condotte con argomentazioni che si staccano sensibilmente dal modello delle biografie e dei casi» G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, cit., pp. 330-331.

³⁶ Come ha osservato la Piazza: «L'editoria cattolica degli anni Cinquanta e Sessanta, quindi, postasi a metà tra la fedeltà ai propri presupposti ideologici e le contingenze specifiche del mercato, venne di fatto a svolgere un importante funzione di mediazione tra la secolare tradizione letterario religiosa della cristianità e i nuovi bisogni di lettura del pubblico popolare italiano» I. Piazza, *Buoni libri per tutti: l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, Milano, Unicopli, 2009, p. 201.

³⁷ S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia. 1870 – 1925*, Venezia, Marsilio, 1979, p. 132.

novellistica suasoria»³⁸. L'intrusione di Alfani e delle sue premesse cattoliche nella piattaforma smilesiana, fu criticato già dai suoi contemporanei, che in alcune posizioni pubbliche non sembrarono tollerare la religiosità del fortunato plutarco. In un articolo pubblicato sulla «Rassegna Settimanale», un periodico con simpatie liberali, commentando la premiazione del saggio di Alfani al concorso Ravizza, si criticò il libro di «partigianeria», poiché tutto incentrato sul «catechismo»³⁹.

Nell'opera dell'Alfani appaiono comunque notevoli differenze con il modello smilesiano, in forza di una considerevole influenza di istanze legate alla dottrina cattolica. Ciò emerge in diversi aspetti dell'opera: nella implicita visione finalistica dell'esistenza, nel richiamo ad una educazione ispirata al cristianesimo, nell'esortazione ad una impostazione dei rapporti sociali orientati alla solidarietà. In particolare, l'opera dell'Alfani rivaluta il senso della carità pubblica e privata, criticata invece dallo scrittore anglosassone come una consuetudine dannosa allo sviluppo della società⁴⁰.

Nel saggio dello studioso toscano emerge l'impegno del mondo colto verso l'educazione delle masse. Si tratta di un elemento tipico del cattolicesimo moderato toscano, come ben chiarito in un noto saggio di Traniello⁴¹. Lo storico milanese, non a caso, citò proprio il caso dell'affronto cattolico del tema lavorista e *self-helpista* per trattare gli elementi di questa tendenza modernizzatrice ed impegnata del moderatismo⁴².

L'oggetto centrale del saggio, cioè il carattere, richiama ad importanti concetti educativi. Questo è definito da Alfani come la «volontà nel dovere»⁴³. Il carattere è ciò che

³⁸ *Ibid.*, p. 138.

³⁹ Cfr. M. Moretti, *Sguardi liberali sul mondo cattolico, appunti*, A. Zambarbieri (ed.), *I cattolici e lo Stato liberale nell'età di Leone XIII*, Venezia, Istituto Veneto di Lettere, Scienze ed Arti, 2008, pp. 248-256.

⁴⁰ Cfr. G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: Da "chi si aiuta Dio l'aiuta a chi contenta gode" (1865-1890)*, in Id. (ed.), *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, cit., p. 96.

⁴¹ Come ben chiarito da Traniello: «Elementi comuni delle tendenze cattolico – moderate erano, per gli aspetti attinenti al nostro tema, una raffigurazione d'impronta neoguelfa, ma non necessariamente clericale, della storia nazionale, e un'intenzione, più o meno marcata, di riqualificazione della morale cattolica (che nelle punte più radicali assumeva i tratti di una vera e propria riforma religiosa), vista come condizione del suo pieno utilizzo quale fondamento etico collettivo dello Stato nazionale. Al fondo di questa seconda linea di tendenza stava dunque una concezione della religione cattolica quale riserva di valori non sostituibili, ma dotati, a certe condizioni, di un potenziale dinamismo storico; e la convinzione che il movimento nazionale implicasse, per questa ragione, un ruolo di attiva egemonia intellettuale e morale da parte delle classi medie colte (ivi compresa una parte del clero) nei riguardi dei ceti popolari, con l'obiettivo di trasformare per via pedagogica una plebe rimasta ad uno stadio culturale premoderno, dominato da fattori magico – superstiziosi, in un popolo inserito, seppure in posizione subordinata, nel flusso storico che conduceva alla nascita dello Stato nazionale» F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, in S. Soldani e G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, cit., vol. I, p. 432.

⁴² «Un capitolo non trascurabile di questa riqualificazione /intende quella dei cattolici / è quello dell'incontro della tradizione cattolico – moderata con il filone smile siano diffusosi in Italia negli anni sessanta (ma con qualche notevole anticipazione nel decennio precedente), sull'onda della traduzione, nel 1865, della principale opera di Smiles, *Self – help*, il cui titolo veniva reso in italiano con un sintomatico richiamo alla religione: *Chi si aiuta Dio l'aiuta*» *Ibid.*, vol. I, p. 435.

⁴³ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. V.

definisce la persona, la sua individualità, ma anche la sua forza, la sua determinazione. Esso non domina solo la vita della persona ma condiziona quella della società: infatti dall'armonia interiore nasce quella esteriore e ciò si riverbera nel rapporto con gli altri e nell'impegno civile. La persona, ogni persona, è la leva per cambiare l'intera società. Il compimento e la perfezione del carattere rappresentano il compimento della natura umana. «Il carattere morale costituisce la natura di chi è proprio degno di chiamarsi uomo. Più di ogni altra ricchezza è prezioso tesoro il carattere, che han solo i galantuomini»⁴⁴. Il carattere si esprime nell'uomo con la capacità di assecondare quella sollecitudine al dovere che è comandata dalla coscienza della persona. Invero «Il dovere è il fondamento di questo splendido edificio che si chiama carattere umano: il dovere mette armonia d'unità nell'uomo singolo e però nella società civile»⁴⁵.

Uno degli aspetti più importanti per il carattere, ma in cui questo non si identifica, è la fermezza o tenacia (Alfani la chiama tenacità), che è da considerare come la capacità di perseverare, di essere coerenti. Ma se si può essere tenaci nell'errore, il vero «carattere» consiste nella perseveranza nel vero e nel giusto. La fermezza e la tenacia non sono aspetti secondari per un uomo di carattere. Non c'è nessuno stereotipo machista nell'Alfani, al contrario è molto significativo il peso dato al perdono. L'uomo del dovere sa perdonare, è umile e non cerca la popolarità, ma la giustizia. Il carattere ha necessità di «veracità», vale a dire della capacità di essere fedeli al vero. «La veracità dev'essere noverata fra le virtù più belle ed amabili, e ritenersi come la compagna affettuosa e fedele di tutti gli uomini dotati di coraggio civile e di fermo carattere»⁴⁶.

V. 2. Formazione del carattere, libertà e verità

Secondo Alfani, il carattere non si forma in modo spontaneo nella persona, ma ha bisogno di essere educato. La stessa educazione ha il suo fine nella «formazione diligente del carattere»⁴⁷.

L'uomo non può adempiere il suo compito, ossia «divenire se stesso» senza la sua formazione. Alfani divide l'educazione in interna (autoeducazione) ed esterna (eteronomica). Scrive a proposito: «L'uomo è in parte fattura di sé medesimo; in parte poi è quel che gli altri lo fanno: vale a dire, quello che ciascun uomo diventa, dobbiamo insieme alla educazione che egli sa dare a sé stesso, e alla educazione esterna che riceve

⁴⁴ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 64.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 11.

dagli altri uomini. E qui educazione, vogliamo notarlo, si prende nel suo più vasto significato, perché tutto nel mondo può essere strumento di essa; come, adoperato male, tutto può riuscire strumento di corrutela»⁴⁸. Infatti: «La vita è una scuola continova, dal primo schiudersi dei nostri occhi fino all'ultimo istante. Noi perciò dobbiamo studiarla molto e con assai diligenza; perché molto v'è per noi da imparare, e non pochi né di poca importanza sono i doveri che abbiamo da compiere finché essa duri»⁴⁹. L'educazione di se stessi è necessaria, nulla può fare l'educatore esterno senza la collaborazione e il consenso dell'educando.

Ogni persona deve curare entrambe le forme dell'educazione, quella del sé e quella degli altri: «La educazione si interna come esterna vale potentemente a ricordarci queste norme supreme della vita, non che ad insegnarci le vie per conseguire il nostro perfezionamento, e quello altresì delle nostre istituzioni civili. La educazione buona di sé medesimi, la educazione perfetta esterna; ecco i due mezzi necessari ad effettuare qualcosa di veramente proficuo e di grande. Educazione di sé stessi o governo di sé vale all'incirca il medesimo; perché l'educazione è saper dirigere o governare le nostre facoltà ad un fine ordinato ed onesto, saper frenare i non buoni appetiti, signoreggiare ogn'impulso d'interesse privato per potere e voler essere galantuomini a tutta prova, e cittadini senza menda»⁵⁰.

L'educazione del carattere è comune e necessaria a ciascuna persona, qualsiasi sia il suo stato sociale: «La prima educazione è uguale per tutti, tanto per il pastore delle Alpi che guida gli armenti, quanto pel re che comanda a un intero popolo; è l'educazione del cuore. Non c'è da metter tempo in mezzo; bisogna insegnare fin da principio a' figliuoli l'amore di Dio e del prossimo, e far sì che una delle loro prossime idee sia quella di dover essere buoni con tutti e di operare il bene. Le prime verità imparate sono le ultime a dimenticarsi. Ma soprattutto giova insegnar loro con diligenza e con affeto, né solo a parole sì coll'esempio, che il lavoro è benedizione, dovere, dignità»⁵¹.

Bisogna dunque pensare ogni giorno al proprio perfezionamento. Ciò è concepito dall'Alfani come un vero e proprio «lavoro». Lo scrittore suggerisce di non trascurare le piccole mancanze e gli errori veniali, questi, se trascinati, travolgeranno l'intera vita morale come una «valanga». Il tempo, che è «uno dei più essenziali risparmi che noi possiamo fare», va speso interamente per il perfezionamento: «L'uomo moralmente

⁴⁸ *Ibid.*, p. 83.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 85.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 84.

⁵¹ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, Firenze, Barbera, 1886, p. 20.

operoso – infatti - non ne perde un minuto, perché sa dalla sua coscienza di dover renderne conto a Dio, a sé stesso e alla patria sua»⁵².

L'educazione è vista come il raggiungimento della virtù, la pratica del buono corrispondente al vero: «L'Aborrire con sé e con gli altri da ogni viltà; l'esercitare sempre in tutto e con tutti la virtù della giustizia; il guardare in ogni atto nostro se anco lievemente sia questa per esser violata, e nel dubbio astenerci da quell'azione, finché siamo fatti certi della sua onestà; il voler esser creduti sempre quello che siamo davvero; l'educarci sin da principio, e nelle cose pur minime, a dire: non voglio far mai il piacer mio proprio, ma sempre quel che è buono e onestamente utile a me ed a' miei simili, e recar onore al mio paese; questi reputiamo i modi più efficaci alla nostra perfetta educazione»⁵³. Il miglior modo per divenire educatori è quello di educarsi: «Il governo di sé medesimo è radice di virtù; è modo, altresì, indiretto ma potente all'educazione degli altri»⁵⁴.

L'educazione è sempre una scelta, non si viene educati e non si punta alla perfezione senza la libertà. Non c'è istituzione che garantisca necessariamente l'educazione, anche quelle nate per tale scopo possono corrompersi e divenire un ostacolo o un travimento nella formazione del carattere: «La educazione di sé, la famiglia, la religione, la scuola, la stampa, il consorzio politico, le istituzioni e le leggi, l'esempio, la esperienza e il lavoro; ecco i maestri e i formatori del carattere privato e del pubblico; ma ecco del pari gl'istrumenti corrompitori dell'uomo e della nazione»⁵⁵.

Uno dei nodi teorici su cui le diverse prospettive pedagogiche si misurarono criticamente alla fine dell'Ottocento, fu il concetto di libertà. L'accusa dei pedagogisti cristiani ai positivisti fu quella di traviare e depauperare il senso di questo aspetto essenziale e caratteristico della persona umana. Le origini della perdita del valore della libertà si trovano, a giudizio di Alfani, nella filosofia moderna, poi sfociata storicamente con le contraddizioni e poi il terrore della Rivoluzione francese.

Il pedagogista toscano invita a distinguere la libertà dalla «licenza». Con la prima, Alfani identifica il fare il bene e il vero, con la seconda il fare ciò che piace. Egli afferma che non c'è libertà nel disconoscimento della legge morale, e critica quanti accettano l'esistenza di teorie disumane e scriteriate in nome di una tolleranza che, con la scusa del rispetto, appiattisce le ragioni e le motivazioni etiche. Per spiegare tale concetto cita il pedagogista Sartini che «chiamò *Liberalismo* un sistema teorico e pratico che in ultimo

⁵² *Ibid.*, pp. 21-22.

⁵³ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 90.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 84.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 263.

viene a negare e distruggere ogni *libertà* vera»⁵⁶. Egli la suddivide in due tipi. Chiama «libertà positiva» quella che è coerente con la legge morale, e di «libertà negativa» quando l'uomo si rende indipendente dalla norma della propria natura. La vera libertà infatti, non è una autarchia valoriale, ma la partecipazione al bene. In questo senso si scaglia contro la «morale indipendente» e scrive: «La morale è, sì, indipendente, ma in quest'unico senso, che non siamo noi che la facciamo, e non può non andar soggetta a mutamenti, suggeriti dal nostro capriccio, o consigliati dalle nostre passioni; ma morale indipendente nel senso che si possa sottrarre dall'impero di Dio, volontà reale, assoluta, che ci comanda il bene e ci vieta il male, senza toglierci o menomarci, per questo, la libertà della scelta, no; è una contraddizione ed un'assurdità»⁵⁷.

Sotto questo versante, si differenziò dalle posizioni espresse dallo Smiles. Come ha notato la Di Bello, «Al contrario della proposta smilesiana in cui i rapporti e i comportamenti tradizionali vengono trascurati per ridefinire un profilo di uomo nuovo che conta sulle proprie forze, A. Alfani suggerisce il rispetto di rapporti sociali e delle regole tradizionali. Nella sua riflessione sul carattere è spesso sottolineato il valore della dipendenza e il rispetto dell'autorità, cioè di una condotta morale che si propone l'armonia sociale»⁵⁸. Va sottolineato come per Alfani la legge e l'autorità non meritano di essere rispettate per uno sterile conservatorismo, ma in quanto strumenti per il perfezionamento della persona e della collettività.

Per Alfani la libertà si fonda sull'adesione della ragione al vero. Dunque la razionalità è la condizione per la moralità: «Sta bene dunque che il dovere è l'energia suprema della nostra libera volontà; perché solamente quando ci pieghiamo ai comandi della retta coscienza, sentiamo che il nostro volere fa un atto suo proprio, che non dipende da costringimento di sorta. E non bisogna pure dimenticare che la volontà, essendo facoltà razionale, *opera veramente* quando si risolve secondo ragione; ma, invece, quando si risolve fuori di ragione, allora non opera, bensì *cede* agli appetiti disordinati, o lascia che essi operino a piacer loro»⁵⁹.

In questo senso, lo scetticismo è considerato particolarmente dannoso per la vita morale e lo sviluppo educativo: «Anche questo scetticismo, questo voler diffidare di tutto, quel credersi in diritto di dubitare di ogni cosa, pur di ciò che è più universale ed evidente e, dubitando spregiare, disamar sempre, così nelle scienze e nella religione, come in ogni atto

⁵⁶ *Ibid.*, p. 107.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 157.

⁵⁸ G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: Da "chi si aiuta Dio l'aiuta a chi contenta gode" (1865-1890)*, in Id. (ed.), *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, cit., p. 90.

⁵⁹ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 21.

della nostra vita privata e pubblica, non è poi una cosa da sé o priva di cagione. E questa cagione qual è? Possiamo forse sbagliare; ma ci sembra che un sì falso cammino e traviamiento delle intelligenze dobbiamo attribuirlo anch'esso, in non piccola parte alla idea falsa, o falsamente interpretata, di libertà»⁶⁰. In un altro brano sottolinea il danno sociale portato da questa prospettiva: «Lo scetticismo o il dubbio, inoltre, dobbiamo ricordare come in tutti i tempi e in tutti i luoghi abbia generato turbolenze senza tregua, ambizioni sconfiniate, cupidigie senza freno, e quel considerare la vita come uno stato di guerra continua co'nostri simili. Ed è ciò naturale; tolta di mezzo la certezza della verità, di cui non possiamo fare a meno, viene a mancare la ragione dell'operare onesto; e ciò sparito, tutta l'arte umana deve ridursi a saper essere o il più furbo o il più forte»⁶¹. Tanto è vero che: «I tempi più corrotti son quelli in cui si mentisce di più, e la storia della civiltà è la storia dell'idea di Dio ugualmente che dell'amore del vero. Imperrochè la civile comunanza, la famiglia, le nazioni lungi dal poter esser governate dalla menzogna, senza il vero non possono sussistere. Il culto assoluto della verità educa al coraggio, alla dignità, alla fermezza dell'animo, alle doti che più sollevano il carattere umano»⁶².

Parlando della verità scrive: «Venuti meno al rispetto che le dobbiamo, ogni elemento educativo del carattere resta monco, inefficace; sparisce, anzi, affatto; perché in quella guisa che non si danno mezze bugie, per la natura della verità, questa non può essere mai offesa impunemente; e offendendola anche nelle minime operazioni, commettiamo pur sempre un atto immorale. Così è del carattere e dell'educazione sua; gli si tolga, sia pure per poco, una qualità od elemento costitutivo; ed esso perde la propria essenza, si snatura, non è più carattere. Questi principi valgono per ogni classe di cittadini, per ogni qualità di persone; giacché in quel modo che una sola è la verità, una sola del pari è la morale; né ve ne può essere una per l'uomo del volgo, un'altra per l'uomo di lettere, un'altra ancora per il ministro di Stato ed il principe»⁶³.

Il raggiungimento della libertà e del carattere è un lavoro, un impegno. Per questo i caratteri dell'educazione sono la pazienza e la perseveranza definiti come «i due remi dei quali si serve l'uomo per arrivare al porto della perfezione desiderata»⁶⁴. L'azione esterna rappresenta in questo senso una parte fondamentale: «S'imprima – scrive Alfani – nell'animo una forte mansuetudine per via d'una disciplina costantemente osservata e

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 168-169.

⁶¹ *Ibid.*, p. 175.

⁶² *Ibid.*, p. 66.

⁶³ *Ibid.*, pp. 76-77.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 99.

virile»⁶⁵. Egli contempla anche le punizioni⁶⁶, condannando comunque ogni tipo di violenza⁶⁷. Secondo Alfani l'educazione non può prescindere dall'esempio. Osserva: «Gli uomini sono da natura tratti potentemente all'imitazione, tanto che in pratica noi vediamo non di rado eccessi di questa inclinazione umana»⁶⁸. L'esempio a cui richiama il toscano è coerente con la libertà ed è ricco di ragioni. Scrive: «L'esempio ha tutta l'autorità del comando, ma, insieme, tutta la dolcezza dell'invito»⁶⁹. La nostra esistenza è sempre esempio e comunicazione di qualcosa, è la condizione strutturale dell'uomo che nella sua azione sempre veicola ciò che è e ciò che pensa: «Quel giorno in cui gli uomini non fosser più uomini, e cessassero dall'avere aspirazioni a un fine comune, cesserebbe del pari l'efficacia dell'esempio. Ma finché la natura umana sia a tutti comune, e comune siano i bisogni, le inclinazioni e il fine della vita; l'esempio continuerà ad essere uno dei mezzi più potenti alla educazione del carattere»⁷⁰.

V. 3. L'educazione esterna: famiglia, scuola e stampa

Alfani parla di «educazione esterna» per indicare quella i cui protagonisti principali sono rappresentati da alcune istituzioni formative come la famiglia, la scuola, le leggi e i mezzi di comunicazione.

Nella prospettiva di Alfani, la famiglia ricopre un ruolo preminente, rappresentando il «costitutivo formale o morale»⁷¹ della società e della nazione: «Se non vi fosse la famiglia non vi sarebbe la società; la famiglia è il fondamento di ogni altra società umana, come l'unità è il fondamento del numero»⁷². La sua armonia e felicità costituisce un elemento essenziale per i destini dello Stato: «L'affetto della famiglia è fondamento della società civile, e la riunione di molte cose tranquille e felici forma una nazione forte e potente»⁷³. Le virtù della famiglia divengono infatti quelle dell'intera patria: «Così è dei primi doveri tirar su figli onesti; chè non può esser patria onesta, se oneste non siano le famiglie delle quali esser patria onesta, se oneste non siano le famiglie delle quali essa è composta; né

⁶⁵ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., p. 20.

⁶⁶ «I gastighi, se dati al fanciullo per giustizia e con misura, egli se ne avvede, né scema l'amore; anzi, lo cresce» *Ibid.*, p. 20.

⁶⁷ «Le violenze sono un modo pessimo di correzione da qualunque parte si guardi la cosa; e principalmente perché i genitori, abbassandosi ad ausarle, vincono con esse di rado, non convincono mai, costretti per di più a confessare il torto di aver perduta la pazienza» *Ibid.*, pp.23-24.

⁶⁸ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 232.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 231.

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 231-232.

⁷¹ A. Alfani, *In casa e fuor di casa, Libro di lettura proposto al popolo italiano, Volume unico*, Firenze, Barbera, 1880, p. 7.

⁷² A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., p. 11.

⁷³ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 113.

può esserci popolo prospero e felice, se non sia rigorosamente morale la casa. Cittadini onesti fanno onorata e potente la loro nazione. La patria arrossisce per i figliuoli che le recano oltraggio con atti vituperevoli»⁷⁴. In questo senso, criticò fortemente tutto ciò che poteva essere origine di divisione e litigio nella vita familiare. Tra gli altri aspetti condannò qualsiasi tipo di maltrattamenti o di parole irrispettose dei mariti nei confronti delle mogli, anche per le sue nefande conseguenze per la formazione dei figli⁷⁵. Egli affida alla donna la responsabilità morale della famiglia: «La donna è l'anima della famiglia, e a suo talento vi fa regnare il disordine o l'armonia»⁷⁶. Alfani considera il legame familiare sacro, e per tale motivo contesta la proposta di legge sul matrimonio civile⁷⁷, un provvedimento che fu motivo di scontro tra laici e cattolici.

Nel *Carattere degli italiani*, cita diversi brani di pensatori che attestano l'importanza della famiglia. Critica fortemente Rousseau sostenendo che il *Contratto Sociale* rappresenti «la negazione assoluta della famiglia», sebbene invece apprezzi le parti dell'*Emilio* riguardanti la maternità. Sullo stesso tema, valorizzò anche le parole di Mazzini⁷⁸. Si tratta di un'attestazione molto significativa nell'arco del mondo cattolico⁷⁹.

L'ufficio familiare è specificatamente educativo. Se svilisce questa missione, perde la sua specificità: «L'uomo e la donna che vivificano i propri affetti nella vita domestica e gli alimentano con la virtù, sono ineffabilmente felici e irradiano questa felicità fuori della famiglia. Comporre, pertanto, la famiglia non può avere che due fini: procreare altri uomini, educarli da uomini, e consolarli scambievolmente marito e moglie. Fuori di questi due fini non c'è *umanità*, sibbene *animalità*»⁸⁰.

L'educazione dei figli è affidata primariamente alla donna, sebbene in modo non esclusivo⁸¹. Per questa ragione considera le madri come la vera spina dorsale della società e della Nazione: «E come le sorti del nostro paese stanno nell'animo de' nostri figliuoli,

⁷⁴ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 7.

⁷⁵ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., pp. 22-23.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 17.

⁷⁷ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 138.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 121.

⁷⁹ Come ricordò Linaker riferendosi a *Il carattere degli italiani*, Alfani riportò del Mazzini «le pagine che rimarranno eterne, sulla famiglia e su Dio. Eravamo allora nel 1876, e celebrare Mazzini, allora, per chi si dicesse cattolico e seguace dell'ordine costituito non era cosa comune» A. Linaker, *Commemorazione del Segretario Augusto Alfani*, in *Atti della Società colombaria di Firenze*, cit., p. 84.

⁸⁰ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., p. 14.

⁸¹ «La massima parte nell'educazione de' figliuoli tocca alle mamme; non ho detto però *solamente*, perché il dovere dell'educare i figliuoli è comune alle madri ed ai padri; e ad ogni modo i figliuoli verranno su come i genitori ne daranno l'esempio. Percè maestro primo dei fanciulli è l'esempio, e però nella famiglia nulla è trascurabile. Anche quello che apparentemente potremmo credere di nessuna importanza, può averla e molto grave sull'animo de' nostri figliuoli; nella istessa maniera che un soffio leggiero di vento non riesce a piegare un albero, ma può, invece, far piegare a terra ed anche troncargli il gambo d'un fiore» A. Alfani, *In casa e fuor di casa, Libro di lettura proposto al popolo italiano, Volume unico*, cit., pp. 14-15.

così la sorte de' nostri figliuoli sta soprattutto nel cuore della lor madre»⁸². Recuperando una considerazione particolarmente di moda del suo tempo scrisse: «Può anzi affermarsi o ripetersi con verità che le nazioni si formano e si educano sulle ginocchia delle madri»⁸³. In merito ai prerequisiti necessari alla funzione genitoriale, Alfani scrive: «Per educare bene i figliuoli, non importa poi essere addottorati; bastano il buon senso e l'onestà»⁸⁴. La seconda in particolare, è spesso indicata dall'Alfani come una delle virtù più importanti⁸⁵.

Lo studioso toscano approfondì anche tematiche legate alla cura dei bambini, avanzando diverse considerazioni e consigli in merito, alcuni dei quali decisamente lontani dal sentimento di un lettore contemporaneo⁸⁶. Critica quanti sminuiscono il valore della maternità non solo per la società, ma anche per la vita della donna: «Ogni volta che la donna fu tratta dal seno della casa ad altra opera, se n'ebbe sempre un risultamento pregiudicevole per il consorzio civile»⁸⁷. Simili prospettive sono considerate una profanazione della famiglia: «Riconosciuto, dunque, che la donna ha parte grandissima nel formare il carattere delle nazioni, e che tanto più essa risponde al fine per il quale è stata creata, tanto maggiore e più elevata è la condizione civile di un popolo; non saranno mai troppo severe le parole di disapprovazione verso coloro che si affaticano a snaturarla»⁸⁸. Per lo stesso motivo contesta quanti temono di riconoscere le differenze tra gli uomini e le donne. Stando ad Alfani, l'egualitarismo radicale disconosce la realtà e i compiti che la stessa natura affida in modo differenziato agli uomini e alle donne.

Riguardo all'istruzione della donna, e quindi della madre, la posizione di Alfani è divisa tra la necessità di difendere il ruolo femminile nel focolare domestico, e le esigenze di uno sviluppo intellettuale e culturale della donna. Da questo punto di vista, di fronte alle accuse di un certo emancipazionismo laicista difese il cattolicesimo da quanti accusavano la Chiesa di avallare l'analfabetismo femminile e l'inferiorità sociale e culturale della donna⁸⁹. Se nell'opera di Alfani si presentano aperture sull'istruzione femminile, viene

⁸² A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., p. 18.

⁸³ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 123.

⁸⁴ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., p. 20.

⁸⁵ «Coll'onestà vengono sopra di noi tutte le benedizioni di Dio e degli uomini; perché, volere o non volere, l'onestà è pregiata universalmente; fino da' disonesti, che fan di tutto per apparire quello che non sono» A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 79.

⁸⁶ Tra i suoi consigli, ve ne sono alcuni particolarmente grotteschi. Nel brano seguente vi è un esempio eclatante: «Può darsi che qualcuno non ammetta, e anco neghi come falsa questa efficacia dell'allattamento sul carattere morale degli infanti. Ma chi per lo meno potrà negare che il latte di una donna collerica e di spiriti turbolenti o vendicativi non sia pericoloso per il fisico del fanciullo? Queste passioni alterano inevitabilmente il latte, e i bambini ben presto ne risentono, e vanno talvolta a morire, senza che neppur per idea se ne sospetti la causa» A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 114.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 123.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 123.

⁸⁹ «Il cristianesimo, esaminato a dovere, ci mostrerà che dobbiamo seguire le leggi della natura; che la donna è d'uopo conservarla nella condizione particolare in che la natura l'ha posta; se no, non abbiamo più

ribadito come l'ufficio principale delle donne debba essere la casa e la famiglia. In un libretto rivolto ai bambini, lo studioso toscano ironizza contro quelle donne che «si danno tutte a fare le dottoresse» senza curarsi di prepararsi alla vita familiare⁹⁰. Anche per la donna sottolinea come non possa essere considerata sufficiente la mera istruzione, ma che sia di primaria importanza puntare sull'educazione morale, troppo spesso tralasciata: «Mentre fra noi si pone oggi una cura quasi febbrile nell'istruzione letteraria e scientifica della donna, si trascura molto, e qualche volta affatto la sua educazione religiosa e morale»⁹¹. A questo proposito commenta una frase della scrittrice inglese Ellis, e sintetizza: «Donne *istruite* non vuol dire donne *educate*»⁹².

Le posizioni espresse dall'Alfani si prestano a letture «antiemacipazioniste» del suo pensiero. Anche nel *Carattere degli italiani*, infatti, se da una parte afferma che il cristianesimo «desidera e ama» l'istruzione, si mostra scettico circa la possibilità di offrire alle giovani la possibilità di accedere ai livelli più alti degli studi. Tra le altre affermazioni, cita una frase di Cavalletti estratta da un articolo apparso su «La Scuola», in cui parla del ruolo delle donne: «Conosca ed ami il bello; delle arti e delle scienze non ignori i grandi nomi e le grandi opere; ma non sparga il timor panico in una conversazione con un testo greco, o la trepidazione con uno latino (...) non tocchi la filosofia, non si mescoli nella politica; in fatto di economia conosca quella domestica a fondo»⁹³. Si tratta di una frase

donna nel senso vero della parola. Giova istruirla: corromperla è delitto, come è delitto esaltarla con promesse e con lusinghe impossibili ad effettuarsi, perché contrarie alle leggi universali e all'essere morale del consorzio civile. L'istruzione era poca? Non bastava come corredo ed aiuto alla educazione di essa e della famiglia? Si accresca pure la istruzione; il Cristianesimo, lungi dall'averne paura, la desidera e l'ama. Che però la istruzione aiuti l'educazione, non l'alteri, non la indebolisca, o contraddicendola, non la distrugga; sia il compimento di essa» *Ibid.*, pp. 133-134.

⁹⁰ Nel brano seguente, in cui peraltro emergono elementi classisiti riguardo al diritto allo studio femminile, lo studioso toscano parla ai suoi lettori di Enrichetta, la madre del protagonista della storia, Ernestino: «Dovete dunque sapere che quando la signora Enrichetta si maritò, aveva appena vent'anni; ma era già adattissima ad entrare in una nuova famiglia, perché i suoi ottimi genitori le avevano data una bonissima educazione; e mentre non avevano trascurato di farla istruire convenientemente in certi studj, avevano principalmente guardato che venisse su abile in ogni sorta di lavori, e segnatamente nel mandar ben innanzi una casa. E mi pare che quei genitori non la pensassero punto male, perché questo è l'ufficio vero delle donne; e certe fanciulle che in oggi si montano il capo con mille ideine, e che si danno tutte a fare le dottoresse, senza pensare né punto né poco alle faccende di casa, vedranno un giorno quante mortificazioni dovranno soffrire se non mutan pensiero! Ma il peggio sarà per quelle povere famiglie dove esse capiteranno. Le bambine assennate hanno caro di non venir su prive di una buona cultura; studiano con diligenza e con amore tutte quelle cose che, molto più oggi, sono necessarie a sapersi dalle donne. E questa istruzione deve essere anche proporzionata al grado loro e a quello delle famiglie alle quali appartengono; per le più umili, meno; di più per quelle che o appartengono a famiglie più agiate, o che si vogliono dare un giorno a far le maestre e le istitutrici; ma tutte poi, indistintamente, devono sopra ogni altra cosa saper lavorare, ed essere brave ragazzine da casa; se no, le famiglie soffrono grandemente, e le cose vanno di male in peggio» A. Alfani, *Ernestino e il suo nonno, Libro d lettura per i fanciulli*, Firenze, Bemporad e figlio, 1899, pp. 6-8.

⁹¹ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 129.

⁹² *Ibid.*, p. 131.

⁹³ *Ibid.*, p. 134.

ripresa da Ilaria Porciani, in una breve scheda dedicata a questo saggio⁹⁴. Sebbene, in realtà, la frase non sia dell'Alfani, ma del Cavalletti, dopo il brano citato dalla studiosa, il toscano definisce «assennata» la seguente considerazione dello stesso autore: «Ah! Se il cielo tenesse ancora in serbo un raggio d' amore per la estate della solinga mia vita, deh, che non sia un raggio scientifico e letterario! Che non mi guasti la contemplazione d'un fiore gentile o d'un insetto meraviglioso, presentandomelo in tutta regola col nome barbaramente greco del botanico o del naturalista! Che non disturbi la mia ammirazione dinanzi a un paesaggio di montagna, colla teoria dei colori complementari ! Che non m'induca a fuggire la luce tranquilla della luna per paura dell'acido carbonico che emana dagli alberi del mio boschetto! La polvere dei libri antichi fa stranutire e tossire; e lo stranuto sta male alla donna ; e la sua tosse fa paura a chi l' ama. La disputa sconviene ad una signora, e il molto pensare corruga anzi tempo la fronte»⁹⁵.

Non desta quindi meraviglia che le posizioni dell'Alfani siano state prese ad esempio delle «cautele» e «ostilità antiemancipazioniste» dominanti «nell'ormai logora tradizione pedagogica toscana», guidata appunto dallo studioso fiorentino e dal Conti⁹⁶.

La Di Bello ha sostenuto che per l'Alfani «l'educazione femminile deve essere educazione del cuore, cioè dei sentimenti, e non dell'intelligenza»⁹⁷. D'altra parte, «anche l'istruzione intellettuale deve essere moderata nelle donne e finalizzata al ruolo domestico». Secondo lo studioso toscano, dunque « l'istruzione serve per ridurre l'ignoranza ma deve essere misurata e non eccessiva, deve in tutti i casi servire al prestigio della famiglia e del marito»⁹⁸. La studiosa accosta l'opera dell'Alfani al «fondatore» del *self-help*, e scrive: «S. Smiles però diversamente da A. Alfani condannava i tradizionali valori dell'educazione femminile, come la sottomissione, l'obbedienza ed il sacrificio e aveva proposto di educare la donna all'indipendenza, all'autogoverno, doti giudicate indispensabili propri per il ruolo domestico (*Il carattere*, 360). È indubbio però che sia S. Smiles che A. Alfani valutano il lavoro non domestico delle donne socialmente pericoloso». Paragona anche la sua opera a quella di un altro autore: «A. Alfani e C. Cantù sottolineano della proposta smilesiana il primato della famiglia, il valore dell'educazione familiare e soprattutto condividono la destinazione sociale ed il tradizionale modello della

⁹⁴ I. Porciani, *L'educazione della donna: un oggetto di dibattito*, in *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*, cit., p. 20.

⁹⁵ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., pp. 134-135.

⁹⁶ S. Franchini, *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, Firenze, Olschki, 1993, p. 362.

⁹⁷ G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: Da "chi si aiuta Dio l'aiuta a chi contenta gode" (1865-1890)*, in Id. (ed.), *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, cit., p. 119.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 120.

donna moglie e madre. Esprimono chiare riserve sulla proposta di formazione di un carattere autonomo, sull'importanza della lettura e sull'istruzione delle donne che non sia finalizzata a quei precetti di amore, di dipendenza e di sacrificio che sono il corollario pedagogico di una donna che deve curare e rendere felici non se stessa ma soprattutto il marito, i figli e la casa»⁹⁹.

Dopo la famiglia, Alfani considera la scuola e la stampa «due tra' principali strumenti esterni di educazione »¹⁰⁰. Lo studioso fiorentino affronta soprattutto il problema giudicato più urgente della scuola, vale a dire l'abdicazione dal compito educativo, per limitarsi all'istruzione. Scrive: «La istruzione opera direttamente sull'intelletto, e lì si ferma, come a termine del suo cammino; la educazione passa per l'intelletto, ma va ad operare più particolarmente sulla volontà; è questa il riposo o la meta del suo viaggio benefico. Per la istruzione noi diventiamo uomini colti; onesti uomini, però, non può farci né conservarci che l'educazione. L'istruzione è utile, la educazione è necessaria; perché essa sola forma negli uomini ciò che per essi vi ha di supremamente importante, il carattere, e fa gli uomini virtuosi. L'istruzione e la educazione, però, debbono essere compagne ed amiche dell'uomo; ma la istruzione è quasi ancella dell'altra; e quel che la prima non arriverebbe mai ad operare, alla seconda sola riesce»¹⁰¹. Da questo punto di vista si chiede retoricamente: «Datemi due persone: e l'una di queste sappia leggere e scrivere, ma non sappia i suoi doveri, non conosca il suo mestiere; l'altra legga mal e scriva peggio, ma invece conosca e pratichi i suoi doveri, e abbia giusta esperienza dell'arte sua; ditemi orsù: quale delle due persone reputeremo vera ignorante, la prima o la seconda?»¹⁰². Su tale pregiudizio osserva: «Il credere e il far credere che quando un uomo o un popolo s'è istruito, sia del pari assicurata la educazione sua civile e morale, e conseguita la perfezione, è un abbaglio o un inganno pericoloso»¹⁰³. In un'altra opera scrive concisamente: «Taluno dice: *istruite*, e il rimanente verrà dietro da sé; ma è un abbaglio terribile o un tradimento»¹⁰⁴.

Secondo Alfani i due elementi non devono essere mai disgiunti: «La istruzione sta in attinenza coll'educazione come un'arme col braccio di chi l'adopera»¹⁰⁵. La prima senza la seconda, diviene addirittura pericolosa sia per il singolo che per la società: «La istruzione e la educazione, pertanto, non monche né dimezzate, sono per cotal mezzo due grandi fattori

⁹⁹ *Ibid.*, p. 126.

¹⁰⁰ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 112.

¹⁰¹ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 144.

¹⁰² A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 50.

¹⁰³ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 145.

¹⁰⁴ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., pp. 51-52.

¹⁰⁵ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 145.

del carattere. Separate, o in opposizione al principio morale e religiose che deve animarle, divengono del carattere stesso dissolventi potenti»¹⁰⁶. Infatti: «Un uomo esperto nella meccanica può servirsi di questa scienza ed arte a perfezionare un telaio come a far chiavi false: l'istruzione può servire a due fini, l'educazione serve al fine buono solamente»¹⁰⁷. Da questo punto di vista, sottolinea il primato della morale sulle conoscenze: «L'istruzione che dobbiamo dare e vogliamo dare a' nostri figliuoli dev'essere, in una parola, sostanzialmente morale»¹⁰⁸.

Alfani si esprime in modo molto critico sulla situazione italiana: «Le nostre scuole così come sono costituite, per il principio generale cioè che le governa, danno istruzione, ma educazione vera non ci pare la diano»¹⁰⁹. Gli esiti di un'azione simile è inevitabile: «quando la scuola non è educativa *corrompe*»¹¹⁰. Per questa ragione sostiene che «le scuole pubbliche (e s'intende per queste la non domestica) devono esse pure nel fine precipuo della istruzione non trascurare la educazione del popolo, e molto meno non porre la prima in cozzo colla seconda»¹¹¹. Occorre così evitare che la scuola divenga foriera di errori e false prospettive, in quanto il rischio è che dalla scuola gli alunni escano «*saccentuzzi irrequieti e pericolosi, ma non assennati ed onesti cittadini*»¹¹².

Alfani critica nell'istruzione una certa delegittimazione della tradizione, che per lo studioso è invece un mezzo necessario per introdurre le giovani nella vita e nella ricerca della verità. «Imperocchè – spiega il pedagoga – legge universale d'ogni perfezionamento sia questo appunto: conservare gli acquisti anteriori; conservando innovare, ed innovando crescere»¹¹³. Un altro difetto che Alfani intravede nelle scuole è un insegnamento confuso e contraddittorio. In nome della tolleranza o di un certo scetticismo si propongono agli alunni tutte le soluzioni date su determinati problemi senza proporre una chiave di lettura. Secondo lo studioso fiorentino, in questo modo si confonde l'alunno e si ammorba la capacità critica: «Se diamo, pertanto, un'occhiata a questo insegnamento, ci scorgiamo un battagliaire continuo e non lieve. Non ci sono né fucili a retrocarica, né cannoni d'ultima perfezione; ma il conflitto non è per ciò meno atroce, e i caduti non si contano in minor numero. A quale combattimento alludiamo? A quello che sostengono a corpo a corpo razionalismo e ragione, liberalismo e libertà, fede e ateismo, disperazione e

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 178.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 146.

¹⁰⁸ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 52.

¹⁰⁹ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 145.

¹¹⁰ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 53.

¹¹¹ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 151.

¹¹² *Ibid.*, p. 164.

¹¹³ *Ibid.*, p. 233.

speranza»¹¹⁴. Da questo punto di vista, attaccò l'eccessivo liberalismo che contraddistingueva le scuole italiane. Osservò: «In nome della libertà, in mezzo alle più illuminate proteste di rispettarla, si è creduto di adottare il più liberale e dannoso dei modi in fatto di insegnamento: si è dato, cioè, licenza assoluta alla manifestazione d'ogni delirio scientifico, e alle negazioni d'ogni maniera, e s'è infrenata con ogni industria la libera e ordinata manifestazione della scienza conforme alle verità universali e alla fede religiosa degl'Italiani!»¹¹⁵. Questo scetticismo corrompe la società e la scuola: «Chi soffre, poi, immediatamente, o chi paga il fio di contrasti sì atroci sono i nostri poveri figliuoli, e poi tutta la società civile»¹¹⁶. Si tratta di conseguenze ritenute gravi soprattutto sul versante morale: «E nondimeno, in alcune scuole, all'errore e alla verità, alla virtù ed al vizio si guarda in faccia colla medesima indifferenza o con uguale sollecitudine»¹¹⁷. Lo scetticismo porta poi all'indifferenza e all'immobilità: «Quando il nostro paese si libererà dall'indifferentismo che lo fiacca e dal dubbio che spegne ogni vigore di propositi degni; allorquando i rivenditori d'incredulità cederanno il posto, persuasi che la procacia de' negatori è un mestiere fallito in Italia, "e noi festosi e rappacificati torneranno di nuovo a pregare in San Pietro e in Santa Croce; Dio ci renderà i Michelangeli ed i Raffaelli; i nostri ammiragli torneranno Doria; le nostre battaglie saranno quelle di Legnano;" sin da quel giorno la stima, il rispetto, la fiducia verranno a noi incontro, e la grandezza e la eccellenza del carattere non mancheranno»¹¹⁸.

Nell'insegnamento invece ci sono cose essenziali da trasmettere all'intelligenza e alla volontà dell'alunno. Tra queste l'idea di Dio, la spiritualità dell'anima, l'immortalità, la necessità di una religione, la libertà umana. «Su codeste verità dichiariamo che né maestri, né professori e né altri potranno essere mai liberi d'insegnare l'opposto di quello che universalmente si afferma, o di negare in cattedra e pubblicamente quello che dall'universalità è riconosciuto per vero. Se tale libertà ci fosse, sarebbe eccessiva, falsa, contraddittoria al giusto e naturale concetto di libertà; offenderebbe i diritti inviolabili della coscienza pubblica, e implicherebbe la distruzione della intelligenza e del volere umano, i quali non potrebbero più nemmeno concepirsi senz'alcune verità, che formano le leggi sostanziali della loro vita, del loro svolgimento e il loro proprio fine»¹¹⁹. L'Alfani cita diversi discorsi di parlamentari in cui si deplora tale sistema e si unisce alla protesta del

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 168.

¹¹⁵ A. Alfani, *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, «Rassegna Nazionale», I Luglio 1879, p. 127.

¹¹⁶ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 173.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 173.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 178.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 172.

Bonghi il quale in Parlamentò denunciò il fatto che un docente ateo di un Liceo napoletano, si tratta di Angiulli, dopo essere stato oggetto di numerose critiche da parte dei genitori per i suoi insegnamenti atei e immorali, venne premiato con la cattedra di Filosofia in una delle più importanti Università italiane¹²⁰.

Un altro aspetto che critica della scuola è che gli insegnanti non trasmettono alcune cognizioni utili alla vita del cittadino. La scuola ha invece un suo compito specifico nel preparare al «mondo». Alfani paventa la figura di un uomo colto ma totalmente goffo e incapace di muoversi nella vita concreta. Parlando della vera ignoranza scrive: «Un brav'uomo ricordava esserci *tre* specie d'ignoranza, che vanno distinte così: *non saper niente, saper male quel che si sa, e saper tutt'altro di quel che si deve sapere*. Tutt'e tre queste specie d'ignoranza debbon esser sbandite, chiamando invece l'istruzione quasi una luce che fughi le tenebre notturne»¹²¹.

Tra i vari problemi della scuola, Alfani non dimentica quelli legati ai pochi finanziamenti e alla fatiscenza delle strutture. Inoltre lamenta la scarsità degli stipendi degli insegnanti, il numero eccessivo di bambini per classe e locali inadeguati. D'altra parte anche i docenti hanno le loro responsabilità: poco preparati, usano metodologie vecchie, poca autorevolezza e amore nei confronti della classe.

Alfani critica poi il monopolio dell'istruzione e dell'educazione. Lo studioso fiorentino evidenzia la contraddizione del sistema scolastico statalista imposto in Italia e negli altri stati «liberali» europei. Osserva: «E noi vediamo che i Liberalisti, giunti al Governo degli Stati, dopo aver chiesto prima tolleranza per sé, e poi libertà uguale per tutti, non vogliono poi lasciar la libertà ad altri, e credono che lo Stato sia il loro partito, sien loro; in ciò d'accordo con Luigi XIV che tanto vituperano in parole»¹²². Scrive ancora sulla libertà d'insegnamento e sull'iniziativa dei privati: «Tenuta o ricondotta la scuola inferiore e il suo insegnamento al vero fine, istruzione, cioè, educativa ed informata a religiosità, né

¹²⁰ In merito scrisse: «Chi attende alla cultura de' campi bada che in mezzo al grano non cresca il loglio, e si dà cura di estirparlo, non appena lo veda. Altrimenti si direbbe da tutti agricoltore inetto o cattivo. Ma, per eccedere in concessioni, reputerà conveniente il Governo di non lasciare questa sua ingerenza, pur soverchia, nell'amministrazione dell'insegnamento? Non si sentirà egli di recedere dalla sua strada? Ebbene; almeno conceda una maggior libertà d'istituti e di scuole non ufficiali per coloro che non vogliono acconciarsi all'insegnamento spesso confuso, e qualche volta corrotto, che si dispensa nelle pubbliche scuole. Imperrochè non dobbiamo dimenticarci come a formare un perfetto carattere ci voglia educazione perfetta; come l'autorità debba educare la libertà dell'intelletto o del volere con gagliardi retta e operosa. Ci vuole un'istruzione ed un'educazione non balenante, tanto meno corrompitrice, od avvelenata dall'errore e fiaccata dal dubbio, perché nel carattere del galantuomo, sia dotto, sia indotto, sta il carattere del cittadino, e in quello del cittadino il carattere della patria. Diamo pertanto alla nazione uomini integri, non dimezzati, né falsi uomini; l'istruzione libera sia educativa ed onesta, l'educazione si compia nella religiosità: e nelle generazioni nuove ritroveremo larga, come in maniera preziosa, la vena, assottigliata in noi, del coraggio civile, della veracità, e di quel rispondere sempre l'operazione degna a pensar vigoroso ed onesto; nel cui accordo solenne rifulge il carattere dei cittadini e quello della nazione» *Ibid.*, pp. 183-184.

¹²¹ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 49.

¹²² A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 110.

contraddicente alle credenze universali, è e può essere sempre un potente strumento di civiltà nazionale. E i privati e i comuni devono contribuir tutti coll'opere e col buon volere perché questi seminarii di buone idee e di buoni costumi si moltiplichino e si diffondano. Anche il governo può, e talora deve, con sentimento di verace libertà intendere all'accrescimento di questi mezzi educativi; non farne però monopolio, né arrogarsene *privativa*; se no, guasta tutto, e l'educazione e l'istruzione si fa agevolmente partigiana, e non di rado cattiva. Il governo non può contrariare i sentimenti della maggioranza, né farsi strumento ufficiale di teorie che impugnano od offendano le verità universali e le comuni credenze. Chi contraddica o si opponga a siffatte credenze, offende la libertà e le sue leggi. Chi le favorisce e le rispetti, esso è *liberale* vero; e chi istituisca scuole inferiori o ne favorisca la istituzione con questo affetto e intendimento, esso è benefattore della civiltà, perché aiuta vigorosamente la educazione del carattere de' suoi concittadini»¹²³.

In un articolo molto significativo, pubblicato nel primo numero della «Rassegna Nazionale», ed intitolato *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, Alfani riflette su come integrare il diritto alla libertà d'educazione, con la necessità che essa non si trasformi in anarchia. Riferendosi alla scuola, sostiene che «i modi che uno Stato ha per governarla ci pare possano esser ridotti ai quattro seguenti: 1° Dare assoluta libertà ad ogni sorta di insegnamento. 2° Dare assoluta licenza all'insegnamento antireligioso, e restringere la libertà all'insegnamento che si conformi alle verità naturali e cristiane 3° Negare ogni libertà, o restringerla ugualmente per l'insegnamento ateo e per l'insegnamento teistico e cristiano. 4° Libertà ordinata dell'insegnamento, conforme, cioè, al diritto naturale, alla coscienza e allo Statuto del Regno»¹²⁴.

Dopo aver mostrato i difetti delle prime tre opzioni, sottolinea come la quarta possa essere l'unica soluzione: «Non v'è pertanto che il quarto modo accettabile; e cioè, la onesta e ordinata libertà alla manifestazione del vero e all'effettuazione del buono; la qual libertà, poiché sempre consista nel rispetto di ogni diritto, trae seco la esclusione della licenza, che è libertà disordinata, fuori d'ogni legge, violatrice de' diritti altrui. Né con ciò credansi punto ristretti i confini alle indagini della scienza, e posti in catene gl'ingegni, quasi fosse violata la vera libertà del pensiero e della parola, come accortamente si va insinuando. No: che anzi la via della scienza, o allo scoprimento del vero, per la ordinata libertà è ognora più aperta e ingrandita, e sbarazzata da quagli ostacoli o impedimenti del falso, che oggi

¹²³ *Ibid.*, p. 165.

¹²⁴ A. Alfani, *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, cit., p. 124.

troppo sovente s'incontrano. Chi parla di altra libertà fuori della libertà dell'onesto, non mai intesa l'eccellenza di questo nome»¹²⁵.

L'ingerenza dello Stato sulla vita scolastica, sui programmi, sulla selezione degli insegnanti asfissa l'educazione libera: «La confusione dilatata nelle scuole italiane fino ad oggi, non può essere la loro stabile condizione, perché non vera, né buona, né punto conducente al fine supremo dell'educazione pubblica. Il governo ha non solo il diritto, ma il dovere ben anco di tutelare e di promuovere la istruzione e la educazione; non sappiamo però se sia conforme al vero concetto di libertà, giustamente applicato, che un governo libero abbia dell'educazione e della istruzione padronanza quasi assoluta. Ma se anco debba per ora esser così, guardasi almeno che la istruzione e la educazione abbiano una dirittura morale e prudente, che non allontanino, ma avvicinino la nazione al vero perfezionamento intellettuale, morale, politico. Se non che, ad agevolare il conseguimento di questo fine, la libertà dell'insegnamento parrebbe a noi rimedio o mezzo più proprio e più valido. Sarebbe questa, per noi, la relazione più legittima dell'insegnamento con libero governo. Questo, s'intende, dovrebbe averne la sorveglianza alta, suprema, ispirata bensì da criterii larghi ed onesti insieme. Il criterio principale, poi sarebbe sempre quello della verace libertà, non mai d'una libertà incoerente, o partigiana, che quasi è peggio di servitù»¹²⁶. Questa lotta per la libertà portata avanti nelle sue opere e nei periodici a cui collaborò, fece scuola nel clima culturale toscano¹²⁷

Alfani si oppone allo statalismo, lamentando la sua inefficacia: «Veramente siamo giusti: se il *monopolio* dell'istruzione l'ha tutto il governo, dipende bene anche da esso se l'insegnamento risponde o non risponde ai bisogni dello spirito e della nazione. Ora, se molti insegnanti sono dominati dall'indifferentismo, che poi approfondono dalle cattedre, perché un governo li tollera e li permette? La libertà vuol dire forse l'errore od il male? Di cotesta libertà credo che ogni galantuomo desideri e sappia farne di meno. Perché un governo che ha il dovere di tutelare i diritti dei cittadini, e di promuovere il loro civile e politico perfezionamento, schiude le porte delle scuole e degli istituti suoi a questi uomini

¹²⁵ *Ibid.*, p. 126.

¹²⁶ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., pp. 179-180;

¹²⁷ Tra gli altri, le battaglie di Alfani ebbero eco nel periodico femminile diretto da Lusia Amalia Paladini, *L'Educatrice Italiana*. Parlando della linea della rivista, la Franchini ha osservato: «Chiamata a cimentarsi con un compito ricco di implicazioni politiche, come diceva quel richiamo esplicito alla caratterizzazione nazionale dell'educatrice, proposta a condensato esemplare di femminilità, la Paladini cercò di fare di quel periodico uno strumento al servizio dell'idea di scuola che i toscani avevano cercato invano di imporre ai riluttanti piemontesi tutti regole e burocrazia, e che negli stessi anni ispirava una delle riviste pedagogiche più importanti e riuscite dell'ambiente pedagogico fiorentino, «La Gioventù» di Lambruschini e Augusto Alfani» S. Franchini, *Cultura nazionale e prodotti d'importazione: alla origini di un archetipo italiano di "stampa femminile"*, in S. Franchini, S. Soldani (edd.), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, cit., p. 329.

delle negazioni e del dubbio? Il dubbio procede da debolezza e da servitù e le partorisce. Perché ci adattiamo a remunerarli col denaro dei cittadini, alla maggioranza grandissima dei quali ripugnano le dottrine di quelli? Perché si premiano, si promuovono, e si mostra di tenerli in onoranza *per lo meno* quanto coloro che amministrano alla gioventù italiana un insegnamento sano, vigoroso, fecondo? Non può dunque un governo tenersi *responsabile* di tutti gli effetti tristi che ne derivano? E col far vedere che egli rimunererà l'ateismo con quella stessa bonarietà colla quale rimunererà una dottrina onesta, porge forse egli un esempio di debolezza, di scetticismo e di mancanza di carattere? E da cause buone, quando abbiamo sentito dire o abbiamo veduto che derivino effetti buoni o lodevoli? L'insegnamento, adunque, o non risponde, o almeno si lascia non rispondere alle giuste domande e a' più nobili desiderii della grande maggioranza. Nelle scuole è aperto l'adito ad ogni sorta d'intemperanza; non si muove più da presupporre il divario tra la verità e l'errore; sono indebolite od esposte a negazioni volgari le verità più universali, e che formano come il primo elemento alla vita morale e politica della nazione»¹²⁸.

Da cattolico transigente auspicava però una soluzione parlamentare al problema. Scrive: «O più presto o più tardi, però, (ne abbiamo speranza) nell'utile del governo e per il bene vero nazionale, una ben intesa applicazione di libertà all'insegnamento verrà fatta, non foss'altro perché sospinti dalla forza irresistibile della esperienza; la quale da più di vent'anni ci fa palese che le cose in questa parte procedono peggiorando sempre; siccome anche i meglio informati non si sono astenuti più e più volte dal farne lamento nelle aule stesse legislative»¹²⁹.

Un altro fattore importante nell'educazione esterna è la stampa. Alfani riconosce il peso sempre maggiore che i giornali e i quotidiani avevano assunto nell'opinione pubblica e nella formazione dei giovani e delle loro idee circa la vita, la Nazione, e la politica. Osserva: «Nel 1864 i giornali del globo si calcolavano non meno di 12500; 7000 solamente in Europa. In ragione di questo incremento è da ritenersi l'azione o buona o cattiva del giornalismo sulla civiltà. Non vogliamo disconoscere che una parte di esso eserciti una salutare efficacia sull'educazione dei popoli, propugnatore dell'ordine e sostenitore dei principii religiosi, morali, e delle istituzioni civili. Però ammaestrati dall'esperienza affermiamo con rincrescimento che il giornalismo, quale è oggi, non può generalmente che far male al popolo ed ai costumi. Abusando del concetto di libertà e guastandone studiatamente il criterio, il giornalismo, anziché libero, diviene licenzioso, e si fa strumento di sedizioni, di corruzione e di irreligiosità, precisamente come la scuola. Dettati i giornali

¹²⁸ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., pp. 177-178.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 180.

da passioni partigiane, sempre in guerra tra loro, recano confusione, incertezza e l'errore negli animi, invece di avviarli a quella ricerca sincera e spassionata della verità che è la più importante a diffondersi e radicarsi nel popolo»¹³⁰. I giornali hanno dunque un ruolo centrale nella Nazione. Arriva ad affermare: «La stampa può dar vita a una nazione, come può ucciderla»¹³¹.

La stampa, stando ad Alfani, deve essere lasciata alla libera iniziativa, e non può essere oggetto del monopolio statale. Scrive: «Quando un governo vuole avere, come dell'insegnamento, così della stampa il privilegio, la stampa diventa una vassalla di questo governo, o nasconde la verità, o non la mostra che in quell'aspetto che più giova agl'interessi del suo padrone»¹³². Tuttavia, sostiene che non ci debba essere totale anarchia nei giornali: «Parrebbe, pertanto, che le leggi d'ogni paese civile dovessero difendere i diritti dei cittadini contro qualsivoglia attentato di irreligiosità e di immoralità per parte della stampa»¹³³. Alfani non nega quindi che la libertà possa avere i suoi effetti negativi. Osserva: «Anche la libertà della stampa ha, però, i suoi abusi ed eccessi, per la solita cagione che abbiamo adottata per gli abusi ed eccessi dell'insegnamento, il quale, se non è libero nel senso che noi propugniamo, è libero in quanto che alla verità ed all'errore è data ugual facoltà di manifestarsi»¹³⁴. Trattando della situazione italiana sostiene che troppi giornali diffondano menzogne. Inoltre si lamenta per la cronaca troppo cruda e per la diffusione delle stampe «oscene».

V. 4. Le buone letture

Oltre alla famiglia, la scuola e in giornali, la lettura di libri rappresenta un altro importante strumento dell'educazione esterna. Essa rappresenta un elemento di primaria importanza nello sviluppo positivo della persona. In merito scrive: «Chi ha trovato un vero amico, dice la Scrittura, ha trovato un tesoro. Può ben questo ripetersi per i libri»¹³⁵. Le buone letture sono basilari per l'educazione: «È necessaria, alla educazione di un forte carattere nazionale, una letteratura forte, dignitosa ed onesta. Libri cattivi fanno uomini corrotti, ed uomini corrotti fanno nazione perversa. «I palazzi, scrive Joubert, si misurano dall'est all'ovest, o dal nord al sud; ma i libri si misurano dalla terra al cielo»¹³⁶. Sottolineò

¹³⁰ *Ibid.*, p. 188.

¹³¹ *Ibid.*, p. 187.

¹³² *Ibid.*, p. 187.

¹³³ *Ibid.*, p. 190.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 187.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 186.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 211.

quindi il valore delle iniziative tese alla diffusione di libri educativi. Tra le altre, cita quella di Gino Capponi che fondò la Società contro le cattive letture.

Alfani si cimentò con le letture educative, rappresentando uno dei principali autori del circuito moderato toscano. Non senza ragioni, la Bertoni Jovine scrisse che in questi decenni, all'interno del panorama editoriale toscano e italiano, l'Alfani prese, in certo senso, il posto di Cantù¹³⁷. Lo studioso si inserì in un filone molto ampio che animò il mondo cattolico durante la seconda metà dell'Ottocento. Come ha osservato Chiosso: «La sfida dell'alfabetismo e della letteratura moltiplicò insomma gli sforzi cattolici per la diffusione delle “buone letture” e attraverso di esse contenere quello che era percepito come il tentativo del mondo laico e incredulo di sottrarre i ceti popolari all'insegnamento della Chiesa»¹³⁸

A lato de *Il Carattere*, pubblicò altre opere dagli accenti *self-help*: *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, *Battaglie e Vittorie* e *In casa e fuori di casa*. Si tratta, anche in questo caso, di opere svolte con argomentazioni semplici e coincise, esposte con una chiarezza volta a facilitare la lettura e l'assimilazione di concetti e norme. Vengono riprese tematiche di rilevanza morale come la famiglia, il valore dell'impegno e del lavoro, l'idea della Nazione, ma anche la guerra e i principi delle forze armate. All'interno di questi saggi sono presenti brevi medaglioni celebrativi. Tra gli altri, per esempio ne *I tre amori*, si elogiano le virtù di Pietro Sella, Cristoforo Colombo, Alessandro Rossi, Giuseppe Verdi, ed altri meno sconosciuti come il console uruguayano Gaspero Rozzino o i soldati Ferrucci e Micca.

A questi scritti se ne possono collegare altri dedicati alla biografia di autori esemplari. Si tratta, ad esempio, di opere come *Alessandro Manzoni ricordato al popolo e alla gioventù*. Il letterato era proposto come un modello da seguire. Alfani osservò: «Ciò che costituiva la grandezza del Manzoni e lo innalzava sopra tutti i contemporanei, fu la meravigliosa armonia del pensiero e dell'affetto, delle opere e della vita»¹³⁹. Di particolare interesse appare anche *La vita di Cristoforo Colombo, raccontata ai fanciulli delle scuole italiane in oriente*, pubblicato nel 1888 a Firenze presso l'editore Cellini.

Col medesimo intento di indicare un modello ideale, o eroico come direbbe Conti, diede alle stampe le *Lettere di s. Caterina da Siena scelte e annotate ad uso della gioventù*. Introducendo il testo, si rivolse ai suoi lettori scrivendo: «Se, o cari giovani, leggendo queste pagine vi sentirete tratti all'ammirazione di tanta dottrina e di tanta eleganza, e se

¹³⁷ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit., p. 381.

¹³⁸ G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 48.

¹³⁹ A. Alfani, *Alessandro Manzoni ricordato al popolo e alla gioventù*, Firenze, Barbera, 1888, p. 90.

l'anima vostra sentirete ognora più dilatata all'amore del buono e a propositi degni della vostra fede, della vostra patria e delle vostre famiglie, Iddio avrà esaudito il voto più vivo di coloro che provvidero a siffatta pubblicazione, ed avrà largamente compensato la mia fatica per il fine onesto che la ispirò e la sostenne»¹⁴⁰.

In altre opere raccoglie una serie di racconti formativi. Si tratta di lavori pubblicati, in alcuni casi, specificatamente per i bambini. Tra questi citiamo: *Ernestino e il suo nonno*, *In riva all'Arno*, *Dal vero: Racconti ricreativi per i fanciulli*. Nelle varie storie, più o meno lunghe, sono valorizzati atteggiamenti positivi come il rispetto per le persone anziane, l'amore fraterno, il valore dell'umiltà e della laboriosità, mentre vengono denigrati o scanzonati comportamenti come la disubbidienza verso i genitori, la prepotenza dei padroni verso i più poveri, l'oziosità o la smodata irrequietezza. Si tratta di testi nei quali si intravede chiaramente l'influenza di Pietro Thouar.

Un'altra opera rilevante furono i *Fiori scelti, Dieci racconti liberamente volti dal francese*, in cui propose una raccolta di opere d'oltralpe firmate da esimi scrittori come Bouilly, Meade, Boirdon, D'Ethampes, Collas, Chancel, Morrys, oltre ad un breve racconto di Dickens, *Il signor Thompson*, tradotto presumibilmente dal francese. Introducendo il lavoro, Alfani giustificò la traduzione di opere straniere, lamentando l'assenza di buoni romanzi educativi in Italia¹⁴¹.

Più lungo e articolato è il libro *Evelina*, un romanzo ambientato nell'Italia della seconda metà dell'Ottocento, con rilevanti elementi educativi. Il testo faceva parte della «Biblioteca delle giovinette», rivolta da Le Monnier alle giovani lettrici¹⁴², dove pubblicarono opere autori come Ida Baccini, Lusia Amalia Paladini, Rosalia Piatti, Caterina Franceschi

¹⁴⁰ A. Alfani, *Lettere di S. Caterina da Siena scelte e annotate ad uso della gioventù*, Torino, Tipografia e Libreria Salesiana, 1877, pp. IX-X.

¹⁴¹ «Romanzi e Racconti buoni originali in Italia non abbondano, o non sono sufficienti al bisogno; tanto che ho sempre creduto che mentre attendesi più larga copia di questi racconti originali, non sarebbe partito punto improvvido quello di scegliere quanto v'ha di più bello e più adatto (e ve ne ha, per fermo, assaissimo) nelle letterature straniere, e di farlo conoscere e gustare tradotto e ridotto garbatamente a chi per qualsivoglia ragione non può leggerlo nel testo suo originale» A. Alfani, *Fiori scelti, Dieci racconti liberamente ridotti dal francese*, Piacenza, Bertola, 1888, p. IV.

¹⁴² Gli intenti formativi della «Biblioteca» erano presentati nella prima pagina con queste parole: «Nessuno ha sin ad oggi pensato a fare per le Giovanette italiane una Biblioteca, nella quale l'amore materno, giustamente sospettoso e severo, nulla abbia da temere, e dove le Giovinette possano, con loro diletto, educare il cuore al delicato sentire, comprendere come la famiglia abbia i suoi dolori compensati dalla santità di affetti ineffabili, conoscere quali sacri doveri abbia la donna verso la patria, arricchire la mente di giuste nozioni intorno all'ordinamento della casa, della letteratura, alla scienza. Ispirati da tale concetto, noi diamo mano a questa nostra Biblioteca, la quale conterrà racconti e lavori letterari e scientifici. Avremo sempre a cuore che gli scritti in essa compresi conservino una forma semplice, modesta e schiettamente italiana; e che siano tali, sotto ogni rispetto, da preparare le nostre giovanette ad essere buone madri, buone cittadine e brave donne di casa. Per riuscire più compiutamente che sia possibile nell'intento che ci siamo prefissi, accetteremo con gratitudine l'opera ed i consigli di coloro ai quali piaccia coadiuvarci» A. Alfani, *Evelina*, Firenze, Le Monnier, 1885, p. 1.

Ferrucci, Giuseppe Giusti e Ugo Foscolo. Il romanzo è molto significativo per cogliere prospettive, stereotipi e novità del modello femminile presente nell'opera di Alfani.

Evelina è una ragazza orfana, povera ma esempio di dignità, serietà e virtù morali. Il racconto inizia quando la giovane, appena diplomata nella scuola normale, si presenta all'esame per conseguire l'abilitazione per insegnante di scuola elementare. Passato il concorso, la giovane passò diversi anni nell'insegnamento. Tuttavia grazie all'incoraggiamento del professore conosciuto durante il concorso magistrale, Evelina iniziò a pubblicare alcune opere letterarie, in particolare romanzi, che trovarono un certo favore di pubblico. Le fu proposto allora di collaborare alla redazione di un giornale genovese, e così decise di abbandonare l'insegnamento. Si trasferì da sola in città, e qui ebbe una serie di problemi. In particolare un sostituto del direttore, si invaghì di lei e cercò prima di approfittare della sua solitudine, e poi la calunniò. Emergono in questa vicenda, concetti come il rischio «sociale» del lavoro femminile e i pericoli della vita «pubblica» per l'«onestà» delle donne. I dissidi con il collega oppressivo continuarono, e si conclusero quando un fratello decise di sfidare a duello il calunniatore della sorella, il quale durante il combattimento subì ferite gravi e in pochi giorni morì, pur pentendosi del male procurato ad Evelina. Il saggio ha un finale lieto, con il matrimonio tra Evelina ed il professore conosciuto durante gli esami per l'abilitazione all'insegnamento, che nel frattempo era rimasto vedovo.

Altri racconti furono pubblicati per ragioni linguistiche. Nel 1870 Alfani pubblicò *Scene e ritratti, dialoghi educativi in lingua e modi proverbiali parlati*, con il seguente scopo: «Il fine principale che mi proposi scrivendoli e rendendoli di pubblica ragione non fu se non quello di offrire anch'io un piccolo saggio della lingua nostra parlata, e più specialmente della sua parte proverbiale, applicando nel discorso alcuni dei tanti modi toscani, e facendone spiccare così il significato netto e preciso e la loro forza; perché, bisogna convenirne, leggendo questi modi staccati nelle raccolte e nei vocabolarj, non sempre si arriva a comprenderli a dovere»¹⁴³. Sullo stesso tema diede alle stampe con la Tipografia e Libreria salesiana *Proverbi e modi proverbiali*, che è stato recentemente ripubblicato¹⁴⁴. Per approfondire e dare un saggio del linguaggio utilizzato nel mondo agricolo e artigianale, diede alle stampe nel 1884 *Lavori e arnesi, dialoghi*, «scritti alla buona e nella

¹⁴³ A. Alfani, *Scene e ritratti, dialoghi educativi in lingua e modi proverbiali parlati*, Firenze, Cellini, 1870, p. 7.

¹⁴⁴ A. Alfani, *Proverbi e modi proverbiali, con prefazione di Giuseppe Colli*, Milano, Messaggerie Pontremolesi, 1989.

lingua del popolo toscano, hanno per fine di ricordare agli artigiani i termini vivi e le maniere di dire dell'arte loro e del loro mestiere più proprie e più usate»¹⁴⁵.

Alcuni manuali erano destinati alla scuola, ed organizzati secondo i ritmi dell'anno scolastico. Si tratta di testi come *Lecture graduali per le Scuole rurali maschili, Grado secondo*, e *Il contadinello italiano, Libro di lettura per la prima classe delle scuole rurali, a compimento del Sillabario*. Composti come fossero dei sussidiari e divisi per discipline, presentano racconti, immagini e poesie. All'interno dei testi sono ricorrenti le indicazioni morali e religiose, in linea con lo scopo educativo della scuola prospettato dall'Alfani. Nella parte della geografia, trattando della «società umana» si trovano, per esempio, queste parole: «Abbiamo dunque bisogno di stare in società, e il dovere di volerci bene e di aiutarci l'uno coll'altro. Nostro Signore lo ha comandato all'uomo quando gli ha detto: *Ama il prossimo tuo come te stesso*»¹⁴⁶. Appare inoltre rilevante come il primo dei tre libretti che costituiscono *Il contadinello italiano*, sia dedicato «più espressamente dei doveri verso Dio, verso noi stessi, e verso gli uomini in generale; nel secondo, di quelli particolari che ogni uomo ha verso gli altri uomini nelle sue varie relazioni, cominciando da quelli verso i genitori, e già giù; nel terzo, dei doveri dell'uomo come cittadino verso la patria»¹⁴⁷.

Nel 1884 curò la sessantunesima riedizione del *Giannetto* di Parravicini¹⁴⁸, un testo di fondamentale importanza nella storia dell'educazione e del libro scolastico in Italia¹⁴⁹. Il testo modificato dall'Alfani sarà pubblicato per altri dieci anni, quando dal 1894 nelle nuove edizioni furono curate da Elisa Cappelli¹⁵⁰. Nel 1873 pubblicò anche *Gente allegra Iddio l'ajuta*, una raccolta di poesie burlesche ad uso delle famiglie e delle scuole.

V. 5. L'insegnamento religioso

Lungo il corso della sua vita, Alfani visse una religiosità profonda, legata ad una limpida e convinta appartenenza alla Chiesa cattolica. Egli considerava l'aspetto religioso imprescindibile per la formazione del carattere che per l'educazione. Questi principi

¹⁴⁵ A. Alfani, *Lavori e arnesi, dialoghi*, Torino, Paravia, 1884, p. V.

¹⁴⁶ A. Alfani, *Lecture graduali per le Scuole rurali maschili, Grado secondo*, Firenze, Paggi, 1882, p. 3.

¹⁴⁷ A. Alfani, *Il contadinello italiano, Libro di lettura per la prima classe delle scuole rurali, a compimento del Sillabario*, Firenze, Bemporad, 1898, p. VII.

¹⁴⁸ L. A. Parravicini, *Giannetto, Edizione LXI originale italiana riveduta da A. Alfani*, 3 voll., Milano, V. Maisner e Compagnia Editori, 1894.

¹⁴⁹ Si veda L. Pazzaglia, *I libri di testo: il caso del Giannetto di Parravicini*, in P. L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venezia, Istituto Veneto di Lettere, Scienze ed Arti, 2007, pp. 142-189.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 165.

guidarono anche la sua vita personale. Non fu un caso che uno dei suoi figli, Guido, fu ordinato sacerdote¹⁵¹.

Secondo Alfani, solo la fede in Dio assicura un significato all'esistenza e un senso alla moralità. Senza di esso la vita dell'uomo è abbandonata inevitabilmente alla confusione e all'egoismo. Questa prospettiva ha una serie di corollari educativi per la formazione del carattere e della persona: «Uno degli elementi più intrinseci alla educazione del carattere – scrive lo studioso toscano – è, non bisogna dimenticarlo né disconoscerlo, la forza religiosa. La quale sta nel sentir vigorosamente le verità soprannaturali e i doveri che ci legano a Dio, nel rispettarli, nell'ademperarli coraggiosamente, senza rispetti umani»¹⁵². Sullo stesso tema scrive: «Per la forza religiosa si avvalorano ogni altra forza, perché Dio è principio ed è fine ad ogni atto del galantuomo. Essa corregge o frena le nostre inclinazioni, determina per motivi superiori la nostra volontà; dà, esercitata, più e più disinteresse, dignità, elevatezza di carattere»¹⁵³. Per questo motivo: «Chi è veramente cristiano non può non essere in pari tempo uomo di integro e di perfetto carattere, cittadino onorando, benefattore del suo paese, irremovibile nel sostenere le ragioni della giustizia; cade non cede»¹⁵⁴.

L'educazione cristiana delle giovani generazioni diviene così un interesse personale e sociale. Concludendo una delle sue più importanti opere, sottolineò con queste parole l'importanza della religiosità per il progresso morale e civile della Nazione: «Abbiassi a mente che nel popolo soprattutto sta il presente e l'avvenire della patria; che questa è come la facciamo noi con noi che stessi, che la nostra bandiera dev'essere onestà e lavoro, la nostra legge il dovere, il nostro amore l'Italia. Ricordiamo che senza Dio e senza morale non v'è civiltà né progresso»¹⁵⁵.

Se nel pensiero di Alfani l'aspetto religioso costituiva il sale della relazione educativa, la sua valutazione circa la situazione della scuola italiana relativamente a questo frangente fu decisamente negativa. In un articolo già citato, Alfani si chiede: «Che s'è voluto fare, e che s'è fatto dell'Insegnamento in Italia in questi vent'anni? – rispondiamo senza giri di parole, anzi, con una sola parola, scristianeggiarlo»¹⁵⁶. Nello stesso articolo dice che i

¹⁵¹ Per l'occasione, lo studioso toscano pubblicò con opportuna dedica un libro composto da dieci lettere pervenute alla Biblioteca Nazionale di Firenze e scritte da Sant'Antonino (Arcivescovo di Firenze), S. Caterina de' Ricci, Lodovico Capponi, S. Pio V, S. Carlo Borromeo, S. Filippo Neri, S. Francesco di Sales, S. Vincenzo de' Paoli, S. Giuseppe Calasanzio, Sebastiano Valfrè. Cfr: A. Alfani, *Dieci Lettere di Santi con facsimile, estratte dagli autografi della collezione Gonnelli nella Biblioteca Nazionale centrale di Firenze*, Firenze, Ariani, 1898.

¹⁵² A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 35.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 36.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 81.

¹⁵⁵ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 89.

¹⁵⁶ A. Alfani, *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, cit., p. 123.

fautori della scuola laicizzata fanno «tattica», infatti «la frase vera e rispondente in modo adeguato agl'intendimenti di codestoro sarebbe: render atea la scuola, o come, a indorare la pillola, si dice scaltramente da taluno, e per soverchia bonomia e non troppo consapevolmente si ripete da qualche altro: *render laico l'insegnamento*»¹⁵⁷.

Alfani sostiene che se la scuola ha come fine l'educazione, e questa deve essere morale, non si può disgiungere l'insegnamento dalla religione. Per avallare questa tesi, rinvia alle posizioni analoghe di Parini, Washington e addirittura Mazzini, di cui riporta questa citazione de *I doveri dell'uomo*: «L'origine dei vostri DOVERI sta in Dio. La definizione dei vostri DOVERI sta nella sua legge. La scoperta progressiva, e l'applicazione della sua legge appartengono all'Umanità. DIO esiste. Noi non dobbiamo né vogliamo provarvelo : tentarlo, ci sembrerebbe bestemmia, come negarlo, follia. Dio esiste, perché noi esistiamo. Dio vive nella nostra coscienza, nella coscienza dell'Umanità, nell'Universo che ci circonda. La nostra coscienza lo invoca nei momenti più solenni di dolore e di gioia. L'umanità ha potuto trasformarne, gustarne, non mai sopprimerne il santo nome. L'universo lo manifesta con l'ordine, con l'armonia, con l'intelligenza dei suoi moti e delle sue leggi. Non vi sono atei fra voi: se ve ne fossero, sarebbero degni non di maledizione, ma di compianto. Colui che può negar Dio davanti una notte stellata, davanti alla sepoltura dei suoi più cari, davanti al martirio, è grandemente infelice o grandemente colpevole. Il primo ateo fu senz'alcun dubbio un uomo che aveva celato un delitto agli altri uomini e cercava, negando Dio, liberarsi dall'unico testimonia a cui non poteva celarlo, e soffocare il rimorso che lo tormentava»¹⁵⁸. Dallo stesso saggio riporta un'altra interessante considerazione: «Vogliamo educazione comune: come darla o riceverla, senza una fede comune? Vogliamo formare Nazione: come riuscirvi, se non credendo in uno scopo comune, in un dovere comune? E d'onde possiamo noi dedurre un dovere comune, se non dall'idea che ci formiamo di Dio e della sua relazione con noi?».

Alfani, dunque, prende in prestito frasi di alcuni dei miti del liberalismo e laicismo italiano per sostenere che «l'insegnamento religioso è l'educatore più potente e più abile del carattere d'una nazione»¹⁵⁹. Per il pedagogista toscano non si può disgiungere il destino morale del paese dall'insegnamento religioso: «L'Italia più di altri paesi ha urgente bisogno di un popolo vigoroso, egregio per virtù, col sentimento vivo della propria dignità. Se la credenza in Dio è la sola possibile base della moralità individuale e nazionale, chi la

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 123.

¹⁵⁸ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 155.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 160.

deride o la vuole bandita, non vuole il bene della patria, e non ne cura la prosperità e la grandezza»¹⁶⁰.

Per Alfani tutto l'insegnamento deve essere animato dalla religiosità, non solo alcune ore alla settimana. In questo senso lo studioso toscano arriva ad ammettere che l'insegnamento del catechismo possa avvenire anche in orario extrascolastico per alcuni ordini di scuole: «Non intendiamo significare con ciò che l'insegnamento religioso nella scuola è impartito da maestri qualsiasi debba essere il Catechismo; sibbene intendiamo affermare che tutta la istruzione nella scuola debba avere qualità religiosa; informata, cioè, dalla morale che ammette Dio per principio e per fine d'ogni atto umano, né contraddicente ai dommi della religione. La competenza d'insegnare il Catechismo non può essere di maestri o maestre non credenti, e con libri e chiose di loro capo. Questa competenza è propria della famiglia e del sacerdozio. Ma la qualità religiosa di tutta l'istruzione è tanto necessaria, che anzi, quando essa è irreligiosa, non giova il Catechismo, e si mette in burla. Si può disputare se occorra nelle Scuole (non dico ne' Convitti ov'è manifestamente necessario, e nelle Scuole de' bambini) l'insegnamento della religione; ma che ogn'insegnamento abbia religiosità, questo è fuori di dubbio»¹⁶¹. Egli ci tiene a chiarire come il suo scopo di clericalizzare la scuola. Su questo tema afferma: «E badiamo: propugnando il dovere d'una istruzione informata a religiosità, non intendiamo di significare che la Scuola dello Stato si faccia direttamente banditrice delle credenze religiose cattoliche; perché noi vogliamo ciascuno delle competenze proprie; e lo Stato riconosciamo noi per i primi incompetente nello spiegare il Catechismo, che vogliamo insegnato dalla Chiesa e dal Sacerdozio. Ma intendiamo affermare che la Scuola e l'insegnamento ufficiale debba non contraddire alle naturali verità e a' dommi della religione positiva professata dalla maggioranza; intendiamo affermare che tutta la istruzione nella Scuola debba avere qualità religiosa, informata, cioè, dalla morale che ammette Dio per principio e per fine d'ogni atto umano»¹⁶².

V. 6. Lo Stato e l'educazione

L'educazione è necessaria perché la Nazione sia unita nella costruzione e il progresso della società. Alfani è convinto, che occorra coltivare il sentimento di appartenenza alla patria sin dalle prime scuole: «Senza educazione nazionale, fu detto da uno scrittore nostro,

¹⁶⁰ *Ibid.*, 161.

¹⁶¹ *Ibid.*, pp. 157-158;

¹⁶² A. Alfani, *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, cit., pp. 127-128.

non si dà veramente nazione; la coscienza nazionale non può sbocciare che da quella. Evidentemente coscienza nazionale significa qui il carattere della nazione»¹⁶³. Lo studioso fiorentino, arriva a collocare questo sentimento di appartenenza nella struttura propria della persona: «L'amore di patria e di nazione germina dalla natura; e chi manca di questo amore è degno di abominazione»¹⁶⁴.

Questo aspetto dell'educazione appare di particolare rilevanza per i destini della società. La partecipazione della persona alle regole dello Stato non può infatti essere frutto solo di coercizione e paura, ma occorre che trovi nell'etica del singolo le sue ragioni. Occorre che tra la moralità della persona e le leggi della società si stabilisca un circolo virtuoso: «La dignità pubblica non può essere senza la dignità privata, né questa senza dignità interna di pensieri, di desideri e di propositi buoni. Il composto si fa di parti, e la società si compone d'individui. Dalla volontà di ciascuno di essi, ferma e virtuosa, deriva la volontà ferma e virtuosa della nazione»¹⁶⁵.

Ciò che cementa la società e assicura un futuro di progresso allo Stato è il senso del dovere radicato nei suoi cittadini. Scrive: «Il segreto del miglior o peggior vivere politico è sempre la morale volontà dei cittadini; ond'è che la riforma di ogni Stato dovè sempre cominciare dalla riforma di coloro che ne fanno parte; dappoichè sia naturale come per la servitù civile e politica, o si precipiti nella licenza»¹⁶⁶. L'educazione dei cittadini non può essere sostituita da un sistema normativo perfetto: «L'arte del viver civile ha la sua radice nelle ottime leggi, ma si compie dalla volontà dei cittadini col medesimo tenore che per ogni uomo singolo; dalla integrità del carattere individuale si genera e si dilata la integrità del carattere nazionale»¹⁶⁷.

Anche il benessere materiale di una Nazione è possibile solo grazie al carattere dei suoi cittadini: «La prosperità economica di un popolo, la sua forza e politica indipendenza non si conservano se acquistate, né, desiderate, si acquistano, se non a patto di conservare e di acquistare la forza della morale unità. In questo vero è d'uopo che abbiamo fisso il pensiero costantemente, perché ci persuadiamo e riconosciamo sempre meglio la necessità di educare il carattere nazionale, se vogliamo che le civili istituzioni e le oneste libertà mettano salda radice e germoglino vigorose tra noi»¹⁶⁸. Infatti: «Al bene della patria è condizione il bene morale; alle virtù civili la integrità del carattere; alla difesa esterna

¹⁶³ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 144.

¹⁶⁴ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 6.

¹⁶⁵ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 98.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 14.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 15-16.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 26.

dell'armi l'interiore baluardo di forti persuasioni; alla politica indipendenza la indipendenza morale, che è soggezione libera della volontà al comando della legge»¹⁶⁹.

Oltre alle scelte personali «anche le istituzioni e le leggi valgono come elemento educativo del carattere; poiché sono avvertimento continuo, freno, minaccia, esempio alle azioni libere de' cittadini»¹⁷⁰.

Le leggi dello Stato devono avere carattere fermo ma paterno. La nazione deve funzionare come una famiglia: «Perché, poi, le leggi di un paese possano operare il più possibilmente in maniera favorevole, d'uopo è soprattutto che dall'*autorità* non disgiungano mai l'altro requisito della *paternità*. Bisogna che il popolo si avvezzi, per la educazione, a riguardare il governo non come un nemico o come un aguzzino, ma bensì come un tutore dei diritti di ciascheduno, e un esecutore imparziale delle leggi. Queste poi devono apparir sempre informate da questo fine, e non mai altrimenti»¹⁷¹.

Lo Stato ha dunque lo scopo di collaborare alla formazione e all'educazione del popolo: «Le leggi e le istituzioni pubbliche, perché siano sapientemente educatrici ed operino utilmente sul carattere di una nazione, bisogna altresì che dimostrino alla cittadinanza, e glielo ricordino con fermezza, che la libertà non è che un mezzo; che guai a quella nazione e al suo avvenire se la consideri come fine; che la libertà individuale e la pubblica non è punto la negazione di ogni autorità»¹⁷². Aggiunge ancora: «Bisogna che le leggi e le istituzioni aiutino gl'intelletti a persuadersi che la libertà è una pianta la quale non può germogliare che in quella terra scaldata dal calore del *Dovere* e della *Fede*: che ove la *Fede* negli eterni principii religiosi e morali si combatta o si smarrisca; che ove la idea e il culto del *Dovere* si schernisca o si abbandoni, in quella terra l'albero della libertà non potrà germogliare e metter salde radici, ma dovrà in breve tempo intristire, finché le tempeste dell'anarchia non lo rovescino»¹⁷³. Per Alfani occorre cercare una via di mezzo tra chi considera le istituzioni onnipotenti e chi sostiene che siano inutili.

Lo Stato deve avere, così come l'educatore, un modello perfetto da difendere e sostenere. In questo senso esso «non può fare a meno d'una fede, e d'informare col rispetto di essa le sue leggi e i suoi atti, se non vuole venir meno al suo ufficio e farsi causa di declinazione morale e politica. Dall'essere, dunque, uno Stato e un governo ateo o religioso, nasce necessariamente una efficacia opposta sullo spirito pubblico; e leggi ed istituzioni atee non potranno mai operare moralmente sull'animo dei cittadini; dovranno

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 27.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 215.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 217.

¹⁷² *Ibid.*, pp. 217-218.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 218.

invece contribuire alla incredulità e al decadimento morale e politico di quella nazione. Un buon governo, per essere tale, non dimezza la coscienza privata né la pubblica, ma ne protegge la educazione di tutte le facoltà»¹⁷⁴.

Le leggi devono difendere ciò che è sacro, come condizione necessaria della sopravvivenza dello Stato. «Tra i segni d'una educazione buona e di un carattere degno, è da porsi pure il *rispetto a ciò che è rispettabile*. Bisogna che i governanti per i primi, e le istituzioni e le leggi e le associazioni, tutti concordemente dian prova di essere ispirati a questo rispetto; il quale viene a mancare soprattutto in tempo di credenze non salde, e di licenza»¹⁷⁵. Da questo punto di vista denuncia la presenza di sette che diffondono bugie e falsità¹⁷⁶.

Questa attenzione di Alfani per il ruolo educativo dello Stato è riconducibile alla convinzione secondo cui l'educazione debba essere una responsabilità di tutta la comunità, e che non possa essere delegata ad alcuni suoi membri o istituzioni. Osserva: «Bisogna lavorar tutti con perseveranza, chè il tempo è moneta: non v'ha edificio la cui costruzione sia più laboriosa e più sublime ad un tempo come l'edificio morale. Ci vuole raccoglimento, non dissipazione; coscienza più che scienza; temperate insieme, però, queste due son capaci di far cose grandi. Rimossi gl'impedimenti che s'oppongono al nostro progredire in meglio nella educazione pubblica, coll'energico aiuto delle singole volontà alle autorità civili, le leggi e le istituzioni possono alla loro volta esserci in sostegno vigoroso, di difesa e d'impulso a successivi miglioramenti. Ci vuole un'educazione forte che informi tutto l'uomo e tutta la nazione; non blandizione né debolezze da parte dell'autorità; non restrizioni né prepotenze; chè allora l'autorità offende la libertà, distrugge sé stessa e corrompe. La prima norma di ogni perfezionamento è il dovere, perché esso significa ciò che la volontà privata e la pubblica devon fare per conservarsi nell'ordine e perfezionarsi»¹⁷⁷. Sullo stesso tema aggiunge: «I reggitori della cosa pubblica occorrerebbe si dessero sempre assai cura di questa condizione morale del popolo; imperochè il reprimere certi abusi di libertà crediamo sarebbe un avvantaggiare le condizioni della libertà stessa nel vivere cittadino, un guarentire ognora più la pubblica tranquillità, e un cooperare, più potentemente di quel che si creda, al miglioramento nostro morale comune, alla costituzione di un carattere serio e dignitoso»¹⁷⁸.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 224.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 227.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 225.

¹⁷⁷ *Ibid.*, pp. 228-229.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 241.

La collaborazione allo Stato ed il legame al sentimento patriottico, emerge soprattutto nel lavoro, dove «il carattere acquista valore e prestanta; nel lavoro vedesi tutto l'uomo e tutta la nazione, ed entrambi per esso si perfezionano»¹⁷⁹. Esso è, infatti, «un educatore del nostro carattere e del carattere nazionale»¹⁸⁰. Per questa ragione è importante che il popolo «sappia» lavorare¹⁸¹.

Per Alfani non si può disgiungere il compimento dell'uomo, e dunque la sua piena libertà dal lavoro: «Non c'è uomo al mondo, per quanto nato in condizione elevata, che possa diventar qualche cosa senza il lavoro; e se ha un casato glorioso, sarà biasimato tanto più quanto era maggiore lo stimolo e la potenza per meritare la stima de' concittadini»¹⁸². D'altra parte considera l'ozio uno dei peggiori pericoli per la società: «L'ozio è odio, perché, generando noja e miseria, empie di rancore l'infingardo contro l'operoso, e il rancore fa desiderare la rovina o la morte degli abbienti. Mala consigliera è la fame, che deriva dal non avere per neghittosità modo alcuno di soddisfarla; mala consigliera è l'ignavia del ricco, che cerca di ammazzare il suo tempo vagabondando, mentre la noja del tempo ammazza lui»¹⁸³.

L'importanza data da Alfani a questo tema, riprende una preoccupazione tipica del circuito cattolico moderato toscano, come già è emerso nell'opera del Conti. Esso va governato e sorvegliato da leggi giuste che aiutini ad orientarlo per il perfezionamento della società: «Il lavoro è mezzo della ricchezza, ordine anch'essa di civiltà, quando è unita e soggetta all'idea morale. Aumentare i propri beni è lecito, e talvolta è lodevole; ma i bisogni van governati, e la legge dell'ordine è quella che appunto li modera»¹⁸⁴. Il concetto della ricchezza va legato nell'opera di Alfani a quella di sobrietà che rappresenta una delle virtù principali: «Esser sobrii vuol dire esser sani, ricchi e felici. La sobrietà è considerata da tutti gl'igienisti e da tutti i dotti come la madre della vigoria e del sapere, come il miglior preservativo contro i vizj, al contrario della intemperanza che ne favorisce sempre

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 247.

¹⁸⁰ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, II. *Il lavoro*, cit., p. 9.

¹⁸¹ «Le classi più alte, poi, e particolarmente i nobili, a favorire nelle classe inferiori e operaie l'amore al lavoro, è importante si adoprinno, oltrechè a lavorare essi medesimi, a far sì che quelle sappiano lavorare. Nella parola sapere è inchiusa la idea d'istruzione e di educazione; e di fatto, non potremo ottener mai dal lavoro nazionale quella copia adeguata di beneficii e di utilità, se l'amore di fare non sia avvalorato dalla scienza del fare, e questa da quello scambievolmente. Le istituzioni educative, pertanto, sono di prima necessità per un popolo lavoratore e che abbia volontà di fare, e a queste deve provvedere non solo l'opera dello Stato e delle pubbliche amministrazioni, (insufficienti sempre) sì pure l'opera solerte, continua, vigorosa de' privati, e specie di chi è in alto e più n'ha il modo» A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., p. 259.

¹⁸² A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, II. *Il lavoro*, cit., p. 11.

¹⁸³ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, II. *Il lavoro*, cit., p. 28.

¹⁸⁴ A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, cit., 251.

la micidiale propagazione»¹⁸⁵. Da questo punto di vista, Alfani mise in guardia dai rischi di quanti erano mossi dall'«irrequietezza» e dalla «mania di salire più su». Scrisse, infatti, che «bisogna non immaginare che gli altri stiano meglio di noi; è necessario contentarsi del proprio stato, moderare i desiderj e l'immaginazione che spesso fa vedere le cose non come sono, ma come le vorremmo»¹⁸⁶. Sotto questo versante critica un'eccessiva bramosia economica: «Stiamocene contenti allo stato che siamo; val meglio uno certo che due incerti, e chi si contenta gode. Facciamo quello che sappiamo fare, e piuttosto procuriamo d'imparare a farlo meglio. Se vogliamo viver contenti, guardiamo, più che innanzi, dietro di noi. Sempre stenta chi mai non si contenta»¹⁸⁷. Questa esortazione al lavoro è stata vista dalla storiografia di matrice marxista, come un tentativo di oppressione ideologica verso le classi popolari. La Bertoni Jovine, ad esempio, scrisse che le opere educative dell'Alfani, in linea con i dettami della *Rerum Novarum*, intendevano perpetrare «la tradizione di una letteratura tutta volta a creare un'armonia fra le classi sulla base della docilità e della persuasione dei lavoratori, nel campo della polemica assume la parte di difensore del cristianesimo educativo»¹⁸⁸. In un saggio precedente la storica emiliana, commentando la prospettiva pedagogica veicolata dall'Alfani scrisse che «In questa letteratura si esalta l'eroismo dei patrioti accanto a quello dei santi; si divulgano i doveri del cittadino accanto a quelli del buon cristiano. Ma al fondo dell'educazione rimane l'obbedienza, la docilità, la rassegnazione, l'accettazione dell'ordine costituito»¹⁸⁹.

¹⁸⁵ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, I. *La casa*, cit., p. 102.

¹⁸⁶ A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, III. *La patria*, cit., p. 74.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 78.

¹⁸⁸ D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, cit., p. 218.

¹⁸⁹ D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, cit., pp. 25-26.

Capitolo VI

Pedagogia e scuola nella «Rassegna Nazionale» (1879-1915)

VI. 1. Una rivista cattolica liberale

A partire dalla sua fondazione nel 1879, fino al termine dell'età giolittiana, la «Rassegna Nazionale»¹ costituì uno dei più autorevoli e prestigiosi organi del cattolicesimo liberale italiano².

Il periodico proseguì un percorso pubblicistico avviato a Genova nel 1863, quando Paris Maria Salvago fondò con alcuni amici gli «Annali Cattolici». Tre anni dopo, il nome fu modificato in «Rivista Universale», con l'intenzione di estendere l'ambito dei temi trattati. Nell'ottobre del 1869, a seguito di una petizione inviata da un gruppo di intransigenti genovesi direttamente a Pio IX, nella quale si contestavano le considerazioni espresse dalla rivista circa l'«inopportunità» della proclamazione del dogma dell'infallibilità pontificia, la redazione, temendo ulteriori beghe, scelse di trasferirsi a Firenze. Nel 1877 le

¹ Sulla «Rassegna Nazionale» cfr. G. Licata, *La Rassegna nazionale: conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1968; O. Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso: La "Rassegna nazionale" dal 1898 al 1908*, Bologna, Il Mulino, 1971; Ead., *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto, Ricerche sui conservatori nazionali*, cit.; Ead., *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», Roma, Edizioni Studium, 1989; U. Gentiloni Silveri (ed), *Cattolici e liberali: Manfredo Da Passano e La "Rassegna Nazionale"*, Roma, Rubbettino, 2004.

² Sul significato e il contributo del «cattolicesimo liberale» si vedano tra la copiosa bibliografia: R. Aubert, J. B. Duroselle, A. C. Jemolo, *Le libéralisme religieux au XIX siècle*, in *Relazioni Congresso internazionale di scienze storiche, Roma, 4-11 settembre 1955*, Firenze, Sansoni, 1955, vol. V, pp. 303-383; O. Confessore, *Cattolico – liberali e conservatori nazionali*, in F. Malgeri (ed), *Storia del movimento cattolico in Italia*, vol. I, *I cattolici e lo Stato liberale nell'Ottocento*, Roma, Il Poligono, 1980, pp. 231-316; Ead., *Transigenti e Intransigenti*, in F. Traniello, G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia. 1860 – 1980*, cit., vol. I/1, pp. 20-28; E. Passerin D'Entrèves, *Cattolici liberali*, *Ibid.*, vol. I/2, pp. 2-9; F. Traniello, *Le origini del cattolicesimo liberale*, in Id. (ed), *Da Gioberti a Moro. Percorsi di una cultura politica*, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 11-24; N. Raponi, *Cattolicesimo liberale e modernità. Figure e aspetti di storia della cultura dal Risorgimento all'età giolittiana*, Brescia, Morcelliana, 2002.

pubblicazioni cessarono per difficoltà economiche, ma il progetto riprese nel 1879 con la fondazione della «Rassegna Nazionale». La direzione fu assunta dal conte spezino Manfredo Da Passano, già condirettore della «Rivista Universale», che guidò il periodico sino al 1915.

Ampiamente diffusa in tutta Italia³, la rivista interpretò posizioni minoritarie nel mondo cattolico, dominato allora dalla linea intransigente dell'Opera dei Congressi e della «Civiltà Cattolica», con cui non mancarono screzi. Lontano da rimpianti neoguelfi e nostalgie preunitarie, la «Rassegna» invitava il mondo cattolico ad adeguarsi ai «fatti» risorgimentali riconoscendo le istituzioni del nuovo Regno; esortava le autorità ecclesiastiche a rimodulare l'istanza temporalista, e vagheggiò, come possibile soluzione alla legittima richiesta di sovranità e indipendenza del Pontefice, la nascita di un piccolo Stato da lui governato presso il Vaticano⁴; auspicava la separazione (non separatismo) del potere politico da quello religioso, assegnando all'impegno parlamentare dei cattolici il compito di incidere sulla legislazione; osteggiò il *non expedit* e per più di trent'anni caldeggiò, senza esiti positivi, la costituzione del Partito Conservatore Nazionale, una nuova formazione politica aconfessionale in cui potessero convergere cattolici e conservatori liberali⁵; promosse un atteggiamento conciliante con le scienze positive, ritenute compatibili con la religione e la rivelazione cristiana; propugnò un'adesione autentica e ragionevole alla fede, capace di affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Una peculiarità del periodico risiedette nei toni con i quali condusse il confronto con la cultura non cattolica: estranea ad un irrigidimento fobico verso la modernità, partecipò senza «barricate» alla vita intellettuale del paese, pronta a valorizzarne gli apporti positivi, ancor più se presenti in autori con coordinate diverse dalle proprie⁶.

La «Rassegna» uscì con cadenza mensile sino al Marzo del 1884, quando divenne un quindicinale. La struttura di ciascun fascicolo rimase pressoché inalterata: era composto di dieci - quindici articoli, più una serie di rubriche fisse come la *Rassegna Politica*, le

³ O. Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso: La "Rassegna nazionale" dal 1898 al 1908*, cit., pp. 59-67.

⁴ Questa fu la proposta avanzata, sotto l'anonimato, dal vescovo Bonomelli in un articolo pubblicato sulla «Rassegna Nazionale» nel Marzo del 1889, dal titolo, *Roma e l'Italia e la realtà delle cose: pensieri di un prelado italiano*. Svelata l'identità dell'autore, il prelado dovette ritrattare.

⁵ Cfr. U. Gentiloni Silveri, *Conservatori senza partito. Un tentativo fallito nell'Italia giolittiana*, cit..

⁶ Emblematica una considerazione con cui si concluse la recensione di un saggio del positivista Paolo Mantegazza: «La massima poi alla quale non solo ci sottoscriviamo volentieri, ma che vorremmo fosse incancellabilmente impressa nella mente e nel cuore di tutti i maestri è la seguente, che per terminare trascriviamo dalla pag. 307, e che vale da sé sola tutto un trattato di Antropologia e di Pedagogia: *A tavola e a letto piccola è la differenza fra l'uomo e gli animali: ma questa si afferma infinita là dove l'uomo prega e spera, là dove insegna o pensa; nella chiesa e nella scuola, due chiese che dovrebbero essere sempre sorelle*» in P. G. Giovannozzi, *Testa. Libro pei giovinetti, di Paolo Mantegazza*, «Rassegna Nazionale» [da ora, in questo capitolo, RN], I settembre 1888, p. 156.

Notizie e la *Rassegna Bibliografica*, sostituita dal 1903 dalla «Rivista Bibliografica Italiana». A queste se ne aggiunsero saltuariamente altre come la *Rassegna Geografica e Coloniale*, la *Rassegna Agraria*, *Libri e riviste estere*, il *Notiziario economico*, *Note scientifiche*.

La fortuna del periodico durò sostanzialmente sino alla direzione del Da Passano. Dopo il 1915, con il cambio di proprietà e il venir meno di quella congiuntura storica che ne aveva costituito la *ratio essendi*, iniziò un graduale declino. Ormai defilata nel dibattito culturale del paese, la «Rassegna» si allontanò per giunta dagli ideali che ne avevano segnato la storia⁷. L'eredità cattolica liberale avrebbe percorso altre strade, continuando a vivificare, secondo molteplici espressioni e risorgive, la cultura e il mondo cattolico italiano nel nuovo secolo⁸.

VI. 2. Vocazione pedagogica

Sebbene la «Rassegna» non possa esser considerata una rivista pedagogica in senso stretto, le questioni educative e scolastiche rappresentarono una parte centrale del suo impegno. Importanti studiosi hanno già evidenziato la rilevanza del suo contributo nell'itinerario della corrente d'ispirazione cristiana⁹. Tuttavia, nelle approfondite ricerche sul periodico, concentrate prevalentemente sugli aspetti politici e religiosi, lo spazio dedicato al versante pedagogico è stato marginale, restando per lo più inesplorato.

L'attitudine alle questioni educative e scolastiche fu mutuata dall'alveo culturale comune alla redazione e ai suoi collaboratori, vale a dire la tradizione cattolico liberale primo ottocentesca. Secondo Licata, il «vero direttore della rivista»¹⁰ fu, almeno sino alla fine del secolo, Augusto Conti, allievo di Lambruschini e professore universitario di Filosofia. La Confessore, invece, principale studiosa del periodico, ridimensiona l'apporto

⁷ Dal 1916 la guida passò nelle mani di Antonio Ciaccheri Bellanti e Roberto Palmarcchi. Il periodico si avvicinò prima al PPI, per poi aderire al fascismo. Dopo un blocco dovuto alla guerra, uscirono alcuni numeri nel 1950, ma due anni dopo le pubblicazioni cessarono definitivamente. Cfr. G. Licata, *La Rassegna nazionale: conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, cit., pp. 156-157; Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., p. 98.

⁸ Cfr. P. Marangon, *Da Rosmini a Fogazzaro: declino del cattolicesimo liberale?* In G. Romanato (ed), *Cattolici, Chiesa e società nell'Ottocento*, Trento, Civis, 2001, pp. 79-100.

⁹ Cfr. G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana del XIX secolo*, cit., 1942, pp. 366-431; M. F. Sciacca, *Il pensiero italiano nell'età del Risorgimento*, Milano, Marzorati, 1963, p. 456; D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, cit., pp. 215-220, 271; S. Soldani (ed), *L'educazione delle donne all'indomani dell'Unità. Un problema a molte dimensioni*, «Passato e presente», Vol. VII, 1988, n. 17, p. 20; G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 508.

¹⁰ G. Licata, *La Rassegna nazionale: conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, cit., pp. 141-143.

del filosofo samminiatese, marcando la *leadership* di Geremia Bonomelli¹¹, vescovo di Cremona legato al pensiero di Rosmini. Oltre ai due intellettuali citati, collaborarono alla «Rassegna» altri pedagogisti del tempo: Vincenzo Sartini, Augusto Alfani, Angelo Valdarnini, Arturo Linaker, Achille Astori, Carlo Calzi, Aurelio Gotti, Giacomo Hamilton Cavalletti, Francesco Acri, Francesco Bonatelli, Cesare Guasti, Giuseppe Morando, Francesco Paoli, Antonio Stoppani, Michelangelo Billia, Luisa Anzoletti, Francesco Bonatelli, Giuseppe Allievo e Luigi Vitali, per lo più ascrivibili a due principali correnti: il gruppo moderato toscano e il rosminianesimo.

Per quel che concerne il primo «circuito», va notato che, dopo i fasti del primo Ottocento, la sua influenza rimase radicata nell'ambiente toscano per tutta l'età umbertina. Con altri periodici¹², la «Rassegna» divenne uno strumento primario per mantenere viva ed attuale l'elaborazione pedagogica risorgimentale, cui furono dedicati già allora numerosi studi¹³. Non sembra dunque fortuito che il rinnovato interesse storiografico per questa stagione della pedagogia cristiana, manifestatosi in Italia all'inizio del Novecento, fu guidato anche da due studiosi come Giovanni Calò e Angiolo Gambaro i quali avevano collaborato, ancora giovani, alla rivista¹⁴.

Riguardo all'influsso del gruppo rosminiano, il legame con il periodico rimase molto stretto per tutto il corso delle pubblicazioni. La «Rassegna» ospitò una lunga serie di articoli a sostegno del pensatore roveretano¹⁵, pubblicizzò le iniziative (editoriali e non) dei suoi eredi e pubblicò alcuni scritti inediti¹⁶.

¹¹ Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso: La "Rassegna nazionale" dal 1898 al 1908*, cit., p. 116.

¹² Sull'impegno pubblicistico del gruppo moderato toscano si vedano: A. Gaudio, «La famiglia e la scuola» e la tradizione moderata fiorentina, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e Stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 67-91; Id., *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento*, cit., 2001.

¹³ Cfr. A. Galassani, *Gino Capponi (I suoi tempi, i suoi studi, i suoi amici. Memorie raccolte da Marco Tabarrini, Firenze, G. Barbera)*, RN, I dicembre 1879, pp. 805-840; A. Gelli, *Raffaello Lambruschini e l'arte del dire*, RN, I gennaio 1880, pp. 46-52; A. Linaker, *Uno scritto inedito del Lambruschini sulla educazione religiosa*, RN, I novembre 1895, pp. 3-20; G. Martelli, *Niccolò Tommaseo educatore*, RN, I luglio 1898, pp. 27-69; A. Linaker, *Pietro Thouar direttore della Pia Casa di Lavoro*, RN, 16 settembre 1905, pp. 226-262; G. Piovano, *Niccolò Tommaseo e la libertà d'insegnamento*, RN, I settembre 1911, pp. 84 – 90.

¹⁴ G. Calò, *Pasquale Villari pedagogista*, RN, 16 maggio 1909, pp. 168 – 183; A. Gambaro, *R. Lambruschini, Uno scritto inedito del Lambruschini d'indole morale e religiosa*, RN, I ottobre 1913, pp. 370 – 391.

¹⁵ A. Stoppani, *Antonio Rosmini*, RN, I ottobre 1881, pp. 3 – 31; F. Lampetrico, *Antonio Rosmini e delle relazioni tra il pensiero e la parola*, RN, 16 marzo 1897, pp. 214 – 240; G. Morando, *Rosmini in un libro recente*, RN, I gennaio 1900, pp. 354 – 364; C. Calzi, *Rosmini nella presente questione sociale*, RN, I novembre 1900, pp. 164 – 176, 16 novembre 1900, pp. 290 – 308, I dicembre 1900, pp. 551 – 569, 16 dicembre 1900, pp. 689 – 708; R. Corniani, *L'ortodossia delle dottrine filosofiche rosminiane*, RN, 16 settembre 1905, pp. 263-276, 16 ottobre 1905, pp. 535 – 551.

¹⁶ F. Paoli, *Lettere inedite di Antonio Rosmini*, cit., pp. 362-372; A. Rosmini, *Della naturale questione della società civile*, cit.; Id., *Frammenti di filosofia del diritto e della politica*, cit.

Nonostante l'esplicita simpatia per l'opera di Rosmini, la «Rassegna» non partecipò, al di là di alcuni episodi¹⁷, alle schermaglie tra i suoi epigoni e i neoscolastici. Per cogliere adeguatamente il suo orientamento, è necessario considerare che la filosofia «comprensiva» di Augusto Conti sebbene si presentasse con caratteri marcatamente eclettici, fu essenzialmente «tomista»¹⁸. Non desta quindi meraviglia la soddisfazione manifestata dalla rivista per la promulgazione dell'*Aeterni Patris*, che fu prima difesa dalle accuse mosse da «L'Osservatore»¹⁹, e poi elogiata in un articolo firmato proprio dal professore samminiatese²⁰, il quale, va ricordato, mise altresì in guardia da una lettura «fondamentalista» del Dottore Angelico. Il periodico seguì poi con interesse gli sviluppi del movimento neoscolastico, apprezzò la fondazione e l'attività della cattedra di alti studi su San Tommaso a Lovanio²¹, e, per ciò che attiene l'Italia, elogiò la fondazione della «Rivista di filosofia neoscolastica»²². Significativa, inoltre, la collaborazione di Agostino Gemelli, che tra il 1909 e il 1913 pubblicò una serie di articoli sulla rivista toscana²³.

Tra i riferimenti culturali della «Rassegna», il cattolicesimo liberale francese esercitò un notevole ascendente. Occorre tenere presente che l'iniziativa degli «Annali cattolici» fu ispirata dalle sollecitazioni del congresso dei cattolici riuniti a Malines nel 1863²⁴. Le guide spirituali della redazione, almeno fuori dall'Italia, restarono anche in seguito il conte di Montalembert e Mons. Dupanloup²⁵. Oltre a mantenere una corrispondenza epistolare con il Da Passano²⁶, il vescovo d'Orléans era legato al gruppo redazionale tramite Giuseppe Grabinski, una delle figure di primo piano nella rivista, che era stato suo alunno

¹⁷ Si veda per esempio: F. Capello, *Principi di filosofia secondo S. Tommaso*, RN, 16 dicembre 1890, pp. 740-757.

¹⁸ C. Salotti, *Il pensiero e l'anima di Augusto Conti*, cit., p. 16.

¹⁹ G. Audisio, *L'Enciclica del 4 Agosto: suo senso e risposta alle obiezioni*, RN, I ottobre 1879, pp. 453-464.

²⁰ A. Conti, *L'enciclica Aeterni Patris*, cit., pp. 244-246.

²¹ F. D. B., *Rapport sur les études supérieures de Philosophie présenté au Congrès du Malines le 9 septembre 1891 par Mgr D. Mercier, directeur de l'institut supérieur de philosophie à l'Université de Louvain. – Louvain, chez A. Uystpruydt Deudonné 1892*, RN, 16 novembre 1892, pp. 645-646; *Notizie*, RN, 16 aprile 1894, p. 368.

²² *Cronaca*, RN, I marzo 1909, p. 72; emblematica appare anche la recensione di un'opera del giovane Olgiati: L. Botti, *Mentre Bergson è messo all'indice*, RN, 16 luglio 1914, pp. 187 – 194.

²³ Tra gli altri si vedano: A. Gemelli, *Teorie recenti sull'origine dell'uomo*, RN, I dicembre 1909, pp. 464 – 494; Id., *Sulla origine subcosciente dei fatti mistici*, RN, I novembre 1911, pp. 46 – 62; Id., *I cavalli che «pensano» di Elberfeld*, RN, 16 febbraio 1913, pp. 544 – 568; Id., *I miracoli della biologia (Prolungamento di fenomeni di sopravvivenza e «culture in vitro» di tessuti viventi di A. Carrel)*, RN, 16 ottobre 1913, pp. 548 – 567.

²⁴ Cfr. *Un documento da conservarsi*, RN, 16 dicembre 1915, pp. 534 – 537; Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., pp. 16-17; Id., *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto, Ricerche sui conservatori nazionali*, cit., pp. 22-23.

²⁵ *Ibid.*, p. 24.

²⁶ *Ibid.*, p. 215.

al *Petit Séminaire de Saint Nicolas du Chardonnet* di Parigi²⁷. La «Rassegna» dedicò diversi saggi alla pedagogia del prelado francese²⁸, contribuendo alla fortuna del suo pensiero in Italia. Non sembra fortuito che alcune tra le sue più importanti opere furono tradotte in Italia dalla casa editrice Cogliati, vicina a due figure di primo piano del periodico: il vescovo Bonomelli e il rosminiano Giuseppe Morando²⁹.

In linea generale, si registra nei fascicoli della rivista un vivo interesse per il dibattito pedagogico italiano ed internazionale, le cui novità più significative erano prontamente vagliate sulla *Rassegna Bibliografica*. Per i saggi più ricchi e articolati, si privilegiarono quegli autori spiritualisti capaci di un confronto critico con la modernità e proclivi a sottolineare il valore della libertà nell'azione educativa. Tra questi risaltano il vescovo Spalding³⁰, il cardinal Newman³¹, Naville³², Gratry³³, Laberthonniere e i «filosofi dell'azione»³⁴. Indicativa appare anche l'attenzione per l'opera di Demolins³⁵, tra i pionieri dell'«educazione nuova».

VI. 3. Spiritualismo scientifico ed educazione integrale

²⁷ Id., *Giuseppe Grabinski*, in Traniello, Campanini (edd), *Dizionario storico del movimento cattolico. 1860 – 1980*, cit., vol. III/1, pp. 425-426.

²⁸ La Direzione, *Il centenario di mons. Dupanloup*, RN, I novembre 1902, pp. 143-144; A. Astori, *Il diario intimo di mons. Dupanloup*, RN, 16 febbraio 1911, pp. 591-596; S. B., *Una figura di vescovo nel libro di un uomo di spirito*, RN, 16 aprile 1915, pp. 331 – 368.

²⁹ Dopo la scomparsa del fondatore Ludovico Felice Cogliati, «la casa editrice passò nelle mani della figlia, che aveva sposato il filosofo rosminiano Giuseppe Morando e da allora svolse una politica editoriale e culturale molto qualificata in senso rosminiano, conciliatorista e cattolico – liberale» in N. Raponi, *Appunti sulla cultura cattolico – liberale fra Ottocento e Novecento*, in Id. (ed), *Politica e religione nelle vicende del cattolicesimo liberale dell'Ottocento*, cit., p. 209. Si vedano anche R. Sani, *Cogliati Lodovico Felice, tipografia (poi Casa Editrice Lodovico Felice Cogliati)*, in G. Chiosso (ed), *TESEO, Tipografi e editori scolastico – educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 159 – 160; R. Fossati, *La casa editrice Cogliati di Milano e la cultura femminile*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche» n. 16, 2009, Brescia, La Scuola, pp. 95-104.

³⁰ Mons. F. Spalding, *L'Università. Una scuola per la vita superiore*, RN, I maggio 1900, pp. 163 – 181; Id., *L'educazione e l'avvenire della religione. Il mio augurio agli Italiani del secolo XX. L'educazione cristiana della gioventù*, RN, 16 dicembre 1900, pp. 771 – 797; L. Vitali, *Le idee di mons. Spalding, vescovo cattolico americano*, RN, I ottobre 1901, pp. 373 – 401; S. di P. R., *Religione, agnosticismo ed educazione*, RN, 16 agosto 1902, pp. 679 – 684.

³¹ G. E. Newman, *Lettera del rev. P. C. Newman al duca di Norfolk*, RN, I gennaio 1885, pp. 64-85, I febbraio 1885, pp. 364-383, 16 marzo 1885, pp. 223-240, I aprile 1885, pp. 391-403, I maggio 1885, pp. 65-77, I giugno 1885, pp. 371-386; G. Grabinski, *La conversione di Giovanni Enrico Newman e il rinascimento cattolico in Inghilterra*, RN, 16 agosto 1903, pp. 535 – 571.

³² A. Brunialti, *Ernesto Naville e il suo giubileo*, RN, I febbraio 1891, pp. 610-630; E. Naville, *Discorso al secondo congresso di filosofia*, RN, I maggio 1906, pp. 137-145.

³³ Zampini, *A. Gratry prete dell'Oratorio. Le sorgenti. Unica traduzione italiana autorizzata, con prefazione di G. Semeria. Dalla sesta edizione originale. – Milano, Libreria Editrice Milanese, 1909*, «Rivista Bibliografica Italiana», I giugno 1909, pp. 149-150; M. Barbano, *Alfonso Gratry*, RN, 16 novembre 1915, pp. 137 – 165.

³⁴ G. Vitali, *Della filosofia dell'azione*, RN, 16 febbraio 1903, pp. 500 – 512; C. Cavaglione, *Studi sulla "Filosofia dell'azione"*, RN, I giugno 1906, pp. 569-575; I settembre 1906, pp. 48-63; 16 aprile 1907, pp. 647 – 666, 16 maggio 1907, pp. 296-308.

³⁵ P. Adam, *L'educazione dei figli*, RN, I maggio 1897, pp. 105 – 111; G. Signorini, *Educazione moderna*, RN, 16 novembre 1899, pp. 219 – 231.

Nonostante la poliedricità degli influssi, possono essere identificate alcune linee direttrici che connotarono la proposta pedagogica della «Rassegna».

La concezione della natura e del fine dell'educazione si radicò su un orientamento filosofico «spiritualista», contraddistinto cioè dall'affermazione di una sostanza irriducibile alla materia, sebbene ad essa unita. Tra i vari articoli a sostegno di questa posizione, risulta esemplificativo il saggio di Angelo Valdarnini, *Lo spiritualismo scientifico e la vita sociale*³⁶; il Valdarnini era allievo di Conti, poi successore nel 1888 di Pietro Siciliani sulla cattedra di filosofia teoretica dell'Università di Bologna, e contemporaneamente, docente di pedagogia e didattica nella Scuola di magistero.

Lo studioso, assiduo collaboratore della rivista, individuò il carattere precipuo di questa corrente nell'attestazione di un «*io* superiore al corpo»³⁷, non assimilabile alla sfera fisiologica: «Togliete all'uomo lo spirito, questa realtà e potenza consapevole e personale, o riducete la sua intelligenza e la sua volontà ad un'armonia di funzioni organiche, e voi non potrete più rendervi conto della natura umana, della vita speculativa e pratica dell'uomo e della stessa vita sociale, privata e pubblica»³⁸.

Nella prospettiva del periodico, la difesa della natura spirituale della persona si integrava con l'alta considerazione per i progressi apportati dalle scienze esatte alla maggiore conoscenza dell'uomo, a dispetto di una certa cautela con la quale alcuni ambienti cattolici guardavano l'applicazione dei metodi sperimentali alla ricerca antropologica. Anche in questo campo, la rivista toscana ribadì la conciliabilità tra il piano scientifico e quello metafisico/religioso: «La scienza, come svolgimento della umana ragione, non dev'essere solo, per così dire, tollerata dal credente, ma onorata, amata, promossa»³⁹. In questa direzione, il periodico auspicò una solida istruzione scientifica per i futuri sacerdoti⁴⁰ e lodò iniziative come i «Congressi degli scienziati cattolici»⁴¹. Quando Brunetière scosse la cultura europea proclamando sulla «*Revue des deux Mondes*» la «bancarotta» della scienza, la rivista segnalò il rischio di screditare il valore teorico e

³⁶ A. Valdarnini, *Lo spiritualismo scientifico e la vita sociale*, RN, I marzo 1885, pp. 25-41.

³⁷ *Ibid.*, p. 25.

³⁸ *Ibid.*, p. 39.

³⁹ La frase, pronunciata da Mons. d'Hulst al Congresso internazionale degli scienziati cattolici, fu riportata da F. Persico, *Scienza o Religione?*, RN, 16 giugno 1895, pp. 617-618.

⁴⁰ Mons. Baunard, *L'istruzione scientifica del clero*, RN, I gennaio 1899, pp. 117 – 130; Mons. P. E. Le Camus, *L'educazione del clero*, RN, I settembre 1904, pp. 84 – 116; R. Rinaldi, *L'educazione del clero nel seminario arcivescovile di Pisa*, RN, I agosto 1905, pp. 541 – 548.

⁴¹ P. G. Giovannozzi, *Il terzo Congresso internazionale degli Scienziati cattolici a Bruxelles*, RN, I dicembre 1894, pp. 545 – 565; Id., *Il quarto Congresso internazionale degli Scienziati Cattolici*, RN, I novembre 1897, pp. 5-26.

pratico della ricerca scientifica⁴². Appare inoltre indicativa la soddisfazione espressa nel 1901 per la fondazione del Laboratorio antropometrico presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze⁴³, l'apprezzamento per l'opera di Francesco De Sarlo⁴⁴ e, in generale, per l'indagine psicologica aliena da derive materialiste⁴⁵.

Se il periodico promosse un atteggiamento conciliante con la scienza, stigmatizzò lo scientismo. Già nel primo fascicolo si annunciava: «Si tratti di filosofia o di scienza, di letteratura o di storia, di economia o di legislazione, combatteremo le teorie materialistiche e razionaliste»⁴⁶. In particolare si metteva in guardia dalle conseguenze antropologiche del naturalismo determinista. A quanti si prodigavano nel «materializzare l'uomo e divinizzare la materia», si faceva notare che «necessità e libertà, sono cose che si escludono come contrarie»⁴⁷. Limitando il dominio della ragione ai fenomeni sperimentalmente misurabili, la libertà e la coscienza divenivano come fantasmi di fronte all'inesorabilità degli antecedenti biologici e sociali. Si sfaldava così un presupposto necessario alla vita morale e alla relazione educativa.

Su questo versante, comparvero diversi studi polemici sulla corrente filosofica e pedagogica che più delle altre incarnava queste posizioni: il positivismo⁴⁸. Malgrado si riconoscesse alla «religione della scienza» il merito di aver favorito lo sviluppo della ricerca sperimentale, se ne abborrivano il materialismo ed i corollari educativi. Tolti alcuni apprezzamenti per i suoi maggiori esponenti quando difendevano il «principio di proprietà» o contestavano la statolatria scolastica⁴⁹, il giudizio sul sistema fondato da

⁴² Persico, *Scienza o Religione?*, cit., pp. 605 – 627; F. Scerbo, *La così detta bancarotta della scienza*, RN, I luglio 1905, pp. 115-124.

⁴³ *Notizie*, RN, I novembre 1901, pp. 167-168.

⁴⁴ La Rassegna recensì un libro dello studioso già agli albori della sua carriera: E. Pistelli d.s.p., *Fra i libri. Risultato d'un'inchiesta biblio-psicologica compiuta da G. Guicciardi e da F. De Sarlo con prefazione del Prof. Augusto Tamburini. – Bologna, Libreria frat. Treves, 1893*, RN, 16 giugno 1893, pp. 818-819; in seguito ne ospitò alcuni articoli e si occupò della sua opera: F. De Sarlo, *Francesco Bonatelli*, RN, I luglio 1900, pp. 59 – 85; V. Sartini, *La psicologia e il congresso di psicologia*, RN, I luglio 1905, pp. 87-91.

⁴⁵ Cfr. C. Caviglione, *William James*, RN, I ottobre 1910, 384 – 394.

⁴⁶ *Ai Lettori (La Direzione)*, RN, I luglio 1879, p. 3.

⁴⁷ S. Chiaratti, *La scuola*, RN, 16 maggio 1887, pp. 288-289.

⁴⁸ G. Romanelli, *La Scienza dell'educazione di Alessandro Bain LL. D. Professore di Logica all'Università di Aberdeen. – Milano, fratelli Dumolard. (Della Bibl. Scient. Intern., Vol. XXIV)*, A. V. Herbert Spencer – *Educazione intellettuale, morale e fisica. Traduzione dall'inglese di Sofia Fortini Santarelli, 2° edizione*, Firenze, Barbèra, 1883, RN, I settembre 1883, pp. 696 – 706; I. G. Isola, *Il positivismo di Auguste Comte*, RN, I marzo 1885, pp. 61-81, 16 giugno 1885, pp. 541-558, 16 agosto 1885, pp. 586-615, I ottobre 1885, pp. 385-409, 16 dicembre 1885, pp. 481-504, I aprile 1886, pp. 392-418, 16 giugno 1886, pp. 593-626, I settembre 1886, pp. 3-36, 16 novembre 1886, pp. 252-282, 16 gennaio 1887, pp. 251-266, I febbraio 1887, pp. 432-449, I marzo 1887, pp. 36-56, 16 aprile 1887, pp. 609-626; G. Pescetto – G. Mellica, *Erberto Spencer*, RN, 16 settembre 1904, pp. 282 – 294; P. Rotta, *L'eredità filosofica di H. Spencer*, RN, 16 dicembre 1904, pp. 636 – 652; L. Maioli, *Il positivismo e la scuola moderna*, RN, 16 novembre 1913, pp. 145 – 164.

⁴⁹ V. S., *L'Individu contre l'État, par Herbert Spencer, trad. De l'anglais par H. Gerschel*, RN, I maggio 1885, pp. 149-155; R. Corniani, *Aristide Gabelli, Deputato al Parlamento. Il mio e il tuo. Conferenza*

Comte restò severo. Critiche analoghe erano mosse allo scetticismo, colpevole di sfaldare le basi della morale ed ispirare un incivile e pericoloso relativismo etico⁵⁰. In particolare, si polemizzò con il filosofo Gaetano Negri⁵¹.

Davanti al rischio della smobilitazione dei valori e dei fini, la «Rassegna», muovendo dallo spiritualismo e da un'esplicita aderenza ai principi della religione cattolica, si fece promotrice di un'educazione che con espressione entrata in uso molto più tardi, si potrebbe definire integrale, cioè volta a salvaguardare e sviluppare «l'uomo tutto intero», e dunque «la ragione, gli affetti, i sentimenti, l'immaginazione, la volontà»⁵². L'azione educativa doveva mirare alla formazione di un «uomo che si governa colla ragione, e liberamente cerca ciò che è vero e buono»⁵³. Pertanto erano da considerare di vitale importanza la tempra della volontà e del carattere, temi sui quali si trovò in sintonia con le sollecitazioni di un autore come Foerster⁵⁴. L'educazione doveva elevare la persona alla conquista degli ideali di verità, giustizia, bontà e felicità, facendo perno sulla loro «bellezza» e «perfezione», cui strutturalmente il cuore dell'uomo aspira⁵⁵. Si trattava, in questo senso, del più autentico atto d'amore⁵⁶.

VI. 4. La scuola: educativa, libera, autonoma

Nel corso delle sue pubblicazioni, la «Rassegna» affrontò con perseveranza i problemi legati alla scuola. La valutazione della situazione italiana rimase costantemente critica: si denunciarono gli scarsi investimenti, le condizioni precarie degli insegnanti, la loro preparazione inadeguata, la decadenza degli studi, il sovraffollamento delle aule, la fatiscenza dei locali, la perdita della fisionomia «genuinamente italiana» dell'insegnamento⁵⁷.

Popolare, RN, 16 febbraio 1887, pp. 767-768; G.P. Assirelli, *Spencer Herbert. From Freedom to bondage (dalla libertà alla schiavitù)*, RN, 16 novembre 1893, p. 461.

⁵⁰ A. Tagliaferri, *Il vecchio e il nuovo Scetticismo*, RN, I novembre 1879, pp. 740-759; Id., *La religione e la morale nell'insegnamento*, RN, I giugno 1880, pp. 871-891; S. Chiriatti, *Il Materialismo e lo Scetticismo nella Gioventù*, RN, I marzo 1883, pp. 559 – 569; A. Solimani, *La filosofia della storia di Giuseppe Ferrari*, RN, I agosto 1891, pp. 509-524.

⁵¹ Eufrazio, *Il razionalismo moderno in due libri di G. Negri*, RN, 16 gennaio 1893, pp. 373-384; G. Morando, *Lo scetticismo e Gaetano Negri*, RN, I-16 marzo 1894, pp. 3-76; P. Rotta, *A proposito d'una opinione di Gaetano Negri*, RN, I marzo 1900, pp. 69-88; F. De Felice, *Il momento religioso e Gaetano Negri*, RN, I dicembre 1903, pp. 474 – 493.

⁵² A. Linaker, *L'insegnamento della filosofia elementare ne' Licei*, cit., p. 151.

⁵³ V. Sartini, *I premi scolastici*, RN, 16 gennaio 1885, pp. 250-251.

⁵⁴ A. Astori, *La pedagogia del carattere*, RN, 16 marzo 1909, pp. 167 – 184.

⁵⁵ Cfr. A. Conti, *La bellezza qual mezzo potente di educazione*, cit.

⁵⁶ Cfr. Id., *L'amore, unico educatore de' popoli*, RN, I gennaio 1895, pp. 24 – 43.

⁵⁷ Particolarmente esemplificativi appaiono: A. Fiorilli, *Maestri e scuole elementari*, RN, 16 giugno 1884, pp. 888-901, 16 luglio 1884, pp. 245 – 256, I ottobre 1884, pp. 424-434, 16 novembre 1884, pp. 286-296; G.

Più in profondità, il periodico lamentava la rarefazione di un ideale educativo forte, che orientasse la scuola verso il suo autentico fine, vale a dire «umanizzare» ed «elevare» la società. La rigenerazione morale del popolo non poteva essere affidata unicamente all'alfabetizzazione: «Buona è l'istruzione che torna utile per la vita; e tale è soltanto se rettamente educativa. L'istruzione che non educa è vana cosa, anzi dannosa»⁵⁸. Si propose perfino di sostituire il Ministero della pubblica istruzione con il Ministero dell'educazione nazionale⁵⁹.

Se l'appello alla «scuola educativa» costituì il *leitmotiv* dell'intero dibattito politico e pedagogico postunitario⁶⁰, la rivista toscana caratterizzò la sua posizione invocando un insegnamento cristianamente innervato, come unica garanzia per il «perfezionamento» della persona e della comunità.

Su questi presupposti, la «Rassegna» contestava il modello di «scuola laica» perorato dagli ambienti liberali e positivisti, dietro il quale scorgeva il progetto di «scristianeggiarla»⁶¹. Infatti, mentre negli istituti era bandita la religione con l'alibi della «neutralità», si abbandonavano le nuove generazioni alla propaganda di docenti «anarchici» e «giacobini», su cui il periodico faceva ricadere la responsabilità dei sempre più diffusi episodi di immoralità e delinquenza⁶². All'indomani dell'assassinio di Umberto I, Augusto Conti commentò emblematicamente: «Il progresso delle idee sovversive attesta, nell'educazione delle nostre moltitudini, un traviamiento a cui urge porre rimedio»⁶³.

Di fronte a quello che era considerato un vero e proprio «fallimento della scuola laica»⁶⁴, la «Rassegna» auspicò il ripristino dell'insegnamento religioso in tutti gli ordini di scuola⁶⁵. Si prediligeva affidarlo a dei sacerdoti, e si chiedeva che fosse comunque

Fenaroli, *L'amministrazione scolastica provinciale ed il provvedimento agli studi*, RN, I novembre 1906, pp. 60 – 87.

⁵⁸ G. F. Ajroli, *Le nostre scuole elementari*, RN, 16 dicembre 1896, p. 663.

⁵⁹ *Il nuovo ministro della P.I.*, RN, 16 agosto 1906, p. 787.

⁶⁰ Cfr. G. Chiosso, *Quale educazione per quali Italiani?*, in Id., *Alfabeti d'Italia*, Torino, Sei, 2011, pp. 59 – 124; R. Sani, «Refining the Masses to Build the Nation»: *National Schooling and Education in the First Four Decades Post-unification*, «History of Education & Children's Literature», VII, 2012, n. 2, pp. 79 – 96.

⁶¹ A. Alfani, *Il presente e l'avvenire dell'insegnamento in Italia*, cit., p. 123.

⁶² Tra i tanti esempi citiamo: S. Chiaratti, *La scuola*, cit., p. 287; *Il processo degli anarchici in Roma e le condizioni della magistratura. - Educazione e istruzione*, RN, I novembre 1891, pp. 198-200; *I moti di Sicilia*, RN, 16 gennaio 1894, pp. 271 – 279; *Agitazioni scolastiche*, RN, 16 dicembre 1905, pp. 745-746. Si veda anche: P. Scoppola, *La stampa cattolica di fronte al problema sociale e alla crisi dello Stato liberale*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 47-92.

⁶³ A. Conti, *Il cuore del Re Umberto I*, RN, 16 agosto 1900, pp. 810-811.

⁶⁴ L. Franceschini, *Sull'insegnamento religioso*, RN, I e 16 febbraio 1908, p. 432.

⁶⁵ La «Rassegna Nazionale» si occupò costantemente del problema in numerosi articoli. Tra gli altri si vedano: C. Marchini, *L'insegnamento religioso nelle scuole primarie*, RN, 16 gennaio 1893, pp. 253-264; C. Calzi, *La religione nei convitti nazionali*, RN, 16 ottobre 1893, pp. 557-611; Id., *Unità umana o religione e filosofia nelle scuole italiane*, RN, I ottobre 1895, pp. 515 – 531; I novembre 1895, pp. 126 – 162; 16 novembre 1895, pp. 271 – 290; A. Rossi, *Sul riordinamento delle scuole complementari e normali e sull'insegnamento religioso*, RN, I settembre 1896, pp. 193 – 200; A. Astori, *Sull'insegnamento religioso*, RN, 16 agosto 1897, pp. 619 – 648; A. M. Cornelio, *Scuola laica in odio alla religione*, RN, 16 novembre

garantito di fronte alle richieste dei genitori. La rivista seguì con particolare attenzione il dibattito parlamentare sul tema, oltre che le disposizioni delle più importanti amministrazioni comunali⁶⁶.

In verità, il rinnovamento cui mirava il periodico era più radicale: come scrisse Sartini non ci si poteva accontentare dell'«insegnamento della religione», ma era necessario riscoprire e vivere la «religiosità dell'insegnamento»⁶⁷. La scuola doveva ritornare ad essere quel tempio in cui le giovani generazioni potessero scoprire e sperimentare la sete d'infinito che non faceva dormire l'Innominato di Manzoni⁶⁸, oltre che incontrare testimoni di una fede autentica. Per la «Rassegna» la religione non poteva essere ridotta ad una «parte» della didattica, ma doveva divenire il principio unitario della relazione educativa, intesa come introduzione alla vita e compagnia verso il fine ultimo dell'esistenza. Da questo punto di vista, la rivista ascriveva la secolarizzazione dell'insegnamento ad una profonda crisi religiosa ed educativa dell'intero corpo docente, più che al venir meno di una «trinca» clericale nella scuola dell'obbligo⁶⁹.

A questa preoccupazione si può ricollegare l'interesse per le proposte di Fogazzaro e Gallarati Scotti, a cui la redazione, sebbene dichiarasse di non aderire totalmente, diede spazio nel pieno del dibattito sulla laicità della scuola suscitato dalla mozione Bissolati⁷⁰. Su posizioni decisamente inconsuete nel mondo cattolico, i due intellettuali erano contrari ad un insegnamento della religione di stampo confessionale negli istituti statali. Lo consideravano lesivo della libertà di coscienza e dannoso per la stessa educazione cristiana, che preferivano si svolgesse in totale libertà fuori dalle aule scolastiche, sotto la guida di sacerdoti, genitori o associazioni di insegnanti. Più che pretendere privilegi nella scuola

1904, pp. 306-321; A. Crespi, *L'educazione moderna nei rapporti tra cultura e religione*, RN, I maggio 1910, 26 – 60; C. Faralli, *La scuola laica*, RN, I ottobre 1912, pp. 348 – 370.

⁶⁶ *Discussione intorno all'istruzione religiosa alla Camera dei Deputati*, RN, I aprile 1882, pp. 234-236; *L'istruzione pubblica e l'on. Baccelli*, RN, I aprile 1883, pp. 263 – 264; G. Cassani, *Il clero e l'insegnamento dinanzi alla Camera dei deputati*, RN, I novembre 1883, pp. 326-360; *L'on. Molmenti e la questione dell'insegnamento religioso nelle scuole*, RN, 16 luglio 1897, pp. 367 – 369; *L'on. Nasi e l'insegnamento religioso nelle Scuole*, RN, 16 giugno 1901, pp. 792 – 793; *L'istruzione religiosa al Consiglio di Stato*, RN, I gennaio 1908, p. 143; *Anticlericalismo scolastico*, RN, 16 marzo 1910, pp. 319 – 320.

⁶⁷ V. Sartini, *La casa e la scuola*, RN, 16 febbraio 1888, p. 599.

⁶⁸ A. Gotti, *Le scuole d'oggi*, RN, I agosto 1882, p. 309.

⁶⁹ «La verità è che se la scuola è diventata laica (dico *laica* nel senso vostro), non ne ha colpa l'esser mancato l'*insegnamento religioso* agli scolari, ma bensì l'esser mancato il *sentimento religioso* ai maestri. E se credete che quello senza questo farà qualcosa di bene, vi ingannate e ve ne pentirete. [...] La scuola non sarà informata dallo spirito cristiano, finché non venga il giorno che i maestri stessi se ne facciano apostoli, non per un Decreto di Guido Baccelli, ma per l'intima convinzione della loro coscienza» in P.L.D.G., *L'insegnamento religioso nelle scuole secondo l'odierno movimento cattolico*, RN, 16 luglio 1896, pp. 325-327. La rilevanza di quest'articolo è già stata segnalata da L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in Id., R. Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro - Sinistra*, cit., pp. 126-127.

⁷⁰ T. Gallarati Scotti, *La separazione della Chiesa dallo Stato e i suoi rapporti col problema della scuola*, RN, 16 novembre 1908, pp. 128 – 143; A. Fogazzaro, T. Gallarati Scotti, *Insegnamento catechistico e cultura religiosa nelle scuole italiane*, RN, I ottobre 1909, pp. 404 – 417.

statale, esortavano i cattolici a concentrare gli sforzi verso la battaglia per il riconoscimento di una piena libertà d'educazione e la fine del monopolio dello Stato. Auspicavano, inoltre, una riforma integrale dei programmi ministeriali, in cui lo spirito religioso potesse divenire il perno di tutte le discipline, garantendo unità e totalità alla scuola⁷¹.

La difesa della libertà d'insegnamento rappresentò un'altra battaglia scolastica che segnò la storia della rivista toscana. Le motivazioni con cui rivendicò tale principio si differenziavano da quelle del circuito intransigente e dell'Opera dei Congressi. Se la «Rassegna» si opponeva al monopolio della scuola appellandosi ad un modello autenticamente liberale dello Stato⁷², nel quale al Governo spettava vigilare e «regolare» l'istruzione⁷³ rispettando la prerogativa educativa della famiglia⁷⁴, gli intransigenti fecero loro questa istanza in modo strumentale, auspicando, in realtà, il monopolio della Chiesa⁷⁵, a cui riconoscevano esclusiva potestà formativa.

Il periodico espresse forti riserve verso l'ordinamento scolastico italiano così come si era sviluppato nel corso dell'età «liberale»⁷⁶, in quanto erano prevalse logiche stataliste e di «cesarismo»⁷⁷. Rievocò emblematicamente l'impegno preso da Cavour durante il dibattito della legge Lanza nel 1857, il quale, di fronte alle pressioni del Parlamento affinché si garantisse la libertà d'insegnamento nelle scuole del Regno di Sardegna,

⁷¹ L. Pazzaglia, *Cultura religiosa e libertà d'insegnamento nella riflessione di Tommaso Gallarati Scotti*, in N. Raponi (ed.), *Rinnovamento religioso e impegno civile in Tommaso Gallarati Scotti*, Milano, Vita e Pensiero, 1994, pp. 91-136; G. Chiosso, *Gentile, i cattolici e la libertà d'insegnamento nei primi anni del Novecento*, in G. Spadafora (ed), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, cit., pp. 306 – 309. Si veda anche: L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo Novecento (1902-1908)*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1981, pp. 379-416.

⁷² Si vedano: C. Contestabile, *Il partito liberale in Francia e in Belgio e la questione dell'insegnamento*, RN, I gennaio 1880, p. 66-91; R. Mazzei, *La scuola laica, Pastorale per la Quaresima del 1888 per Monsignor Geremia Bonomelli, Vescovo di Cremona*, RN, I aprile 1888, pp. 666-670.

⁷³ «Lo Stato ha il diritto d'invigilare sulle pubbliche scuole, e non si concepirebbe nemmeno la possibilità di un insegnamento libero, il quale fosse totalmente sottratto ad ogni ingerenza dello Stato» in Contestabile, *Il partito liberale in Francia e in Belgio e la questione dell'insegnamento*, cit., p. 74.

⁷⁴ Particolarmente significative le parole di Fiorilli: «L'autorità che costringe i cittadini a far educare i figliuoli nelle pubbliche scuole in modo repugnante alla loro coscienza è autorità tirannica e sovranamente ingiusta. E questo s'intenda, è dell'autorità che adopera tutti i mezzi di cui è provveduta largamente, sia a scristianeggiare le scuole, alle quali debbono mandare i propri figliuoli le famiglie cristiane, sia per obbligare, mutata la moda, alle scuole cristiane le famiglie che volessero essere e restare fuori del cristianesimo e di qualunque religione positiva. Nel regno della libertà vi ha da esser posto per tutti; e l'esercizio pacifico e non disturbato di tutti i diritti deve essere assicurato in mezzo ad una società veramente civile, che sappia pigliare sul serio la libertà» in Fiorilli, *Maestri e scuole elementari*, cit., p. 287.

⁷⁵ Si vedano: L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, e R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879 – 1904)*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro - Sinistra*, cit., pp. 87 – 126, 127-170.

⁷⁶ Cfr. A. Rossi, *La sincerità nel regime democratico e nella educazione popolare*, RN, I febbraio 1890, p. 479; R. Mazzei, *Il congresso magistrato di Venezia e la necessità della libertà d'insegnamento*, RN, 16 novembre 1909, pp. 286 – 290.

⁷⁷ Diversi articoli furono dedicati a quello che era giudicato un «cancro» della società. Si veda: G. Ruggieri, *Il terribile mostro ossia il socialismo di Stato*, RN, I novembre 1883, pp. 415-443, I dicembre 1883, pp. 489-513.

assicurò che quanto prima si sarebbe ottemperato alla richiesta. La «promessa», rammentò la «Rassegna», non fu mai mantenuta⁷⁸.

La rivista sosteneva che le politiche accentratrici e monopoliste avessero danneggiato la qualità dell'insegnamento: tra le ragioni addotte si ricordavano i successi formativi delle scuole borboniche, considerate più liberali rispetto a quelle dello Stato italiano⁷⁹, ed i progressi scolastici e sociali delle nazioni che riconoscevano tale principio⁸⁰.

Merita di essere menzionata un'altra importante iniziativa sul tema, sebbene oltrepassi i confini temporali della presente ricerca. Tra il 1918 e il 1919 la «Rassegna» promosse una campagna intitolata «Per la libertà di insegnamento», che ebbe una certa eco nella vita intellettuale del paese, come ha già sottolineato Pietro Scoppola⁸¹. Attraverso saggi, interviste ed una raccolta di firme, la rivista si inserì nel dibattito politico scolastico del tempo, operando per rimettere la questione al centro della discussione e trovare alleanze fuori dai gruppi cattolici. Oltre alla più nota sinergia con gli ambienti neoidealisti, colpiscono le adesioni alla campagna e gli interventi sul periodico da parte di esponenti socialisti come Claudio Treves e Cesare Seassaro⁸². Di particolare rilevanza, come segno di un rinnovato clima di collaborazione e unità tra le anime del mondo cattolico, risulta significativo il contributo di Mario Barbera, noto pedagogista e collaboratore della «Civiltà Cattolica», che pubblicò sul tema una serie di articoli⁸³.

Nell'intento di favorire non solo la libertà «della scuola», ma anche «nella scuola», il periodico si batté per un'organizzazione dell'istruzione statale ispirata ai principi di sussidiarietà e autonomia⁸⁴. In linea generale, reputava dannoso ricorrere all'ingerenza del «Dio Stato» per risolvere i problemi scolastici, mentre difendeva i vantaggi del «decentramento»⁸⁵.

Quando la questione dell'avocazione delle scuole primarie allo Stato, che catalizzò il dibattito durante l'età giolittiana, sfociò nella presentazione del disegno di legge Daneo –

⁷⁸ G. Piovano, *La libertà d'insegnamento alla Camera nel 1857*, RN, I ottobre 1909, pp. 322-333.

⁷⁹ Id., *Niccolò Tommaseo e la libertà d'insegnamento*, cit., p. 89.

⁸⁰ G. B. Ruggeri, *Lo Stato e l'Autonomia dell'opera sociale*, RN, I marzo 1881, pp. 534-564, I agosto 1881, pp. 291 – 311.

⁸¹ P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 106-107.

⁸² Si vedano i fascicoli dal Luglio 1918 sino all'Aprile del 1919.

⁸³ M. Barbera, *Libertà d'insegnamento quale è intesa e voluta dai Cattolici nelle presenti condizioni degli Stati costituzionali moderni*, RN, 16 dicembre 1918, pp. 258 – 266, I gennaio 1919, pp. 5 – 13, 16 gennaio 1919, pp. 106-114, I febbraio 1919, pp. 182-191.

⁸⁴ Un vecchio insegnante, *Di una possibile riforma delle scuole elementari e secondarie in Italia*, RN, 16 dicembre 1886, pp. 758-780.

⁸⁵ *Il laicismo a scuola e la sua avocazione allo Stato*, RN, I gennaio 1907, pp. 161-163.

Credaro⁸⁶, la «Rassegna», inizialmente contraria al progetto⁸⁷, si espresse a favore della sua approvazione, dopo che il testo fu «sfronato» dagli accenti più statalisti e lesivi della libertà d'educazione⁸⁸, in linea con le aperture di importanti esponenti del mondo cattolico⁸⁹. Va rilevato che la rivista, diversi anni prima della promulgazione della legge, al fine di risolvere l'annosa questione degli squilibri territoriali e finanziari tra gli istituti primari, propose di affidare la scuola elementare ad un ente intermedio come la provincia, che potesse assicurare un diretto coinvolgimento degli amministratori locali ed un maggiore impegno dello Stato⁹⁰. Si tratta di una soluzione che, di fatto, prevalse con la legge n. 487 del 4 giugno 1911, la quale assegnò un ruolo preponderante al Consiglio scolastico provinciale.

VI. 5. Riforma della scuola, didattica ed educazione popolare

La rivista partecipò altresì alla discussione sulla riforma dei percorsi scolastici. Apparvero una serie di articoli che prefiguravano possibili interventi per il miglioramento della scuola primaria e secondaria⁹¹. Un tema molto dibattuto riguardò l'ipotesi della scuola media unica⁹².

Sebbene il periodico abbia ospitato proposte molteplici, alcuni capisaldi rimasero costanti: la scuola era un diritto per tutte le classi sociali; ai meno abbienti, purché meritevoli, andava garantito l'accesso ai più alti livelli di studio; si chiedeva di restringere il numero dei laureati in funzione delle reali possibilità di lavoro nelle professioni intellettuali⁹³; occorreva salvaguardare il doppio binario scuola tecnico – professionale/scuola liceale; era rivendicato il diritto all'istruzione delle bambine e delle ragazze, in linea con una tendenza moderatamente filo emancipazionista che

⁸⁶ Cfr. G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro - Sinistra*, cit., pp. 213-237.

⁸⁷ Cfr. *Rassegna Politica*, RN, I gennaio 1907, pp. 161-163; L. G. Benso, *Le nostre scuole*, RN, I settembre 1907, p. 42.

⁸⁸ *La discussione del progetto per l'istruzione primaria, pregi e difetti*, RN, 16 luglio 1910, pp. 323-326.

⁸⁹ L. Pazzaglia, *La scuola tra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in Id., Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro - Sinistra*, cit., pp. 204-207.

⁹⁰ R. Corniani, *A chi la scuola primaria?*, RN, 16 aprile 1907, pp. 703-706.

⁹¹ R. Bonghi, *Istruzione tecnica in Italia*, RN, I marzo 1889, pp. 114-130; G. Fraccaroli, *A chi e a che servono le scuole secondarie*, RN, I maggio 1897, pp. 4 – 31, 16 maggio 1897, pp. 244 – 276; A. Valgimigli, *L'insegnamento tecnico-commerciale in Inghilterra. Considerazioni sull'Italia*, RN, 16 giugno 1897, pp. 609 – 639; A. Petracchi Manfroni, *L'educazione femminile e la riforma della scuola normale*, RN, 16 aprile 1914, pp. 515 – 522.

⁹² N. Festa, *Il riordinamento della scuola media (a proposito della crisi nella Commissione Reale)*, RN, I ottobre 1906, pp. 465-476; A. Campanini, *Per il minor male nella riforma delle scuole medie*, RN, 16 novembre 1907, pp. 148-156; G. Ferretti, *Questioni varie sulla scuola media*, RN, 16 settembre 1912, pp. 177-191.

⁹³ Cfr. A. Rossi, *Le università vestibolo: o di funzionari o di rivoluzionari?*, RN, 16 luglio 1894, pp. 325 – 346; G. Marchini, *Questione universitaria*, RN, 16 febbraio 1898, pp. 758 – 765.

contraddistinse il periodico⁹⁴, sebbene fossero apparsi anche articoli in cui perduravano stereotipi circa l'inadeguatezza femminile allo studio e all'insegnamento di discipline rigorose come quelle scientifiche⁹⁵, o si esprimevano riserve sull'accesso delle donne alle professioni liberali perché giudicate inconciliabili con la vita familiare⁹⁶.

Un altro elemento distintivo della rivista fu la difesa della scuola classica. A fronte delle proposte di riduzione, facoltatività o eliminazione dell'insegnamento della lingua greca e latina, la rivista ne rivendicò il valore educativo⁹⁷. Classicismo significava non solo «esercitare l'intelletto» ma in special modo approfondire «quali siano i problemi più forti che abbiano affaticato ed affatichino tuttavia lo spirito umano»⁹⁸. Per gli stessi motivi si chiedeva di salvaguardare l'insegnamento della filosofia⁹⁹, progressivamente ridimensionata nei programmi dei Licei durante l'età liberale.

La «Rassegna» si occupò con interesse delle condizioni e dei problemi dell'Università, prospettando diverse soluzioni¹⁰⁰, perlopiù volte a promuovere la libertà, l'autonomia e il rigore degli studi. Non mancò uno sguardo alla legislazione e alle condizioni degli atenei stranieri¹⁰¹. Da registrare, inoltre, un vivo interesse per le sorti dell'insegnamento della pedagogia nelle Università¹⁰².

⁹⁴ Le posizioni maggioritarie nel periodico furono analoghe ad altre due importanti riviste femminili, «La Donna e la Famiglia» e «In Cammino», con le quali la «Rassegna Nazionale» ebbe alcune collaboratrici comuni. Si vedano: F. Molinari, *Il periodico milanese "In cammino" di A. Giacomelli tra femminismo ed ecumenismo*, in *Cultura scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento*, Brescia, Ce.Doc., 1981; M. Milan, *Donna, famiglia, società, Aspetti della stampa femminile cattolica in Italia tra '800 e '900*, Genova, ECIG, 1983; R. Fossati, *Élites e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, Urbino, Quattro Venti, 1997, pp. 25 – 54.

⁹⁵ Cfr. F. Tocco, *Sull'ordinamento degli istituti superiori femminili*, RN, I aprile 1883, p. 208.

⁹⁶ Cfr. C. F. Gabba, *Le donne non avvocate*, RN, I aprile 1884, pp. 115-130.

⁹⁷ E. Boch, *Alcuni pensieri circa l'insegnamento e lo studio del greco nei ginnasi e nei licei d'Italia*, RN, 16 ottobre 1888, pp. 542-557; F. Bonatelli, *La scuola secondaria classica*, RN, 16 giugno 1891, pp. 727-734; G. Falorsi, *Per la scuola classica*, RN, 16 ottobre 1905, pp. 627 – 667.

⁹⁸ G. Cappuccini, *L'insegnamento delle lingue antiche e moderne in Italia*, RN, I settembre 1887, pp. 89-100.

⁹⁹ A. Linaker, *L'insegnamento della filosofia elementare ne' Licei*, cit., pp. 130-152; A. Valdarnini, *La sorte della filosofia de' licei d'Italia*, cit., pp. 229-235; C. Calzi, *Unità umana o religione e filosofia nelle scuole italiane*, 16 novembre 1895, pp. 290 – 312, I gennaio 1896, pp. 49 – 99; V. Sartini, *Sulla riforma della scuola classica e in particolar modo sull'insegnamento della filosofia nei Licei*, RN, 16 dicembre 1905, 725-730.

¹⁰⁰ F. Tocco, *La legge Baccelli sull'istruzione superiore*, RN, I febbraio 1883, pp. 389-397; R. Bonghi, *Dell'insegnamento della storia nelle università*, RN, 16 febbraio 1887, pp. 593-615; *Il nuovo Ministro dell'Istruzione*, RN, I marzo 1888, pp. 130-131; T. Martello, *Il professore d'università in Italia e all'estero*, RN, I novembre 1888, pp. 3-27; G. Cassani, *Ancora dell'Università di Bologna e degli onori ricevuti pel suo centenario*, RN, 16 marzo 1889, pp. 246-258.

¹⁰¹ W. E. Hervett, *Della riforma delle università americane*, RN, I maggio 1883, pp. 298 – 318; R. Vacca, *Università e studenti, Considerazioni pratiche sullo studio del Diritto in Italia e in Germania*, RN, I agosto 1900, pp. 468 – 496.

¹⁰² F. Tocco, *Sull'ordinamento degli istituti superiori femminili*, cit., pp. 204-211; A. Cimbali, *Gli istituti di magistero femminile di Roma e di Firenze e gli ultimi disegni di legge sull'insegnamento superiore*, RN, I luglio 1897, pp. 3 – 45.

Il periodico consacrò numerosi articoli a questioni didattiche, approfondendo i contenuti, i fini e i metodi d'insegnamento delle varie discipline¹⁰³. Riservò una parte cospicua delle sue recensioni all'analisi di manuali scolastici e guide didattiche. A riguardo, va segnalata l'attenzione per tematiche legate alla pedagogia speciale, quali l'educazione dei sordomuti, il dibattito su strumenti e metodologie di insegnamento, il ricordo di alcune personalità che si erano distinte in questo campo¹⁰⁴.

La rivista dedicò ampio spazio al tema dell'educazione popolare. Si denunciarono le condizioni dell'infanzia abbandonata, avanzando diverse proposte per sanare questa piaga¹⁰⁵. Sulla scorta del cattolicesimo toscano risorgimentale, il periodico promosse la diffusione della «buona stampa», quale strumento indispensabile per il progresso della società. La *Rassegna Bibliografica* dedicò molte recensioni alla florida produzione educativo-popolare¹⁰⁶, marcandone il valore formativo¹⁰⁷.

In linea con questa preoccupazione, il periodico promosse quella singolare rielaborazione cristiana del *self-helpismo*, che maturò nel circuito del moderatismo toscano. Diversi collaboratori, tra tutti Alfani, si cimentarono con successo nella produzione di «plutarci» popolari in cui si saldarono istanze «lavoriste» e della morale cristiana. A tal proposito, risulta sintomatico come la fortunata opera *Self – help, summa* del giornalista inglese Smiles, fosse per la prima volta tradotta in Italia nel 1865, con il

¹⁰³ P. Sensini, *L'insegnamento della geografia negli istituti tecnici*, RN, I dicembre 1899, pp. 547 – 554; A.L. Della cultura artistica e dell'insegnamento industriale, RN, I agosto 1900, pp. 535 – 540; C. Palladini, *Lo studio delle lingue straniere in Italia – (a proposito della recente disputa parlamentare)*, RN, I febbraio 1901, pp. 477 – 503; E. Pistelli, *L'arte nella scuola*, RN, 16 giugno 1903, pp. 549 – 569; A. Ballardori, *Il canto corale nelle scuole italiane*, RN, 16 novembre 1907, pp. 203-209; *La scuola elementare poliglotta*, RN, 16 agosto 1913, pp. 501 – 505.

¹⁰⁴ G. Tarra, *Il Padre Tommaso Pendola*, RN, I maggio 1883, pp. 383-393; A. L. *Atti del Congresso Nazionale per l'istruzione dei Ciechi, adunato in Firenze nei giorni 23,25,26 Settembre 1883*, Firenze, Bencini, RN, 16 settembre 1884, pp. 308-309; P. Molmenti, *Una buona figura di educatore*, RN, 16 ottobre 1900, pp. 676 – 679; A. Costa, *La causa del Cieco*, RN, 16 dicembre 1900, pp. 765 – 770; F. Donaver, *Il Padre Assarotti*, RN, I luglio 1901, pp. 79 – 87; G. B. Picozzi, *Una nobile esistenza spesa nell'apostolato ai sordomuti*, RN, I ottobre 1911, pp. 372 – 378; C. Meda, *Un insigne pedagogista del secolo XIX, Giulio Tarra*, RN, I maggio 1914, pp. 3 – 16.

¹⁰⁵ U. P., *Carlo San Martino (Direttore degli Istituti pei Figli della Provvidenza) – Salviamo il fanciullo! – Milano, Cogliati, 1895*, RN, I novembre 1895, pp. 206 – 210; N. Sierra, *La tutela dell'infanzia*, RN, 16 aprile 1907, pp. 635 – 646; A. M. Cornelio, *Il problema della maternità, degli esposti, della fanciullezza abbandonata*, RN, 16 luglio 1909, pp. 224-236; C. San Martino, *Per l'infanzia abbandonata*, RN, I gennaio 1911, pp. 39-57; M. Federici, *Esempio inglese di beneficenza infantile*, RN, 16 gennaio 1911, pp. 278-286.

¹⁰⁶ Cfr. A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, Macerata, eum, 2009.

¹⁰⁷ In uno dei primi fascicoli del periodico, commentando la recensione di alcuni libri educativi e scolastici, così si motiva l'attenzione per questo genere: «Non paia ai lettori della Rassegna Nazionale di poco interesse l'annuncio e la rivista di questi libri elementari; de' quali qui si discorre, non solo per farli conoscere ed apprezzare come meritano, ma ancora coll'intento di prender pretesto da questo breve accenno bibliografico ad ascendere a più alte e generali considerazioni. Oggi che i libri educativi, o comechessia istruttivi, della gioventù se ne scrivono a iosa, anche da coloro che avrebbero grave bisogno d'instruire prima e di educare se stessi, non ci pare superfluo segnalare libri, come questi, raccomandandoli ai maestri; sicuri che ne trarranno giovamento e per se stessi, e per gli alunni affidati alle loro cure», RN, I dicembre 1879, p. 933.

significativo titolo «Chi si aiuta Dio l'aiuta», da Gustavo Strafforello, stretto collaboratore della rivista e responsabile per lungo tempo di una rubrica sulla letteratura straniera.

VI. 6. Conclusioni

Non ci pare azzardato, sulla base del percorso fatto, affermare che la «Rassegna Nazionale» rappresenti una fonte privilegiata per lumeggiare la complessa e poco studiata stagione della pedagogia di matrice cristiana durante l'«età del positivismo».

Scorrendo i fascicoli del periodico, è facile rilevare un'elaborazione pedagogica organica e coerente, volta a superare l'*impasse* scienziata e riportare in auge i capisaldi dell'antropologia e dell'educazione spiritualista. Essa alimentò nel mondo cattolico una mentalità connotata da una sincera «fiducia» nella libertà, un gusto per le scienze sperimentali, e una viva attenzione per il dibattito internazionale. L'impressione generale che se ne trae discorda dalla prevalente ricostruzione storiografica sul contributo della pedagogia spiritualista di questi decenni, la quale ne ha messo in risalto un certo ripiegamento su se stessa ed un'accentuata fatica concettuale nei confronti delle teorie coeve.

Per quanto concerne le posizioni scolastiche, merita infine di essere evidenziata la funzione antesignana svolta dalla rivista nello sviluppo del dibattito cattolico. Mentre nel gruppo intransigente imperversò, almeno sino alla fine dell'Ottocento, un'esasperata avversione per l'ordine unitario e le sue istituzioni, la «Rassegna Nazionale» pose a fondamento delle sue proposte scolastiche la legittimazione dell'«autorità governativa» quale garante e promotrice dell'educazione e dell'istruzione. Sulla base di uno spiccato «senso dello Stato»¹⁰⁸ che ne segnò la storia, il periodico si fece araldo di un pieno riconoscimento della «scuola pubblica» quale strumento necessario al progresso della Nazione. Si tratta di una prospettiva che fu accolta con gradualità nel resto del mondo cattolico solo durante la «conciliazione silenziosa», quando diverse delle idee dei transigenti poterono «trionfare», come rilevò la redazione chiudendo l'ultimo numero diretto dal Da Passano¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., p. 100.

¹⁰⁹ *Agli Associati e Lettori*, RN, 16 dicembre 1915, p. 538.

Parte seconda

Tracce della pedagogia spiritualista francese in Italia

In una lettera del 13 settembre 1863 indirizzata all'importante esponente del cattolicesimo liberale francese Albert Du Boys, Cesare Cantù osservò: «Vous savez que aujourd'hui, comme au temps de Beccaria, l'Italie fait ses doctrines et ses jugements sur ce qu'on dit en France»¹.

Con questa considerazione, lo scrittore italiano registrava un dato difficilmente discutibile: durante tutto l'Ottocento, il dibattito culturale, religioso e politico francese rappresentò il principale punto di paragone per quello italiano. Senza dubbio, tra le altre culture europee, la sua influenza fu dominante. Se ciò dipese anche da una serie di contingenze storiche che incrociarono i destini delle due nazioni – si pensi all'invasione napoleonica, alle guerre d'indipendenza o alla questione romana – a tale afflato concorse in special modo il ruolo precursore svolto dalla Francia nello sviluppo culturale e politico della modernità. La Nazione dei Lumi anticipò dinamiche e dibattiti che si sarebbero progressivamente resi necessari nel resto del vecchio continente, compresa l'Italia. Temi come il senso di uno Stato democratico, il rapporto con la Chiesa, gli spazi per la libertà personale, riuscirono a magnetizzare l'attenzione degli altri paesi europei. Il legame con la cultura francese non si limitò alle varie appendici dell'illuminismo, ma anche il «laboratorio» della Restaurazione esercitò un certo interesse nel dibattito italiano. Il tentativo di superare il «terrore democratico» coniugando le istanze liberali con quelle

¹ F. Kaucisvili Melzi d'Eril (ed.), *Cesare Cantù e i cattolici liberali francesi. Cinque corrispondenze con François – Alexis Rio, Albert Du Boys, Camille de Meaux, Mons. Félix Dupanloup, Maxime de la Rocheterie*, Milano, Edizioni comune di Milano, «Amici del Risorgimento», 1994, p. 7.

dell'ordine conservatore, rappresentò un momento di importante confronto². L'affinità con la cultura francese rimase costante per tutta la seconda metà del secolo, emergendo in svariati campi, come nella letteratura³, nel dibattito scolastico⁴, e nel giornalismo⁵.

Tale influenza contraddistinse anche l'evoluzione della riflessione pedagogica. Tra gli altri, i positivisti italiani mantennero saldi i rapporti con i principali esponenti della «religione della scienza» francesi. Fu sempre dal dibattito d'oltralpe, che anche in Italia giunsero le prime avvisaglie «bancarotta della scienza»⁶. In questo senso, la conferenza tenuta dallo stesso Brunetière nel 1896 a Firenze, con il titolo: *La renaissance de l'idéalisme*, fu determinante per la crisi del positivismo anche in Italia.

In merito alla scuola spiritualista, anche i suoi pedagogisti guardarono alla riflessione francese. In particolare, il circuito conciliarista e moderato ebbe come principale punto di riferimento il gruppo cattolico liberale d'oltralpe, che profuse in campo scolastico e pedagogico particolare impegno⁷. Anche all'inizio del Novecento, la pedagogia cattolica guardò al fermento ai nuovi stimoli provenienti dalle Università cattoliche francesi e belghe.

Durante tutto l'Ottocento e l'inizio del nuovo secolo, i più importanti esponenti spiritualisti francesi rappresentarono un punto di riferimento per il dibattito italiano. Le loro opere furono variamente tradotte e riprese. Per questa ragione, l'analisi del loro pensiero, contribuisce a far comprendere le linee essenziali della pedagogia spiritualista italiana, le sue preoccupazioni teoriche e i suoi movimenti.

² In riferimento alla cultura italiana durante la Restaurazione è stato scritto: «Se esaminiamo a fondo la cultura italiana del tempo noi dobbiamo dunque riscontrare l'egemonia della cultura francese. E ciò, sia perché in Italia non esistono i giganti che avuto la Francia, sia perché non esiste ancora lo strumento costituzionale per la libera circolazione delle idee, sia perché l'Italia divisa in tanti staterelli non offre la possibilità di collegamento tra le varie iniziative locali. Infatti dove si sviluppano maggiormente le iniziative cattoliche sulla spinta dell'influenza francese? Esse si sviluppano a Napoli, Torino e Modena in realtà cioè non guidate da Governi liberali o aperti, ma dove la restaurazione si manifesta in modo reazionario e dove esse vengono sostenute dall'alto dei governi "restaurati"» S. Fontana, *La cultura cattolica della Restaurazione in Francia e in Italia*, in *Lodovico Pavoni e il suo tempo (1784 – 1849). Atti del convegno di studi*, Milano, Ancora, 1986, p. 35.

³ Si veda: S. Cigada, *L'influenza della letteratura francese in Italia nell'età umbertina* in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, cit., pp. 370-401.

⁴ L'influenza francese si dipanò anche in ambito scolastico e pedagogico. A riguardo rimandiamo ad un recente volume curato da Ballini e Pécout in cui sono presentati una serie di saggi molto utili a lumeggiare le analogie e le reciproche influenze tra i due paesi. Cfr. P. L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, cit., 2007.

⁵ Si veda: S. Franchini, *Cultura nazionale e prodotti d'importazione: alla origini di un archetipo italiano di «stampa femminile»*, in S. Franchini, S. Soldani (edd.), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, cit., pp. 75-109.

⁶ Cfr. L. Mangoni, *Una crisi di fine secolo. La cultura italiana e la Francia fra Otto e Novecento*, Torino, Einaudi, 1985.

⁷ Si vedano soprattutto i saggi che compongono il testo curato da J. Gadille (ed.), *Les catholiques libéraux au XIXe siècle*, Press Universitaires de Grenoble, 1974, tradotto due anni dopo in Italia col titolo: *I cattolici liberali nell'Ottocento*, SEI, Torino, 1976,

In questo capitolo approfondiremo tre delle principali figure della produzione pedagogica francese di quel periodo. Si tratta di autori abbastanza lontani tra di loro, sia da un punto di vista cronologico, che nella sensibilità pedagogica. Si tratta di Félix Dupanloup, Jean Guibert, Guibert e Martin Stanislas Gillet. Pur nelle loro differenze, non è difficile rilevare il percorso comune.

Capitolo I

Félix Dupanloup: educazione, pedagogia e libertà d'insegnamento

Nel panorama culturale del secondo Impero, Félix Dupanloup fu una delle principali personalità del cattolicesimo francese. Secondo Restaino ne fu il suo «rappresentante più autorevole»¹. La vita e l'opera di questo educatore e pedagogista segnarono la storia culturale, religiosa e politica del suo paese. La fama e l'influenza del suo pensiero travalicarono ampiamente i confini nazionali, facendone una delle voci più importanti del cattolicesimo europeo nel corso dell'Ottocento².

Félix Dupanloup nacque il 3 gennaio 1802 a Saint Félix, piccolo paesino dell'alta Savoia, non lontano da Aix. I genitori, entrambi di Annecy, non erano sposati e appartenevano a famiglie abbastanza modeste. La madre si chiamava Anne Dechosal, e a lei Dupanloup rimase sempre particolarmente legato. Il padre, Jean-François Depanloup, era il sesto di dieci figli e svolgeva la professione di sarto. Abbandonò la giovane Anne prima ancora che nascesse il figlio. Nei racconti d'infanzia e nel diario, Dupanloup non fa il minimo accenno alla figura paterna.

Quando la giovane scoprì di essere incinta, chiese aiuto ad uno zio sacerdote, allora curato a Bauges, il quale si assicurò che la ragazza potesse partorire all'ospedale di Chambéry. Avvertiti i primi sintomi del travaglio, la ragazza si mise in viaggio verso la cittadina, ma costretta dalle doglie, si fermò nel piccolo paesino di Saint Félix, dove partorì. Dupanloup nacque in pericolo di morte, motivo per il quale la madre decise di

¹ F. Restaino, *Litrè, Dupanloup e altri : positivismo e antipositivismo durante il secondo impero*, «Giornale critico della filosofia italiana», n. 1, 1981, p. 87.

² La storiografia ha dedicato diversi studi alla sua vita e alle sue opere. Tra le altre si vedano: F. Buisson, *Dupanloup*, in *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1882, vol. I, pp. 742- 747; F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, Paris, Librairie poussielgue Frères, 1884, voll. III; E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, Paris, Hachette, 1914; R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, Paris, Letouzey et Ané, 1960, vol. XIV, pp. 1070 – 1122; F. Dupanloup, *Diario*, Modena, Ed. Paoline, 1962, pp. 1-33.

battezzarlo il giorno dopo. Il nome, Felice, fu ispirato dal luogo di nascita fortuito, mentre i due secondi nomi, Antonio e Filiberto, furono scelti in onore del padrino e della madrina.

Come in tutti i territori del Regno di Sardegna, anche in Savoia era prescritto che le ragazze madri indicassero nel certificato di battesimo la paternità del bambino. Anne Dechosal annotò il nome del padre a lato della dichiarazione di nascita del piccolo Felice. Confuse però la seconda lettera, motivo per il quale fu chiamato Dupanloup e non Depanloup.

Félix trascorse l'infanzia con la madre e lo zio parroco presso Annecy, la stessa cittadina che diede i natali a San Francesco di Sales. All'età di sei anni iniziò gli studi in un piccolo collegio.

La vita del piccolo Félix cambiò radicalmente quando nell'Ottobre del 1809 una zia che da tempo lavorava a Parigi procurò alla madre un'ottima occupazione come guardarobiera nella casa della famiglia aristocratica degli Rohan-Chabot. Anne Dechosal decise di lasciare la Savoia alla volta della capitale, e il piccolo Félix si trovò catapultato da una piccola cittadina di provincia nella quale viveva in condizioni modeste, ad una delle città più moderne d'Europa. Appena il padre venne a conoscenza della buona posizione acquisita dalla madre di suo figlio, giunse a Parigi per chiederle di sposarlo. La donna però rifiutò, e Jean-François Depanloup sparì definitivamente dalla sua vita e da quella del bambino. Dopo quest'episodio, il padre si recò nella Chiesa di San Felice, e cancellò con una «x» il suo nome scritto nell'atto di battesimo di Félix. Questo episodio corroborò le ipotesi di alcuni studiosi che avanzarono interpretazioni diverse sulla paternità di Dupanloup³.

Dopo che la famiglia si trasferì a Parigi, la madre volle assicurare a Félix una buona istruzione, nella quale aveva già mostrato spiccate capacità. Dupanloup fu iscritto al collegio Santa Barbara come studente esterno, e ad un corso di disegno nella *rue de l'École de Médecine*. Negli stessi anni iniziò a frequentare il catechismo.

Tuttavia, prima per motivi finanziari e poi di salute, interruppe gli studi. La famiglia ebbe una serie di problemi economici, e Dupanloup visse in quegli anni una «réelle *pauvreté*». Fu costretto a lavorare, e cambiò sei domicilia in soli quattro anni⁴.

³ Lasserre sostenne, per esempio, che Dupanloup potrebbe essere stato figlio di una personalità di alto lignaggio. Cfr: R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1070.

⁴ Cfr. I. Noye, *Dupanloup, maître spirituel, d'après son journal intime*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermès, 1980, p. 42-43.

Migliorate le condizioni, poté riprendere il percorso scolastico e la preparazione al sacramento della comunione. Contemporaneamente entrò nella «petite communauté», un collegio fondato sulla «rue du Regard» dall'abbé Teyssère e diretto allora dall'abbé Poiloup. Aveva tredici anni e fu iscritto alla sesta classe. Dopo la comunione, celebrata nel 1815, fu ammesso al piccolo Seminario di San Nicola du Chardonnet, dove entrò il 23 ottobre 1815. Tra gli altri compagni di studio, strinse amicizia con il giovane duca de Rohan, con cui manterrà un rapporto fraterno per il resto della vita. Il legame con il giovane rampollo, che divenne poi cardinale e arcivescovo di Besançon, diede modo al giovane Dupanloup di entrare in contatto con l'élite francese della Restaurazione.

Nel 1821, il giovane Félix, fu ammesso al Seminario maggiore di San Sulpizio, nella sede di Issy. Il direttore era padre Gosselin, studioso noto per alcuni lavori su Fénelon e un saggio dedicato alla sovranità temporale dei pontefici durante il medioevo. In quegli anni l'istituto era particolarmente fiorente. Lì studiarono giovani seminaristi destinati a segnare la storia della Chiesa cattolica francese. Nel seminario Dupanloup strinse particolare amicizia con Gustave - Xavier de Ravignan, e conobbe nel 1823 Lacordaire, che era appena entrato a San Sulpizio. Ebbe la possibilità di legarsi in amicizia anche con mons. De Quélen, nominato nel 1821 arcivescovo di Parigi come successore del card. Talleyrand-Perigord. In questi anni, grazie all'amicizia con il Duca de Rohan e con l'arcivescovo, gli capitava di potersi confrontare con alcuni dei maggiori esponenti del cattolicesimo francese come De Maistre e Frassinou. Tutti questi incontri segnarono profondamente la sua vita. Nel suo diario scrisse: «È una delle maggiori grazie della mia gioventù aver conosciuto uomini simili, averli ammirati, amati, apprezzati e specialmente che essi mi abbiano voluto bene»⁵. Lontano dall'attrazione di molti giovani per gli scritti di Lammenais che allora esercitava un notevole influsso sul giovane clero francese, si nutrì della formazione sulpiziana, e studiò intensamente filosofia e teologia. Ancora seminarista, nel 1824, iniziò il suo apostolato come catechista, ambito nel quale sviluppò ed esercitò le sue grandi qualità di educatore.

Il 18 dicembre 1825 fu ordinato sacerdote, e subito dopo nominato curato della parrocchia della Maddalena a Parigi, allora con sede provvisoria all'Assunzione, dove operò sino al 1835. Qui si occupò soprattutto del catechismo e della formazione dei giovani. Ottenne eccellenti risultati, e la sua fama si sparse per tutta la capitale. Sempre più famiglie decidevano di iscrivere i figli al catechismo di Dupanloup, che in poco tempo passò da duecento a quattrocento studenti. Durante quegli anni segnati in tutta Europa da sommosse sociali e rivoluzioni, si rifugiavano a Parigi personalità e politici di varie parti

⁵ F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 65.

del mondo. Così, tra gli allievi del suo catechismo, Dupanloup ebbe la figlia del re di Portogallo, poi imperatrice del Brasile⁶. Contestualmente all'opera catechistica, Dupanloup fondò l'Accademia di San Giacinto, ispirandosi a quella guidata a San Sulpizio da Teyssie. Una testimonianza del suo metodo educativo e della sua didattica nell'educazione alla fede, è data dallo stesso Dupanloup che ormai anziano pubblicherà un testo sull'esperienza di quegli anni⁷.

Il sacerdote divenne sempre più noto come efficace e brillante catechista. In una lettera indirizzata a Dupanloup, commentando il metodo e i risultati della sua opera, il pontefice Gregorio XVI gli scrisse: *Tu es Apostolus juventutis*. Al giovane sacerdote fu chiesto un intervento per la formazione di importanti personalità. Divenne cappellano della Madame du Dauphine, figlia di Luigi XVI, e catechista di suo figlio, il Duca di Bordeaux, il «mancato» Enrico V. Dopo la caduta della Monarchia nel 1830, la famiglia chiese a Dupanloup di seguirli nell'esilio, per poter completare l'educazione del giovane, ma il sacerdote non accettò. In seguito divenne anche catechista di alcuni dei principi di Orléans, vale a dire del duca di Nemours e della principessa Clementina, poi sposata al principe Augusto di Sassonia-Coburgo-Kohary.

Nel 1829, a soli ventisette anni, gli fu proposto di divenire segretario generale al Ministero dei culti, ma declinò l'invito, preferendo l'impegno catechistico.

L'anno seguente, Parigi e la Francia furono sconvolte da nuove sommosse. Dupanloup, seguendo le indicazioni del suo vescovo, Mgr de Quélen, assunse posizioni legittimiste nei confronti del nuovo re Luigi Filippo, al contrario del gruppo de l'«Avenir» guidato da Lammenais e del circuito intransigente dell'«Univers». Secondo Maynard, legato al giornale guidato da Veuillot, questo episodio concorse ad acuire lo scontro tra i cattolici liberali e gli intransigenti, ed in particolare a consolidare i pregiudizi di questi ultimi contro Dupanloup⁸.

Nel 1834 mons. De Quélen lo incaricò di collaborare all'organizzazione delle note *Conférences de Notre – Dame*. Questi incontri, di carattere apologetico e culturale, avevano rappresentato per lungo tempo una tradizione per la cattedrale, che per una serie di motivi, venne meno. La richiesta di riprendere le conferenze nacque da Ozanam, il fondatore delle Conferenze di San Vincenzo de Paoli, e da Montazet, nipote dell'allora vescovo di Lione. Essi avvertivano l'esigenza di preparare culturalmente il popolo

⁶ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 6.

⁷ F. Dupanloup, *La Chapelle Saint-Hyacinthe, souvenirs des catéchismes de la Madeleine recueillis par un ancien disciple de Mgr l'évêque d'Orléans, 1825-1835. Instructions, homélies, sermons, etc*, Paris, Douniol, 1872.

⁸ U. Maynard, *Mons. Dupanloup et Mons. Lagrange son historien*, Parigi, Société generale de librairie catholique, 1884, p. 40.

cristiano di fronte alla propaganda laicista e atea. Arrivarono a raccogliere le firme perché il vescovo procedesse alla loro riorganizzazione. I fautori indicarono anche alcuni possibili relatori come Lacordaire e Bautain. Accettata la proposta, il vescovo volle coinvolgere anche Dupanloup, sebbene in seguito fu Lacordaire ad occuparsene attivamente.

Nel frattempo, il sacerdote iniziava ad avere qualche problema alla Maddalena. L'abbé Beuzelin, divenuto parroco nel 1833, si mostrò scettico sui metodi educativi di Dupanloup. Nel dicembre dello stesso anno gli tolse la direzione del catechismo di preparazione alla cresima, lasciandogli solo quello per la comunione. A questo declassamento, si sommarono una serie di screzi e incomprensioni con il parroco.

Dupanloup lasciò la Maddalena l'anno dopo, quando il vescovo lo nominò direttore degli studi del piccolo Seminario S. Nicolas du Chardonnet. Dal 1837 ricoprì anche la carica di superiore e «maestro assoluto». Il vescovo puntò sul giovane sacerdote savoiaro per far rifiorire l'istituto. Grazie all'impegno del nuovo direttore, in pochi anni l'Istituto passò da ottanta a più di duecentocinquanta allievi⁹, divenendo uno dei più importanti centri educativi della capitale.

In quello stesso periodo Dupanloup salì alla ribalta per il suo contributo alla conversione di Talleyrand. Lo statista francese, noto per il suo trasformismo e cinismo politico, poco prima della morte mostrò l'intenzione di riappacificarsi con la Chiesa e con la fede. Al tempo, Dupanloup era il confessore di una delle figlie di Talleyrand, e conosceva bene la nipote, la duchessa di Dino. Furono le due donne ad avvicinare il sacerdote allo statista, anche sotto consiglio del vescovo Mgr Quélen, che chiese al Dupanloup di accompagnare Talleyrand nel suo cammino di pentimento e conversione. Ci furono una serie di incontri e dialoghi tra i due, ben documentati nella già citata opera di Lagrange. Gradualmente Talleyrand maturò la scelta di riconciliarsi con la Chiesa cattolica, ma il vescovo volle che lo statista si rendesse disponibile a chiedere pubblicamente perdono della sua condotta indirizzando una richiesta di perdono direttamente a papa Gregorio XVI. Talleyrand firmò un primo documento, a cui però furono chieste delle integrazioni. L'anziano statista aspettò alcuni giorni prima di sottoscrivere il nuovo documento. Firmò la mattina del 17 maggio 1837, e poi chiese a Dupanloup di essere confessato. Lo stesso giorno, alle tre e mezza del pomeriggio, Talleyrand morì¹⁰.

⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 364.

¹⁰ Nella sua descrizione dei fatti, Lagrange, commentò la vicenda con un brano di Fénelon: « Dieu n'a besoin ne de temps, ni de discours pour se faire entendre et sentir: il appelle sa créature par son nom, et elle est de déjà revenue à lui; il fait un cœur nouveau et un nouvel esprit au fond des entrailles. Il n'a besoin que d'un instant, où il fait tout, et voit tout ce qu'il fait» *Ibid.*, p. 257.

La notizia si diffuse in tutta la Francia, scuotendo il dibattito politico e culturale. Sebbene gli avversari di Dupanloup, ed in particolare gli intransigenti dell'«Univers», rimasero scettici sulle vere intenzioni di Talleyrand, il giovane sacerdote, allora solo trentacinquenne, raccolse la gratitudine e i plausi di gran parte del mondo cattolico, e l'attenzione di tutto il paese.

Nel 1841, Dupanloup fu chiamato ad insegnare eloquenza sacra alla Facoltà di teologia della Sorbona. Pochi mesi dopo però, il governo sospese il suo corso per alcune polemiche avvenute in aula e poi riprese dai giornali. Durante una lezione, infatti, il sacerdote citò una frase di Voltaire, tratta da una lettera indirizzata a Thiriot: «Mentez, mon ami, mentez ; je vous le rendrai à l'occasion». L'indicazione dell'illuminista fu stigmatizzata con queste parole: «Qu'en dites-vous, Messieurs ? N'est ce pas de ces hommes encore plus que des spinozistes et des panthéistes de son temps que Fénelon aurait pu dire : Ce n'est pas une secte des philosophes, mais de menteurs ?»¹¹. Le critiche di Dupanloup ad uno dei simboli della cultura laica del paese, peraltro pronunciate nelle aule della Sorbona, provocarono una immediata reazione di alcuni studenti, che poi si propagarono al di fuori dell'Ateneo. Tra le altre cose, si contestò al sacerdote di aver decontestualizzato il passo. Nella lettera citata, infatti, Voltaire pregava l'amico di non diffondere la sua paternità di una commedia teatrale, e non parlava dunque in senso assoluto. Gli attacchi nei confronti di Dupanloup furono così duri che il sacerdote chiese al ministro Villemain di adottare delle misure in sua difesa, che gli permettessero di proseguire il corso. Di fronte al rifiuto del ministro, per evitare ulteriori polemiche, Dupanloup decise di interrompere le lezioni.

Nel frattempo si era addottorato a Roma in teologia, con una tesi sull'infallibilità del Papa. Nel 1845 lasciò la direzione del Seminario per volere dell'arcivescovo di Parigi Mgr Affre, e fu nominato canonico della Chiesa di Notre Dame.

Alla fine degli anni quaranta, quando Dupanloup era ormai riconosciuto come una «promessa» del cattolicesimo francese, il Re di Sardegna, Carlo Alberto, tramite l'ambasciatore M. de Brignole, gli offrì il vescovado di Annecy e la direzione dell'istruzione pubblica sabauda¹². Egli però non accettò, sia perché preferiva restare in Francia, sia per una certa insofferenza a ricoprire la carica di vescovo. In una lettera di Dupanloup inviata principessa Borghese, sua ammiratrice e amica, il sacerdote,

¹¹ S. B., *Una figura di vescovo nel libro di un uomo di spirito*, cit., pp. 331-368.

¹² La proposta venne fatta dall'ambasciatore sardo a Parigi, il marchese di Brignola. È lo stesso Dupanloup a parlare di questa richiesta, in una lettera mandata alla principessa Borghese e riportata da Lagrange: «Princesse, le roi de Sardaigne, après m'avoir souvent, depuis quelques années, fait parvenir des témoignages de grande bonté, m'a fait offrir directement, par son ambassadeur ici, des places considérables en ses États, évêché, archevêché, et particulièrement la direction de l'instruction publique.» F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 367.

commentando il rifiuto alla proposta del Re di Sardegna, scrisse di avere la «plus extrême répugnance pour l'épiscopat, même en France, même à Versailles»¹³. Nel 1849 il suo vescovo lo inviò a Roma per essere insignito direttamente dal Papa del titolo di protonotario apostolico, divenendo a tutti gli effetti un Monsignore.

Durante gli anni quaranta, emerse un suo crescente interesse di Dupanloup per la campagna a favore della libertà d'insegnamento, che in quegli anni aveva visto mobilitarsi il gruppo cattolico liberale, capeggiato da Montalembert. Nel 1844 pubblicò un'opera contro il monopolio statale, la *Lettres à M. le Duc de Broglie, rapporteur du projet de loi relatif à l'instruction publique*. L'anno seguente pubblicò il fortunatissimo *De la pacification religieuse* una dei suoi libri più noti, volto a dimostrare la conciliabilità tra le istanze positive della modernità e quella del cattolicesimo, con un'ampia parte dedicata alla questione scolastica. Esso rappresentò per diversi anni un manifesto delle posizioni cattolico liberali francesi, ricevendo apprezzamenti anche da altre anime della Chiesa. Tra gli altri, il testo fu elogiato dal padre Roothaam, generale dei Gesuiti¹⁴.

Sul finire del 1848, Falloux, amico di Dupanloup e personalità di spicco nel circuito cattolico liberale, venne nominato ministro dell'istruzione e dei culti. Inizialmente lo statista era titubante ad assumersi questa responsabilità, ma il sacerdote riuscì a persuaderlo. Durante l'ultimo incontro, prima di convincerlo definitivamente, Dupanloup lesse a Falloux una citazione di Francesco di Sales molto significativa: «Satius est Dei Causa servitutem subire, quam, crucis fuga, perfrui libertate».

Divenuto ministro, lo statista si impegnò subito a mettere mano ad una riforma della scuola che garantisse la libertà d'insegnamento, divenuta da anni la battaglia dei cattolici liberali. Nominò una commissione parlamentare ed extraparlamentare per redigere una proposta di legge, chiamando a comporla Thierry, che la presiedette, Montalembert e Dupanloup. Dopo lunghe discussioni e il dibattito in parlamento, la legge fu approvata il 15 marzo 1850, quando ormai Falloux non era più ministro. Gli atti della commissione e i maggiori storici della scuola, concordano sul fatto che il ruolo del sacerdote savoiardo fu di fondamentale importanza per la stesura e l'approvazione della legge. La riforma diede maggiore libertà alle scuole non statali, favorendone lo sviluppo. Ruiz Amado, pedagogista e padre gesuita spagnolo, scrisse che la legge assicurò alla Francia «mezzo secolo di libertà d'insegnamento»¹⁵. La legge rimase nei decenni successivi un punto di riferimento per le battaglie scolastiche di tutti i cattolici in Europa. Negli anni successivi Dupanloup continuò

¹³ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 33.

¹⁴ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, Paris, H. Chapelliez et Cie, Libraires – Éditeurs, 1889, p. 93.

¹⁵ R. Ruiz Amado, *Storia della pedagogia e dell'educazione*, Torino, Marietti, 1913, p. 485.

ad occuparsi in prima persona dell'istruzione pubblica. Nel 1850 fu, infatti, nominato membro del Consiglio superiore dell'Istruzione, in cui si occupò in speciale modo della scuola secondaria. Se ne allontanò nel 1853, per ragioni pedagogiche¹⁶.

Frattanto, nel 1849 era venuta meno la madre, una figura di fondamentale importanza per la vita di Dupanloup, a cui dedicò nel diario pagine di rara profondità e sensibilità. In particolare, le era riconoscente per la formazione cattolica ed uno spiccato senso religioso che riuscì a trasmettergli¹⁷.

Di lì a poco un altro avvenimento cambiò il corso della vita del sacerdote savoiaro. Da varie parti del mondo cattolico francese, ci si augurava l'elezione episcopale per Dupanloup. Nel 1849 morì il vescovo d'Orléans Fayet, e Falloux, ministro dell'istruzione ma anche dei culti, pensò proprio all'amico come possibile successore. Inizialmente il sacerdote si oppose alla nomina, per gli stessi motivi per i quali aveva già rifiutato la proposta del Re di Sardegna. Il timore e i dubbi di ricoprire questo ruolo, emergono con sufficiente chiarezza dalle pagine del suo diario¹⁸. Padre Ravignan non riuscì a convincerlo, così dovette intervenire direttamente il cardinale Giraud, arcivescovo di Cambrai, il quale, venuto a conoscenza del rifiuto di Dupanloup, appena tornato da un colloquio con Pio IX a Gaeta, andò a chiedere al sacerdote di accettare l'incarico. Dupanloup non poté che accettare. Lagrange ricorda la soddisfazione del ministro Falloux: «La Providence allait lui ordonner d'être évêque. "Il m'a fait ministre malgré moi, a écrit M. de Falloux, je l'ai fait évêque malgré lui"»¹⁹. La nomina ufficiale arrivò il 13 aprile 1849. Dupanloup fu poi preconizzato il 28 settembre e consacrato in cattedrale il 9 dicembre dello stesso anno.

Il suo episcopato fu connotato da un generoso impegno pastorale. Come primo atto volle procedere ad una scrupolosa e capillare inchiesta sulle condizioni socio – religiose della diocesi. Il 20 febbraio del 1850 inviò una lettera a tutte le parrocchie chiedendo di esprimere le varie difficoltà della vita comunitaria e pastorale. A questa rilevazione, ne seguirono altre due nel 1859 e nel 1865. Fu raccolto moltissimo materiale, ancora oggi conservato nell'archivio dell'arcidiocesi in ben ventinove volumi. I suoi contenuti rappresentarono la fonte principale per gli studi condotti da Marcilhacy e dedicati alla

¹⁶ Come ricorda Buisson, lasciò l'organo a causa della «répugnance pour le malheureux système de la bifurcation, dont il ne prédit que trop exactement les désastreux effets» F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., p. 743.

¹⁷ Sul rapporto con la madre si veda: F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, pp. 520-531.

¹⁸ Cfr. F. Dupanloup, *Diario*, cit., pp. 104-106.

¹⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 532.

diocesi d'Orléans e alla figura di Dupanloup²⁰. Con la sua indagine, infatti, il vescovo «faisant de la sociologie sans le savoir»²¹, e offrì una significativa «rappresentazione collettiva» dei territori orleanesi.

Sotto il profilo religioso, emerse una realtà segnata dalla secolarizzazione e da una «ignorance crasse», per usare le parole del vescovo²². In questa condizione, come ben ha chiarito Aubert, l'azione di Dupanloup fu dettata non tanto a «conservare» la fede, ma a «conquistare»²³ il popolo.

Le sue iniziative si profusero in diverse direzioni. Iniziò una serie di visite pastorali per incidere personalmente nella vita educativa della diocesi, riformò i catechismi e i metodi di insegnamento, ispirandosi all'esperienza della Maddalena, promosse la nascita delle Dame orleanesi, diede vita ad una serie di biblioteche «cantonali» per la diffusione della cultura e dell'educazione cristiana, fondò l'Accademia della Santa Croce per i giovani. L'attenzione per la cura spirituale del popolo era corroborata dalle numerose lettere pastorali inviate alla diocesi.

Nel 1853 fondò una congregazione religiosa dedita all'insegnamento religioso nelle campagne, che fu affidata alle religiose del Sacro Cuore. Lo stesso ordine arrivò a Orleans per diretto interessamento del Dupanloup, che a Roma chiese direttamente a Mme Barat di aprire una casa nella sua diocesi²⁴. Diede vita ad una sorta di seminario di religiose, il convento delle sorelle di Saint-Aignan, e si impegnò per l'insediamento ad Orléans di diversi ordini religiosi femminili come le Piccole sorelle dei poveri, le sorelle della Immacolata concezione per i malati o le sorelle di Notre Dame della Carità del buon pastore insegnanti. Se nel 1851 la diocesi di Orléans contava dodici congregazioni religiose operanti, nel 1878 divennero trentuno²⁵. Per quanto riguarda gli istituti maschili, quando Dupanloup si insediò, nella diocesi operavano solo i Fratelli delle scuole cristiane. Al termine del suo episcopato, Orléans contava diverse nuove congregazioni maschili e si poteva registrare un significativo aumento dei loro membri²⁶.

Ebbe particolare cura anche delle condizioni materiali e del decoro delle chiese. Per finanziare l'acquisto degli ornamenti necessari, fondò l'*Œuvre des Tabernacles*, con cui

²⁰ La Marcilhacy, allieva degli storici Bloch, Le Bras e Girard dedicò due ampi ed accurati saggi all'azione pastorale del vescovo e alla situazione socio – religiosa della diocesi di Orléans : C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, Paris, Plon, 1962; C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans au milieu du XIXe siècle. Les Hommes et leur mentalités*, Paris, Sirey, 1964.

²¹ C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. VIII.

²² *Ibid.*, p. II.

²³ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1076.

²⁴ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, pp. 187-188.

²⁵ Cfr. C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 205.

²⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 205-209.

aiutò le parrocchie più povere della diocesi. Curo con particolare zelo la Cattedrale che voleva fosse «il modello di tutte le parrocchie d'Orléans»²⁷. Durante il suo episcopato fu anche restaurata. Dupanloup fece installare delle vetrate ancora installate in cui è narrata la storia di Giovanna d'Arco.

Nel suo disegno di «riconquista», il vescovo indicava nella formazione dei giovani preti, il nodo cruciale per i destini dell'evangelizzazione. «Toutes les destinées de la France future – scrisse – sont entre les mains des curés de campagne et des maîtres d'école»²⁸. Come ha notato la Marcihacy, appena arrivato nella diocesi: « Le premier objectif de Dupanloup était la transformation de son clergé. Nous le verrons à l'œuvre auprès de ses prêtres et prendrons la mesure de la docilité avec laquelle ils entrèrent dans le jeu de leur évêque»²⁹. Tuttavia, « La lecture des réponses faites à son enquête de 1850 avait confirmé Dupanloup dans son premier sentiment : le clergé de son diocèse était trop peu nombreux et de médiocre valeur »³⁰. Per questa ragione la riforma dei seminari e la formazione del clero rappresentarono obiettivi primari per il suo episcopato. Dupanloup riorganizzò secondo i principi di Saint Nicolas il seminario minore de *La Chapelle Saint-Mesmin*, e ne fondò uno nuovo, Ste-Croix. Il primo fu affidato all'abbé Hetsch, uno dei suoi più importanti discepoli. A questa figura dedicò un importante saggio Netty du Boÿs³¹, un'allieva di Dupanloup³², che ebbe un certo eco anche in Italia³³.

Nel seminario maggiore introdusse tra le altre attività, una discussione mensile chiamata «caso di coscienza», in cui gli allievi erano chiamati a discutere di tematiche morali e teologiche, con il fine di aiutare i seminaristi a prepararsi alla confessione e alla pastorale

²⁷ Citato in F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 145.

²⁸ F. Dupanloup, *De l'éducation*, Paris, Douniol, 1866, vol. I, p. 284.

²⁹ C. Marcihacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. IV.

³⁰ *Ibid.*, p. 81.

³¹ Il libro fu pubblicato inedito con il titolo: *L'Abbé Hetsch par l'Auteur des derniers-Jours de Monseigneur Dupanloup, Avec introduction de Mgr Perraud, évêque d'Autun*, Paris, Poussielgue, 1886.

³² La giovane divenne «discepola» del Dupanloup all'età di dodici. Dopo il suo trasferimento a Parigi, si intensificò la corrispondenza epistolare con il vescovo. Nella capitale, concluse gli studi secondari, frequentò una serie di «saloni» come quello di M.me Swetchine, seguì tra 1855 al 1860 le conferenze di Gratry e alcuni corsi alla Sorbona. Alla morte del Dupanloup, fu la principale animatrice del circolo di La Combe, dove si cercava di mantenere vivo l'insegnamento del pedagogista savoiaro. La Netty du Boÿs si impegnò per istituire dei corsi di filosofia per ragazze e donne nelle città più importanti della Francia. Pubblicò diversi saggi di carattere storico, iniziò la compilazione del suo capolavoro, *Souvenirs de La Combe*, che non riuscì a completare prima della sua morte nel 1890. Cfr. J. Godel, *De quelques femmes de lettres et de leur influence sur la pensée de Mgr Dupanloup, au sujet de l'éducation intellectuelle des femmes*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., pp. 48-54.

³³ Dopo la pubblicazione della biografia, la «Rassegna Nazionale» gli dedicò un articolo a cura di G. Grabinski, *Un collaboratore di monsignor Dupanloup*, «Rassegna Nazionale», I ottobre 1886, pp. 417-450. Nel 1888, il libro della Netty du Boÿs fu tradotto in Italia dalla contessa Sofia Douglas Scotti, con la tipografia vescovile Ghiotti di Mondovì.

su solide basi teologiche³⁴. In questo frangente, paiono particolarmente significativi da un punto di vista pedagogico, la pubblicazione de *l'Instruction à son clergé*, accompagnata da i *Règlements relatifs aux études ecclésiastiques dans son diocèse*. Nello scritto emerge la sensibilità educativa di Dupanloup, ma anche le linee essenziali del progetto formativo pensato per i futuri sacerdoti.

In poco tempo arrivarono ottimi risultati. Gli allievi dei piccoli seminari aumentarono in pochi anni del 150%, e si ebbe un deciso incremento delle ordinazioni sacerdotali³⁵. Relativamente alla formazione dei futuri preti, alcuni contemporanei notarono come fece più lui durante il suo episcopato che tutti i suoi predecessori nei trent'anni precedenti. I seminari orleanesi accolsero anche i primi giovani seguaci di Gratry, che rappresentarono il primo nucleo da cui rinacque l'Oratorio in Francia³⁶. Dupanloup ebbe un rapporto di stretta amicizia e collaborazione con l'autore delle *Sources*, nella cui opera non è difficile, peraltro, intravedere l'influenza del vescovo³⁷.

Il valore attribuito all'istruzione dei sacerdoti lo portò nell'Aprile nel 1865 a chiedere ed ottenere dal Vaticano la fondazione di alcuni gradi di teologia presso il seminario maggiore. Inoltre organizzò una serie di conferenze per i sacerdoti su tematiche pastorali e sociali. Vi fu, così, un miglioramento delle condizioni culturali, ma anche materiali del clero. Come fa notare la Marcilhacy, «Vingt ans après l'arrivée de Dupanloup dans le diocèse, la situation des prêtres avait beaucoup changé, dans les campagnes principalement. D'un état voisin de la misère, ils étaient parvenus, non certes à l'opulence, mais à un niveau de vie décent : les ressources des desservants avaient augmenté d'un bon tiers ». Poco dopo, in merito al rapporto con il suo clero sottolinea: «Le prélat avait tenu à ce qu'ils le fassent avec une meilleure préparation intellectuelle. Il leur avait donné des consignes et des moyens d'étude: réunions de travail, bibliothèques, bibliographies, émulation des "Concours"»³⁸.

La guida dell'episcopato fu caratterizzata da una certa disciplina. Ollivier scrisse che «sous la robe épiscopale c'est un soldat»³⁹. Sebbene il rapporto con i preti della sua diocesi fosse prevalentemente positivo, il suo decisionismo fu anche oggetto di critiche. Durante il suo episcopato, il suo magistero ebbe una dimensione che andò al di là della vita della sua

³⁴ Cfr. F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 161-177.

³⁵ Cfr. C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., pp. 84-91.

³⁶ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, pp. 108-110.

³⁷ Cfr. H. Ramière, *L'abbé Gratry et mgr. Dupanloup évêque d'Orléans*, Toulouse, A. Regnault; Paris, Enault et Vuillat, 1870.

³⁸ Cfr. C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., pp. 189-190.

³⁹ Citato in R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1079.

diocesi. Non a caso, Charles Philippe, Cardinale e Arcivescovo di Rennes, scrisse che nei venticinque anni seguenti Dupanloup fu soprattutto «l'interprète éloquent et intrépide, la voix même de la France catholique»⁴⁰.

Dopo la morte del volterriano Pierre-François Tissot, il 18 maggio del 1854 i membri dell'Accademia di Francia elessero Dupanloup come suo successore al sedicesimo seggio. Il vescovo divenne un «immortale» con diciannove preferenze su trentadue votanti. Entrava così nella più importante istituzione culturale d'oltralpe, dove sedettero, tra gli altri, anche Fénelon e Bossuet. L'attività di Dupanloup fu appassionata e senza compromessi. Fece molto scalpore quando nel 1863 si oppose fermamente all'elezione di Littré, riuscendo a far eleggere con diciotto voti a dodici il Conte di Carné. In quell'occasione, Dupanloup volle mandare una lettera al filosofo per spiegargli le ragioni «ideali» della sua posizione⁴¹. Il vescovo sostenne che escludendo il positivista dall'Accademia, non voleva difendere la religione, ma la ragione⁴². Nel 1867, si batté con Cousin per evitare l'attribuzione di un premio a Taine per *l'Histoire de la littérature anglaise*, riuscendo ad impedire la premiazione con tredici voti a undici. Dello stesso tenore, fu il boicottaggio della statua dedicata a Voltaire, che dopo la proposta del periodico «Siècle», si voleva finanziare con soldi pubblici. Dupanloup osteggiò l'iniziativa e nella lettera inviata direttamente al direttore, parlò di una «statue à l'infamie personnifiée»⁴³. L'illuminista francese restò tra le figure più osteggiate da Dupanloup. Nel 1878, ormai anziano, ottenne che il governo non partecipasse ufficialmente ai festeggiamenti organizzati dal consiglio municipale di Parigi per il centenario della morte di Voltaire.

Alla fine degli anni '50, era ormai all'apice del successo e rappresentava un punto di riferimento per una parte importante del cattolicesimo francese, ma anche un bersaglio della cultura laicista. In particolare, un episodio sollevò un polverone. Sul finire del 1859, dopo che il vescovo inviò una lettera di risposta infuocata al direttore del periodico «Constitutionnel», fu chiamato a difendersi davanti ad un tribunale⁴⁴.

⁴⁰ Citato in H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., pp. IX-X.

⁴¹ E. Faguet, *Mgr Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 79.

⁴² Nel 1963, a commento di una discussione con Cousin, anche'egli «immortale», sul caso Littré, commentò: «Poi Cousin. Conversazione lunga e molto faticosa su quell'ateo ridicolo, professore d'ateismo, materialista odioso... Sull'accademia, non è possibile un quarto d'ora di discussione. C'è un limite. – C'è una morale pubblica? Questa morale permette forse l'ateismo, insegnato, professato? Esigo due cose: - 1) Chiedo che si rispetti l'esistenza di Dio. – 2) Chiedo non la fede, ma il rispetto di Gesù Cristo. Altrimenti è la guerra. – Non è la religione che difendo, è l'Accademia; è la ragione, la filosofia, la distinzione del bene e del male, la legge morale, la libertà» F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 236.

⁴³ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 77.

⁴⁴ Cfr. R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1079.

Dopo la seconda guerra d'indipendenza italiana e la pressione di varie forze contrarie alla sopravvivenza dei territori pontifici, l'attenzione di Dupanloup si concentrò sulla questione del potere temporale del Papa. In seguito all'occupazione della Romagna, nel Settembre del 1859, scrisse la *Protestation de Mgr l'évêque d'Orléans contre les attentats dont notre Saint-Père le Pape et le Saint-Siège apostolique sont menacés et frappés en ce moment*. Ritornò sulla questione poco dopo, dando alle stampe la *Lettre à un catholique sur la brochure: le Pape et le Congrès*, nella quale replicava ad un saggio di M. de la Guéronnière, probabilmente ispirato da Napoleone III, in cui si auspicava il superamento dello Stato della Chiesa. Vista la crescente attenzione sul tema e l'importanza per le sorti del cattolicesimo, Dupanloup decise di impegnarsi ulteriormente sul tema. Nel suo diario si trova un appunto risalente al 1860 molto significativo: «Il punto di vista della fede mi decide a lasciare tutti i miei lavori per difendere la Santa Sede!»⁴⁵. Lo stesso anno rielaborando una serie di articoli apparsi su l'«Ami de la Religion» nel 1849, Dupanloup pubblicò *La sovranità del pontefice*.

Dopo altri anni di studio sul tema, diede alle stampe un altro saggio, approfittando del clamore suscitato dall'enciclica *Quanta Cura*, promulgata da Pio IX l'8 dicembre del 1864 con allegato il noto *Syllabus* in cui erano raccolti gli «errori» della modernità. Il documento provocò svariate reazioni, tra cui quelle negative del governo francese. Il ministro Baroche, allora incaricato del dicastero della Giustizia, arrivò a proibire al clero e ai vescovi di dare comunicazione del documento papale ai fedeli, considerato contrario agli interessi e alle istituzioni francesi. Dupanloup unì la difesa dei contenuti dell'enciclica con quella del potere temporale del Papa, due temi considerati intimamente connessi. Solo tre settimane da quando poté leggere l'enciclica, pubblicò un saggio intitolato *La convenzione del 15 settembre e l'enciclica dell'8 dicembre*⁴⁶. Si tratta di un saggio di importante rilevanza nel dibattito circa i rapporti tra Stato e Chiesa. Come ha notato Aubert, esso rappresentò una «étape capitale» del cattolicesimo liberale francese⁴⁷. Il libro trovò subito un ampio riscontro. Solo venti giorni dopo la pubblicazione, arrivò alle centomila copie vendute, senza considerare i diversi periodici che pubblicarono parti del saggio. In pochi

⁴⁵ F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 223.

⁴⁶ Una puntuale ricostruzione storica della preparazione, pubblicazione e delle reazioni sul saggio, è stata fatta da R. Aubert, *Mgr. Dupanloup et le Syllabus*, «Revue d'histoire ecclésiastique», 1956, n. I, pp. 79-142; n. 2-3, 471-512; n. 4, 837-915.

⁴⁷ «Dans l'histoire du libéralisme catholique au XIXe siècle, cette intervention de Dupanloup constitue une étape capitale, non seulement par ses effets immédiats mais aussi par l'influence qu'elle devait exercer au cours des années suivantes sur l'interprétation donnée aux documents pontificaux contre le libéralisme» *Ibid.*, n. I, p. 79.

anni arrivò a contare solo in Francia trentaquattro edizioni⁴⁸. Il libro fu tradotto in numerose nazioni: Italia, Germania, Spagna, Belgio, Inghilterra, Brasile, Perù, Stati Uniti. Seicentotrenta tra cardinali e vescovi da tutto il mondo inviarono a Dupanloup messaggi di apprezzamento per il suo lavoro⁴⁹. Tra le altre, spiccano quella del segretario di Stato il cardinale Antonelli, quello del cardinale di Perugia Pecci, futuro Leone XIII, e quello di Pio IX⁵⁰. Il cardinal Caterini, uno dei più importanti fautori del Sillabo, usò queste parole per descrivere il saggio: «J'estime cet écrit un chef-d'œuvre, une œuvre d'or...»⁵¹. Parlando di questo saggio, anche Veuillot dovette ammettere che: «L'opuscolo sollevò gli amici, mise in imbarazzo i nemici, accontentò i neutrali»⁵². Il consenso trovato dal Papa e da un numero così alto di prelati, rappresentò una conferma per quanti, durante e dopo la vita del vescovo, difendevano l'ortodossia delle posizioni di Dupanloup sul tema del liberalismo e la sua sintonia con Roma⁵³. Se Lagrange, nella sua vasta opera biografica, riportò numerosi *bref* mandati dai due papi, Chapon, l'ultimo segretario del vescovo che lo accompagnò sino alla morte, ne raccolse oltre una cinquantina e gli pubblicò nel saggio: *Mgr Dupanloup devant le Saint – Siège et l'Épiscopat* (1880)⁵⁴.

Nel 1867 il vescovo d'Orleans pubblicò un altro testo che ebbe ampio successo, *L'ateismo e il pericolo sociale*. Faguet ha notato che per comprendere il significato del libro, si potrebbe anche leggere il titolo come «L'athéisme est un péril social»⁵⁵. Il saggio ebbe una tiratura di venticinquemila esemplari, e a soli tre mesi dalla pubblicazione francese, era già stampato in altre nove lingue⁵⁶.

Alla fine degli anni '60, si diffusero voci sempre più insistenti sulla possibilità di un nuovo concilio, in cui si sarebbe affrontato il tema dell'infallibilità pontificia. Di fronte a tale questione teologica, Dupanloup era concorde nel merito⁵⁷, ma non credeva fosse il

⁴⁸ «En peu de semaines, trente – quatre éditions de cet écrit furent écoulées, quoique tous les journaux l'eussent en totalité ou en partie reproduit, et nonobstant les éditions populaires que l'évêque permit d'en faire, à qui voulut.» F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 457.

⁴⁹ Lagrange riporta una serie di *bref* mandati da una serie di vescovi, in cui si apprezzava il libro di Dupanloup. Tra gli altri riporta anche quello del futuro Leone XIII. Cfr. *Ibid.*, p. 502-513.

⁵⁰ I commenti delle tre personalità citate sono riportati in R. Aubert, *Mgr. Dupanloup et le Syllabus*, cit., n. 4, pp. 913-915.

⁵¹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 472.

⁵² Citato in F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 23.

⁵³ Chapon dedica larga parte del suo libro per dimostrare quanto gli attacchi degli intransigenti al presunto liberalismo del Dupanloup sono infondati oltre che per il merito delle dottrine del vescovo d'Orléans, anche per l'esplicito e ripetuto sostegno del Papa, il quale rappresenta il garante dell'ortodossia. Cfr. H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., pp. 325 – 371. Al libro dedicò un articolo G. Grabinski, *Monsignor Dupanloup e la libertà*, «Rassegna Nazionale», 16 febbraio 1890, pp. 639-668.

⁵⁴ Anche Lagrange riportò nelle «pezze giustificative» una serie di *bref* inviati a Dupanloup da parte di Gregorio XVI, Pio IX e Leone XIII. Cfr. F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, pp. 381-382.

⁵⁵ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 146.

⁵⁶ Cfr. C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 24.

⁵⁷ Va ricordato che nella sua tesi di laurea, ottenuta a Roma nel 1842, affrontò proprio questo tema, difendendo la validità del dogma. A proposito, Faguet cita anche una lettera risalente al 1865 ed indirizzata a

momento opportuno per la promulgazione di un dogma simile, vista la situazione internazionale e la campagna denigratoria subita dal *Syllabus*. Il vescovo espresse le sue ragioni in un articolo pubblicato anonimo su «Le François», mentre «Le Correspondant» accolse le stesse posizioni in un pezzo anonimo, ma pare redatto da Broglie, Cochin e Falloux e ispirato direttamente dal Dupanloup, uscito il 10 ottobre 1869. Nello stesso mese il vescovo decise di esporre apertamente il suo pensiero. Poco prima di partire verso Roma per l'inizio dei lavori conciliari, pubblicò nel novembre del 1869 l'opuscolo: *Observations sur le controverse soulevée relativement à la définition de l'infaillibilité au futur concile*, esprimendo tutte le sue riserve sulla promulgazione. Il saggio fu inviato al resto dell'episcopato.

Nonostante le obiezioni di una parte dei padri conciliari, Pio IX non desistette dalla volontà di promulgare il dogma durante il Concilio Vaticano I. Dupanloup non cambiò, e da Villa Grazioli, residenza della famiglia Borghese in cui era ospitato, organizzò una serie di incontri e colloqui per cercare idea circa di creare consenso attorno alla tesi dell'«inopportunità». Arrivò a scrivere direttamente a Pio IX, spiegandogli le sue ragioni⁵⁸. Il 14 dicembre ebbe anche un'udienza privata con il Pontefice⁵⁹. I suoi tentativi furono vani, e i lavori del concilio per la definizione del dogma sull'infalibilità pontificia andarono avanti. Prima della votazione, per non esprimere un'opinione contraria a quella del Pontefice e alla volontà del Concilio, Dupanloup lasciò Roma con gli altri «inopportunisti». Tornato ad Orléans, spedì a Pio IX una lettera in cui ritornava sulle sue motivazioni, ma rinnovava totale obbedienza al Papa e alla Chiesa⁶⁰.

Quando Dupanloup tornò nella sua diocesi, era già scoppiata la guerra contro la Germania. La sua città fu occupata dai tedeschi l'11 ottobre 1870. Il vescovo fu particolarmente impegnato nel sostegno alle famiglie della diocesi e ai rifugiati.

Concluso l'assedio di Parigi, e iniziato il travagliato corso della Francia postnapoleonica, l'8 febbraio 1871 Dupanloup fu eletto nel dipartimento di Loiret all'Assemblea Nazionale in rappresentanza dell'episcopato, raggiungendo quasi le trentamila preferenze⁶¹. Partecipò con vigore ideale ai dibattiti parlamentari. Uno dei principali problemi a cui doveva far fronte l'Assemblea, era la necessità di trovare una soluzione tra le posizioni dei repubblicani e dei monarchici. In particolare, i secondi erano

Montalembert, nella quale emerge la stessa convinzione. Cfr: E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 89.

⁵⁸ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1081.

⁵⁹ F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 300.

⁶⁰ Cfr. E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., pp. 99-100.

⁶¹ Cfr. C. Marcihacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 444.

divisi tra il partito orleanista, che chiedeva la corona per Filippo d'Orléans, e i legittimisti, che auspicavano il ritorno del legittimo discendente di Luigi XVI, il conte de Chambord Enrico d'Artois. Alla fine l'assemblea si accordò sulla nomina dell'ultimo, ma dopo che egli si mostrò contrario ad adottare la bandiera tricolore, optando invece per quella bianca monarchica, la maggioranza che lo aveva sostenuto si sfaldò, e non poté essere dichiarato Re. In quelle concitate discussioni, convinto che la monarchia potesse essere garante dell'ordine della società, Dupanloup sostenne l'elezione di Enrico d'Artois, che era stato anche suo allievo da fanciullo. Nell'occasione volle anche scrivergli una lettera per chiedergli maggiore pragmatismo sulla «querelle» della bandiera. Come scrisse Faguet, la risposta di quello che sarebbe dovuto diventare Enrico V fu «hautaine et ironique», e si opponeva nettamente al compromesso. Va notato che Dupanloup non considerava la monarchia come un sistema politico indispensabile, tanto che in quel periodo annotava sul suo diario queste considerazioni: «Que la France soit républicaine ou monarchique, ce qui importe c'est que, république ou monarchie, elle ne soit ni matérialiste, ni socialiste»⁶². Il parlamento decise di nominare un presidente favorevole ai monarchici, Patrice de Mac-Mahon, e di attendere la morte del conte de Chambord per nominare re Luigi Filippo Alberto d'Orléans. Ma quando Enrico d'Artois morì nel 1883, la maggioranza parlamentare non era più monarchica, e fu riconfermata la Repubblica.

Nel frattempo, lo sbriciolamento del secondo impero aveva avuto degli effetti decisivi per le vicende politiche italiane. Senza la Francia a fare da deterrente, il Regno d'Italia decise di concludere l'occupazione dello Stato della Chiesa. Sebbene in ginocchio dal governo francese non potesse più arrivare un sostegno militare, Dupanloup chiese e ottenne che dopo la breccia di porta Pia, l'Assemblea si esprimesse contro l'usurpazione italiana dei territori pontifici. Nel 1872 Pio IX, ormai «prigioniero» a Roma, chiese a Dupanloup di intervenire con uno scritto sulla situazione politica. Da questa richiesta nacque la sua *Lettera a Minghetti*, in cui il vescovo ribadì come fosse necessario restituire la sovranità al Papa per garantirgli la libertà e l'autonomia. Il santo padre, apprezzò il lavoro del vescovo francese, parlando dello scritto come «irréfutable»⁶³. Il cardinale Antonelli elogiò la lettera e scrisse al Dupanloup: «Votre plume nous a valu une armée»⁶⁴.

L'era post imperiale fu condizionata anche da cambiamenti nel panorama culturale, con un deciso ritorno al laicismo e al positivismo. Un episodio che riguardò anche il vescovo francese segnò il nuovo corso. Nel 1871 fu riproposta la candidatura di Littré

⁶² Citato in E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 112.

⁶³ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 297.

⁶⁴ *Ibid.*, vol. III, p. 84.

all'Accademia di Francia. Dupanloup non riuscì a bloccare l'elezione, e per protesta contro il filosofo, rassegnò le dimissioni dal consesso. L'Accademia non le accettò, dato che per gli «immortali» non era contemplata questa possibilità⁶⁵. Secondo Restaino, questa vicenda segnò come l'inizio dell'egemonia positivista in Francia⁶⁶.

Quando nel 1875 fu sciolta la camera, Dupanloup fu designato come settantaquattresimo senatore «inamovibile». Qui si impegnò per la promulgazione di una legge che concedesse libertà d'insegnamento anche alle Università, riuscendo ad ottenere importante risultato. Lo stesso anno gli fu proposta una cattedra presso l'Università cattolica di Lione, che rifiutò.

Nel 1878 salì sul soglio pontificio Leone XIII, che ben conosceva il Dupanloup. Il nuovo Papa, aveva l'intenzione di elevare il vescovo d'Orléans alla porpora cardinalizia⁶⁷, ma il ministro Daufure mise come condizione dell'elezione la rassicurazione che Dupanloup non intervenisse pubblicamente contro i festeggiamenti per il centenario di Voltaire, che il governo avrebbe celebrato di lì a poco. La richiesta fu rivolta direttamente al vescovo, ma, come ricorda Faguet, «Il n'était pas habitué à faire des marches. Il répondit avec placidité qu'il n'avait pas à entrer dans cet ordre de considérations ; il publia ses lettres contre la célébration du centenaire de Voltaire et il ne fut pas cardinal»⁶⁸. Avrebbe potuto indossare l'abito cardinalizio solo per poco tempo. L'11 ottobre del 1878, Dupanloup lasciò questo mondo. Ai funerali solenni, celebrati il 23 ottobre, erano presenti più di venti vescovi e delegazioni da tutta Europa.

I. 1. Vocazione educativa

La vita di Dupanloup fu segnata da una profonda vocazione educativa, prima ancora che pedagogica. Come egli stesso scrive introducendo la sua opera più importante: «La jeunesse, après avoir été la sollicitude et l'affection de ma vie entière, n'a pas cessé de m'être chère: je sens que mon cœur, malgré les années, ne vieillit point pour elle»⁶⁹.

⁶⁵ Secondo il vescovo, l'elezione di Littré avrebbe significato un incoraggiamento al materialismo, al positivismo e all'ateismo, che Dupanloup considerava un pericolo, innanzitutto sociale. Cfr. *Ibid.*, p. 241-246.

⁶⁶ «Entra Littré, esce il vescovo di Orléans. Questo fatto assume il significato di simbolo del cambiamento avvenuto e sancisce, a livello della massima Accademia, l'ormai avvenuta conquista dell'egemonia sulla cultura francese da parte delle correnti di orientamento 'positivistico'» F. Restaino, *Littré Dupanloup e altri: positivismo e antipositivismo durante il secondo impero*, cit., p. 123.

⁶⁷ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1081.

⁶⁸ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 126.

⁶⁹ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. XXVIII.

Esaminare il suo profilo educativo appare particolarmente utile ad introdurre la sua pedagogia, che rimase sempre radicata nel vissuto formativo del vescovo.

Numerose testimonianze attestarono un forte carisma educativo: «Comme éducateur, il fut sans rival»⁷⁰, ha scritto Lagrange. Sullo stesso tema chiarisce: «Le grand mérite de l'abbé Dupanloup, ce qui le révèle éducateur de premier ordre en même temps que ses écrits le montrent théoricien éminent de l'éducation, c'est sa puissante influence sur tous, maîtres et élèves, qu'il entraîna bon gré mal gré dans les voies où il les voulait faire marcher»⁷¹. Il cardinale Lavigerie, introducendo il terzo volume della biografia del vescovo, sostiene che «Jamais maître chrétien n'exerça une action plus extraordinaire»⁷². Nello stesso testo, Mgr Sourrieu, vescovo di Châlons, testimonia l'importanza data da Dupanloup alla formazione dell'infanzia e della fanciullezza, e ricordò le parole del pedagogista: «L'enfance fut mon premier et sera mon dernier amour»⁷³. Chapon sostiene che «a une époque où notre grand péril et notre suprême espérance est dans l'éducation de la jeunesse, il fut, de l'aveu de ses ennemis incrédules eux-mêmes, notre premier éducateur»⁷⁴.

Mme Swetchine, il cui salotto ebbe un ruolo capitale nella Parigi del tempo, conobbe Dupanloup ancora giovane, e ne valorizzò la forza e le qualità umane⁷⁵. Faguet ricordò come nel sacerdote «l'éducateur était merveilleux. Tout plein de Fénelon, grand admirateur de *Télémaque* et avec grande raison, car, style factice à part, le *Télémaque* est admirable, il s'était fait du jeune homme selon le cœur de Dieu une image définitive, très pure, très élevée, infiniment noble et c'est selon cette image qu'il «sculptait les âmes»»⁷⁶.

Anche i suoi detrattori riconobbero le sue qualità educative. L'intransigente Maynard, che dedicò un intero libro a ridimensionare l'apologia di Dupanloup fatta da Lagrange nella sua biografia e a metterne in discussione l'ortodossia, scrisse che: «La vraie gloire de Mgr Dupanloup est dans ces trois mots: grand catéchiste, grand directeur des âmes, grand éducateur de la jeunesse»⁷⁷.

Il vescovo d'Orléans attribuiva la sua vocazione educativa ai grandi maestri che aveva avuto la fortuna di incontrare. Nel suo diario ricorda, tra gli altri, la figura del già citato Borderies, di cui scrive: «J'avais trouvé quelqu'un qui m'aimait et m'estimait, aimait et

⁷⁰ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, Paris, cit., vol. III, p. 486.

⁷¹ *Ibid.*, vol. I, p. 174.

⁷² *Ibid.*, vol. III, p. VII.

⁷³ *Ibid.*, p. XLVI.

⁷⁴ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. III.

⁷⁵ E. Faguet, *Mgr Dupanloup: un grand évêque*, cit., pp. 189-190.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 18-19.

⁷⁷ U. Maynard, *Mons. Dupanloup et Mons. Lagrange son historien*, cit., p. 11.

estimait ce qu'il y avait de bon en moi pour le rendre meilleur, il en avait l'espoir, le désir, et me le faisait sentir. C'est tout le secret de l'action sur les âmes »⁷⁸. Come appare chiaro dal brano, per il vescovo d'Orléans, l'educazione è un atto di amicizia, cioè di amore sollecito verso lo sviluppo dell'autenticità umana. Essa rimase un aspetto vitale nella sua esistenza. Come ricorda Lagrange: «l'amitié, ce sentiment qui, s'il n'occupe pas le sommet des affections, comme l'a écrit le P. Lacordaire, n'en est pas moins si noble, si pur, si doux, fut le besoin, le charme de son enfance, de sa jeunesse et de toute sa vie: toujours il lui faudra être entouré; s'épancher, se donner; aimer et avoir des amis»⁷⁹.

La sua vocazione educativa è strettamente legata alla sua figura di uomo d'azione⁸⁰. La Marcilhacy ha individuato nell'attivismo uno dei due principali tratti temperamentali del vescovo, parlando anche di un «besoin immodéré d'action»⁸¹. Questa propensione alla prassi, lo rendeva unito nel connubio tra ideale e vita: «Dupanloup peut être considéré à bon droit comme le symbole vivant de la connexion intime qui existe entre le prêtre et le professeur, la paroisse et l'école, l'église et l'éducation de la jeunesse, entre l'épiscopat et le professorat, entre le catholicisme et la pédagogie »⁸². Nel suo diario, poco dopo essere stato nominato vescovo, scrisse: «La vie d'un évêque doit être l'Évangile en action, les saintes Écritures en action»⁸³. Teso in una vera e propria militanza per il Vangelo, fu fucina di iniziative e battaglie. Lacombe ne parlò come «un intarissable flot de vie»⁸⁴.

La sua *vis* educativa, trovava le sue radici nella fede cattolica, «ideale» per cui aveva speso la sua giovinezza e la sua vita. Il fervore apostolico e la preoccupazione per la salvezza delle anime, animavano il suo impegno verso le nuove generazioni. Come è stato osservato: «le fond de son âme, c'est l'amour de Dieu et des âmes pour Dieu»⁸⁵. Riteneva che solo con l'educazione si potessero cambiare i cuori. Pochi giorni dopo l'entrata nella Cattedrale di Orléans, nel suo diario annotò questo pensiero: «Si potrebbe salvare il mondo dedicandosi alla gioventù»⁸⁶. Questo fervore per le anime e per la loro fede guidò tutta la

⁷⁸ Citato in R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1114.

⁷⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 6.

⁸⁰ «Ce qu'il a écrit est matériellement considérable, mais ce qu'il a réalisé comme catéchiste, comme directeur de collège, comme réorganisateur du diocèse d'Orléans, comme paladin de l'Église ou du S. – Siège et comme homme politique, ne l'est pas moins» R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1110.

⁸¹ «Hypersensibilité et hyperactivité, telles semblent être les dominantes de ce tempérament» C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., pp. 4-5.

⁸² F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, Bruxelles, Librairie Albert Dewit, 1930, p. 113.

⁸³ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 547.

⁸⁴ Citato in R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1109.

⁸⁵ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 348.

⁸⁶ Cit. in F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 139.

sua esistenza. Lagrange scrisse che «On pourrait définir l'évêque d'Orléans: l'évêque qui aimait les âmes»⁸⁷. Ciò era vissuto nella sua particolare vocazione sacerdotale e poi episcopale, che per lui rappresentava l'esperienza di massima radicalità nell'aderenza al Vangelo. Un compito che pretendeva «grandezza». Lagrange scrisse che il Dupanloup amava ripetere: «Pour être prêtre, il faut être né grand, ou le devenir»⁸⁸.

Ai suoi allievi chiedeva particolare disciplina e impegno. Nell'istituto da lui diretto, il regolamento della casa andava seguito senza eccezioni. Alle norme dava un'importanza fondamentale, definendo il regolamento come il «primo maestro»⁸⁹. L'obbedienza dava ordine all'istituto, permettendo una crescita a tutti gli studenti. Era contrario a qualsiasi tipo di violenza, avversava «coups, férules, fouet, pensum, piquet, retenue, prison» mentre, solo se ritenuto necessario, preferiva punizioni «moralì» come il «silence, la solitude, la réflexion, l'abstinence, l'avertissement public, la réprimande, l'humiliation religieuse. [...] J'ai passé dix années au petit séminaire de Paris – ricorda Dupanloup - sans autre moyen de correction ordinaire que les *notes* de chaque samedi et l'avertissement à la *lecture spirituelle*»⁹⁰. In casi che riteneva gravi, prevedeva l'espulsione degli studenti, soprattutto per salvaguardare il bene dell'intero Seminario⁹¹. Una volta, mandò via uno studente per aver mancato di rispetto alla madre⁹².

Nella sua pratica educativa l'autorità doveva essere esercitata salvaguardando la coscienza della persona. In questo senso, il primato andava ai consigli più che alle eventuali sanzioni. Come scrisse nel suo diario: «Avvertire, rimproverare, reprimere, correggere, ma, prima di tutto, avvertire»⁹³. Colpiscono, in questo senso, le parole con cui Renan parlò del significato che l'obbedienza assumeva in seminario: «Fra me e i miei maestri ecclesiastici tutto fu libero e spontaneo. Chi ha conosciuto questo *rationabile obsequium* non può soffrirne di altri. Un ordine è un'umiliazione; chi ha obbedito è un

⁸⁷ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 380.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 375.

⁸⁹ «La première chose que je me crus obligé de faire, quand je me trouvai Supérieur du Petit Séminaire de Paris, fut de m'enquérir des règlements existants, d'en compléter les lacunes, et de rédiger ceux qui manquaient. [...] Partout il faut un règlement pour M. le Supérieur, pour MM. les Directeurs, pour M. le Préfet des études, pour M. le Préfet de discipline, pour M. le Préfet de religion, pour M. l'Économe, pour MM. les Professeurs, pour MM. les Présidents ; il en faut même pour les plus humbles employés. Des règlements bien faits : voilà le fondement essentiel de toute maison d'Éducation, la base de tout ; et, je le répète, il faut qu'ils soient écrits, bien écrits, imprimés même, s'il se peut, pour qu'ils soient fixes, permanents, mieux connus de tous, et qu'on les observe fidèlement» F. Dupanloup, *De l'éducation*, Paris, Douniol, 1862, vol. III, pp. 45-46.

⁹⁰ F. Dupanloup, *De l'éducation*, Orléans, Gatineau, 1857, vol. II, p. 435.

⁹¹ I. Noye, *Dupanloup, maître spirituel, d'après son journal intime*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 43.

⁹² F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. II, p. 181.

⁹³ F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 196.

capitis minor, contaminato nel germe stesso della vita nobile. L'obbedienza ecclesiastica non degrada, poiché è volontaria ed inseparabile»⁹⁴.

Lagrange riportò diverse lettere di direzione spirituale scritte da Dupanloup, che appaiono molto significative per comprendere il suo stile educativo⁹⁵. Emerge una particolare attenzione alla volontà, che il sacerdote voleva tutta rivolta all'azione, al dovere alla virtù. Nelle sue corrispondenze chiedeva un impegno radicale per il perfezionamento di sé. Spesso invitava a seguire un regolamento: «Soutenir, appuyer, et, doucement et vaillamment, encourager, aiguillonner, entraîner, ce fut son art au plus haut degré»⁹⁶. Quando vedeva mollezza e negligenza riusciva ad essere particolarmente duro. Dupanloup ripeteva sovente: «Ne laissez pas fondre le temps entre vos mains ; car c'est le trésor de Dieu»⁹⁷.

Ai suoi allievi chiedeva la disciplina e l'impegno che non ha mai smesso di imporre a se stesso. Ogni vero direttore, infatti, non poteva pretendere di avere autorità sui suoi allievi se prima non era riuscito ad educarsi. La sua vita era scandita da ritmi metodici e rigidi, spesso segnati nel suo diario. Di norma si alzava alle cinque di mattina, riservava quattro ore al giorno dedicate alla preghiera, due la mattina e due la sera⁹⁸, e dedicava il resto della giornata allo studio e alle lezioni. Si imponeva inoltre un esame di coscienza implacabile⁹⁹, come condizione essenziale di una vera conversione dell'azione. Mantenne sempre una sobrietà estrema, anche quando divenne vescovo. Era noto per l'integrità morale e il più totale disinteresse per la ricchezza, Aubert sostenne che il suo stile di vita umile divenne perfino leggendario¹⁰⁰.

Considerava l'autorità come un mezzo per condurre l'uomo all'esercizio della libertà¹⁰¹. La persona, infatti, rappresentava soprattutto un mistero da rispettare. Citando Fénelon, Dupanloup ricordava spesso come «Rien ne peut forcer le retranchement impénétrable de la liberté d'un cœur»¹⁰². Faguet riporta nel suo libro una lettera molto significativa ad un giovane col quale aveva intrapreso una corrispondenza. Si tratta di Gabriel Monod, un

⁹⁴ E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, Torino, UTET, 1954, p. 153.

⁹⁵ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, pp. 380-398.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 392.

⁹⁷ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, *Ibid.*, p. 134.

⁹⁸ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 298.

⁹⁹ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., pp. 192-193.

¹⁰⁰ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1108.

¹⁰¹ Chapon riporta una frase di Montalembert molto significativa, nella quale si sostiene la necessità dell'autorità sulla libertà: «M. de Montalembert le constatait lui-même, dans une lettre du 13 mars 1845, adressée à Mgr Paris: "J'ai plus de foi que lui (l'abbé Dupanloup), écrivait-il, dans le principe de liberté, tandis que lui, fidèle aux antécédents du clergé de France et même à ceux de l'Église tout entière depuis plusieurs siècles, s'attache davantage au principe d'autorité » H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 49.

¹⁰² F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 89.

ragazzo protestante, con cui Dupanloup dibatteva su questioni legate alla fede e alla Chiesa. In alcuni brani delle lettere emerge con chiarezza quale fosse il rispetto per la libertà che animava il vescovo: «Son esprit était autoritaire, son âme était tendre, d'abord, et de plus avait une délicatesse, une pudeur qui lui défendait à l'égard d'une autre âme toute violence, toute brusquerie, toute précipitation indiscrete, tout mouvement de la grâce doit être respectueux de la grâce même en ne prétendant ni la prévenir ni la hâter plus qu'elle ne le veut. Au fond de tout cela il y a un grand libéralisme, un respect profond de la liberté humaine qu'après tout Dieu a voulue pour que l'homme eût du mérite, de sorte qu'il est très vrai que c'est contrarier les desseins de Dieu que de les aider trop et surtout de les aider d'une manière indiscrete»¹⁰³.

Aubert ricorda come amasse citare la frase di Sant'Atanasio : «Ce n'est pas avec l'aide des soldats et des javelots qu'on prêche la vérité, mais par la persuasion et le conseil»¹⁰⁴. Per questa ragione il suo stile educativo si caratterizzava per l'accoglienza e la comprensività. Meregalli ricorda che uno dei suoi motti preferiti era: «Suaviter in modo, fortiter in re, era il suo motto»¹⁰⁵. Per Dupanloup, infatti, tutta l'educazione era come un'azione di cuore e di amore¹⁰⁶. Ne reputava i vantaggi enormi: «la puissance de l'amour, du dévouement, de *l'age quod agis*, est incalculable»¹⁰⁷.

Questo atteggiamento di apertura, diveniva una propensione all'apprendimento dell'educatore, che doveva sapersi fare educando nella relazione formativa. Faguet racconta un episodio risalente agli ultimi mesi di vita del Dupanloup. Durante il suo ultimo viaggio a Lacombe e Menthon, località in cui andava spesso a riposarsi, ebbe una singolare discussione con un bambino: «Un jour l'enfant lui demanda: “Qu'est-ce que c'est la gloire?” “ Ma foi, dit le vieil évêque à ses amis, je n'ai su que lui répondre. Les enfants ont des questions bien embarrassantes”»¹⁰⁸. Davanti a quel bambino, l'anziano vescovo sapeva ancora mettersi in discussione ed imparare.

¹⁰³ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 149.

¹⁰⁴ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1117.

¹⁰⁵ L. Meregalli, *Dupanloup, I nella sua fisionimia generale (L. Meregalli), II nella conversione del principe di Talleyrand (mons. Lagrange)*, Milano, Cogliati, 1903, p. 33.

¹⁰⁶ Parla dell'educazione e scrive «C'est d'abord, dit – il, une tristesse naturelle, simple, légitime, nécessaire, de devoir; très vive, trop vive peut – être, mais naturelle, et qui a ses racines dans le fond de l'âme. Un père, une mère, l'aurait nécessairement, devrait l'avoir. Pourquoi le pasteur, le père, la mère, selon le cœur de Jésus – Christ, ne l'aurait – il pas? Est – il possible de faire une telle œuvre sans y mettre tout son cœur, et d'y mettre tout son cœur sans y rien souffrir? Les souvenirs de mon catéchisme de semaine étaient cela: quand tout se trouvait fini, mon cœur en débordait. Maintenant encore, quand je chante ces cantiques et que je me représente telle ou telle enfant, les larmes me viennent aux yeux. J'ai le cœur rempli, comme je avais alors; ému, inquiet de l'avenir, ému du passé; mais si je ne l'avais pas eu ainsi, aurais – je fait l'œuvre?» F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, pp. 381-382.

¹⁰⁷ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. II, p. 366.

¹⁰⁸ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 127.

Uno degli ambiti in cui profuse più il suo impegno educativo e pedagogico, fu l'insegnamento del catechismo. Esso rappresentò il primo campo che lo consacrò come educatore. Come ricordò Lagrange: «Ce condiment du catéchisme, il l'a défini lui-même, « la joie, et tout ce qui l'entretient dans le cœurs: les fêtes, l'émulation, les récompenses, les encouragements de tout genre»». Una delle sue grandi qualità era di «donner de l'importance à tout»¹⁰⁹. L'attività era seguita nei minimi particolari dal sacerdote, e Dupanloup riusciva ad avere un'attenzione per ciascuno.

Racconta Lagrange: «Mais en vain posséderait-on une bonne méthode, si on n'a pas l'art de tout faire exécuter par une impulsion puissante, une vigilance attentive, une discipline ferme et sévère au besoin. C'était là encore son grand don: l'autorité, l'art du gouvernement. Tout était organisé, et gouverné dans son Catéchisme; il voyait et prévoyait tout, et non seulement pendant les séances il présidait à tout, et maintenait ainsi le bon ordre, la régularité, la ponctuelle exécution de chaque chose; non seulement il employait les avertissements, les encouragements et les réprimandes, les renvois même quand il le fallait; mais en dehors des séances, il y avait tout un travail de préparation et de prévision, pour lequel il était infatigable, et où aucun détail ne lui échappait»¹¹⁰. Nel libro *Entretiens sur le catéchisme* riprende il senso dell'insegnamento catechistico, sostenendo come esso non possa essere ridotto alla trasmissione di concetti morali e religiosi¹¹¹. Pubblicò altre due opere molto importanti sul tema: *Le catéchisme chrétien, ou un exposé de la doctrine de J.-C. offert aux hommes de monde*, e un'antologia di brani *Méthode générale de catéchisme, recueillie des ouvrages des pères et docteurs de l'Église et des catéchistes les plus célèbres depuis St Augustin jusqu'à nos jours*. La seconda, fu tradotta in Italia da Ficcadori nel 1870. Per le sue posizioni e la sua metodologia, Dupanloup è stato considerato tra i rinnovatori del metodo catechistico in Francia, come già notato da Pietro Braido¹¹². Lo stesso studioso segnala come il catechismo del vescovo d'Orléans sembra aver influenzato quello più noto di Pio XII pubblicato nel 1912¹¹³.

Un altro momento significativo e paradigmatico per la vita educativa del Dupanloup fu la guida del piccolo seminario di San Nicola. A quest'opera donò tutto se stesso. Lagrange riportò una frase detta nel 1850: «Si je dois laisser quelque chose après moi sur la terre,

¹⁰⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 96.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 96.

¹¹¹ Lagrange commentò questo saggio, scrivendo: «Il y a dans ce livre une partie théorique et une partie pratique. L'idée fondamentale de l'évêque d'Orléans sur le catéchisme, nous la connaissons déjà: c'est, à ses yeux, à la fois l'instruction et l'éducation religieuse des enfants. Apprendre aux enfants la religion, ce n'est que la moitié de l'œuvre; il faut de plus leur faire aimer Dieu, et pratiquer la religion, et les accoutumer à cette pratique pour le reste de leur vie» *Ibid.*, vol. III, p. 36.

¹¹² Cfr. P. Braido, *Catechesi e catechismi tra ripetizione, fedeltà e innovazione in Italia dal 1815 al 1870*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla Restaurazione all'unità d'Italia*, cit., p. 16.

¹¹³ *Ibid.*, p. 48.

c'est l'œuvre des catéchisme et des petits séminaires»¹¹⁴. Il giovane prete era considerato l'anima dell'Istituto, e come scrisse Salvandy, «il est à lui seul un corps enseignant»¹¹⁵.

Diverse memorie, ci offrono una testimonianza di come fosse condotta la vita nell'Istituto e del metodo educativo di Dupanloup¹¹⁶. Una delle più significative è quella dal positivista Ernest Renan, che fu suo allievo del Seminario San Nicola du Chardonnet. Nell'opera *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, il famoso autore de *La vita di Gesù*, riportò i suoi ricordi su quegli anni e sul direttore.

Dalla tranquilla e provinciale Bretagna, Renan era arrivato al seminario di San Nicola nel 1838, all'età di quindici anni. Quando il giovane arrivò, Dupanloup era diventato da poco direttore. Lo studioso scrisse che il giovane sacerdote rivoluzionò la linea pedagogica del seminario. «Gli parve che fosse tutto da ricostruire, dagli edificii, dove il martello non lasciò intatto altro che i muri, al piano degli studii, che Dupanloup riformò da cima a fondo»¹¹⁷. Egli ricordò come il superiore, avesse una «maniera di comportarsi, imperiosa come quella di un generale d'esercito». Per il giovane Renan i primi mesi al seminario furono particolarmente difficili, pieni di tristezza e malinconia. Fu proprio il rapporto con Dupanloup a risollevarlo. I due entrarono in maggiore sintonia quando una volta, un collaboratore che si occupava di controllare le corrispondenze dei seminaristi, fece leggere al sacerdote una lettera piena di affetto e pietà inviata da Renan alla madre. Dupanloup ne rimase scosso e stupito per la profondità, anche perché considerava il legame materno un paradigma di quello con Dio. Il valore dato al rapporto con la madre era ritenuto da Renan «il più bel tratto del carattere del Dupanloup»¹¹⁸. Dopo aver letto le parole del giovane, il sacerdote valorizzò pubblicamente la lettera del seminarista, e da quel momento nacque una «scintilla comunicativa» tra i due: «Da allora – commenta Renan - mi prese a considerare. Io misi in lui la ragione della mia esistenza, egli fu per me quel che era per tutti, un principio di vita, una specie di Dio»¹¹⁹.

Nei suoi ricordi, il positivista dedica ampio spazio alla vita del seminario e al ruolo del direttore. Tra le altre attività, Dupanloup istituì un breve momento di dialogo quotidiano e assembleare con i seminaristi: «Si mise, tutti i giorni, direttamente in rapporto con l'intera comunità dei suoi allievi mediante una conversazione intima, spesso paragonabile, per

¹¹⁴ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 99.

¹¹⁵ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 18.

¹¹⁶ A. Marillon, *Souvenirs de Saint - Nicolas*, Paris, Lecoffre, 1859; F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p 169-233; E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, cit., pp. 115-158.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 140.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 145.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 146.

naturale spigliatezza, alle omelie di Giovanni Crisostomo nella Palaea d'Antiochia»¹²⁰. Affrontava problemi legati all'Istituto e ai rapporti tra gli allievi e i docenti. Si trattava di un'attività molto attesa da tutto il seminario. Renan ricorda come «egli schiacciava tutto intorno a sé; ma cotesta sua violenza appunto ci avvinceva, poiché sentivamo che eravamo noi il suo unico scopo. Un incomparabile scotitore: ecco quel che era: a cavar da ciascuno de' suoi allievi il più di quanto potesse dare, non aveva chi l'eguagliasse»¹²¹.

Tra le prime innovazioni apportate da Dupanloup all'Istituto, ci fu quella di accettare altri studenti «laici» oltre ai seminaristi. Le famiglie benestanti di Parigi, cui le qualità del giovane prete erano ben note, non tardarono a iscrivere lì i propri figli. Si creò così un gruppo assortito composto dai rampolli della società parigina e dai futuri sacerdoti provenienti da tutta la Francia, molti dei quali di umili origini. Diversi di quei seminaristi sarebbero poi divenuti vescovi. Con questo *ménage*, Dupanloup intendeva creare un ambiente nel quale i futuri preti potessero meglio integrarsi con il mondo esterno al seminario, e contemporaneamente offrire un'educazione cristiana solida e integrale ai giovani «laici» che da grandi avrebbero composto la classe dirigente del paese. Renan attestò come questo incontro tra realtà così diverse funzionò. Il sacerdote riuscì a legare sotto il segno dello studio e della formazione i suoi allievi: «Composta di due elementi in apparenza inconciliabili, la casa aveva una perfetta unità. L'idea che l'intelligenza primeggiasse su tutto il resto soffocava le divisioni, e in capo ad otto giorni il più povero ragazzo sbarcato dalla provincia, goffo, impacciato, se faceva un buon tema o pochi versi latini ben torniti, diveniva oggetto d'invidia per il piccolo milionario che gli pagava la pensione senza sospettarlo»¹²².

La vita del seminario era impostata su una ferma disciplina, che Dupanloup considerava come «la legge stessa della vita»¹²³. Nell'Istituto vigevano delle regole molto fiscali ed una organizzazione maniacale. Tuttavia, nonostante l'austerità delle norme, il Seminario era caratterizzato da un ambiente concorde e gioioso¹²⁴. Il seminario era aperto al mondo, si discuteva di filosofi e romanzieri allora in voga. Si leggevano Lamartine o Hugo. «Nonostante la sua pretensione d'essere un asilo chiuso ai rumori dell'esterno – ricorda Renan -, San Niccolò era a quel tempo la casa più sfavillante e mondana»¹²⁵.

Il sacerdote riusciva ad avere una totale dedizione per ciascun allievo. Per seguire personalmente ogni studente, e per fargli sentire la sua vicinanza, faceva uso delle «note»

¹²⁰ *Ibid.*, p. 147.

¹²¹ *Ibid.*, p. 147.

¹²² *Ibid.*, p. 142.

¹²³ A. Ciribini Spruzzola, *Le correnti cattoliche contemporanee*, cit., p. 33.

¹²⁴ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 191.

¹²⁵ E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, cit., p. 150.

quotidiane, vale a dire giudizi pubblici con i quali valorizzava comportamenti positivi¹²⁶, ed esecrava atti e tendenze dannose. «Le grand art ici de l'abbé Dupanloup et de ses dignes collaborateurs – observa Lagrange - était de savoir maintenir à ces notes, aux yeux des élèves, par la manière dont ils les donnaient et les proclamaient, une importance toujours appréciées et souveraine. La proclamation de ces notes se faisait avec beaucoup de solennité»¹²⁷. In merito a questo strumento, Faguet sottolineò come la sua efficacia fosse legata soprattutto alle qualità educative del sacerdote: «Son mérite est-il-d'avoir inventé tous ces moyens d'éducation? Non, tout cela existait avant lui à Saint – Nicolas; mais c'est d'en avoir pénétré à fond l'efficacité et la vertu, et de les avoir mis en œuvre puissamment, d'avoir fait là ainsi, pendant huit ans, une œuvre admirable»¹²⁸.

Dupanloup dava molto peso allo studio delle lettere e della cultura classica. Lo studio delle lingue antiche rappresentava un esercizio dell'intelligenza ed una premessa necessaria per incontrare i grandi autori del passato. Lui stesso, fin da quando frequentava da studente il San Nicola, amava studiare i classici¹²⁹. In merito, appaiono molto significative le parole di Renan: «La fede assoluta di Dupanloup negli studii classici si rivelava nel fatto che cotesti studii, per lui, facevan parte della religione. La gioventù indirizzata allo stato ecclesiastico e quella indirizzata a' supremi gradi sociali gli pareva dovessero essere allevate in egual modo. Pensava che Virgilio facesse parte della cultura intellettuale d'un prete al meno quanto la Bibbia»¹³⁰. Nello stesso tempo, Dupanloup criticava un'istruzione incentrata prevalentemente sulle scienze matematiche e fisiche¹³¹. Una delle sue battaglie scolastiche riguardò proprio la difesa della letteratura classica nei licei, ed in particolare degli autori pagani. Nel 1850 pubblicò una *Lettre sur le études classique*, mentre nel 1852 diede alle stampe la *Lettre aux professeurs de son petit séminaire*. Nei due scritti, difese lo studio degli autori pagani nelle scuole cattoliche contro gli strali dell'abate Gaume, che invece ne paventava i danni per la formazione dei giovani. Dupanloup vedeva nelle opere classiche, comprese quelle pagane, un'incredibile forza

¹²⁶ Come osserva Dupanloup : «Les notes ne sont pas autre chose que l'exacte et rigoureuse appréciation et la proclamation publique, chaque semaine, de tout ce que l'enfant a fait de bien ou de mal en toutes choses: de sa conduite et de son travail, de son succès ou de ses échecs, de ses efforts pour le bien ou de ses fautes» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. III, p. 512.

¹²⁷ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 217.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 218.

¹²⁹ *Ibid.*, pp. 30, 35.

¹³⁰ E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, cit., p. 141.

¹³¹ «C'est un grand malheur pour une nation – observa Dupanloup - lorsqu'un entraînement irréfléchi fait prédominer avant le temps les mathématiques dans les études de la jeunesse : si ces études réussissent, on aura peut-être un grand nombre de géomètres exacts et d'ingénieurs utiles-, mais un grand nombre aussi d'hommes médiocres» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 203.

educativa. Ricordava, inoltre, che le grandi congregazioni religiose come quella dei gesuiti e degli oratoriani avevano sempre fatto studiare gli autori classici non cristiani.

Come ricorda Buisson, inoltre, «Donnant lui-même, l'exemple, il faisait jouer, dans son palais épiscopal, Eschyle et Sophocle en grec par les élèves de son petit séminaire»¹³². Lo studioso si riferiva al piccolo seminario de la Chapelle Saint Mesmin di Orléans, dove poteva capitare di assistere alla rappresentazione di Philoctète o Oedipe à Colone¹³³. Anche su questo punto vi furono diverse polemiche con l'«Univers» e il gruppo intransigente¹³⁴. Sul tema intervenne poi anche direttamente Pio IX, il quale, nell'enciclica di *Inter multiplices*, indirizzata, non a caso, ai vescovi francesi in data 21 marzo 1853, sostenne la complementarità tra le letture dei classici pagani e degli autori cristiani, sottolineando la funzione dei primi negli studi umanistici.

Nel percorso formativo dell'Istituto, Renan recriminò una scarsa considerazione per la preparazione scientifica e la critica storica: «Per tre anni – osservò - subii quella profonda influenza che apportò nel mio essere una completa trasformazione. Il Dupanloup mi aveva letteralmente trasfigurato. Dal povero provincialino, il più grossolanamente impacciato della sua guaina, egli aveva tirato fuori uno spirito aperto e attivo. Certo, qualcosa mancava ad una tale educazione, e sempre ebbi un vuoto nello spirito finché essa dovè bastarmi. Vi mancava la scienza positiva, l'idea d'una ricerca critica alla verità»¹³⁵. Questa carenza nella didattica del seminario rappresentava per Renan il maggiore deficit della figura di Dupanloup e della sua istituzione: «Quel che egli voleva, era un'educazione liberale, tale da poter convenire egualmente al clero ed alla gioventù del sobborgo San Germano, con fondamento nella pietà cristiana e nelle lettere classiche. Lo studio delle scienze era quasi escluso»¹³⁶.

Renan segnalò un limite facilmente riscontrabile nell'opera educativa e negli scritti del Dupanloup, al quale manca la capacità di interagire con le istanze pedagogiche sperimentali. Questo deficit, ha fatto sostenere ad Aubert come Dupanloup ebbe «un esprit fort peu moderne, en dépit de certaines apparences»¹³⁷.

Tuttavia, anche il positivista Renan attestò l'amore per la verità e l'alta considerazione dell'intelligenza che animava la vita del Dupanloup: «Credeva nella ragione e ne faceva la base della fede. Ripeteva spesso che il valore dell'uomo ha la sua misura nella facoltà

¹³² F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., p. 743.

¹³³ Cfr. F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, pp. 176-177.

¹³⁴ Cfr. U. Maynard, *Mons. Dupanloup et Mons. Lagrange son historien*, cit., pp. 66-78.

¹³⁵ E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, cit., p. 157.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 141.

¹³⁷ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1110.

d'ammirare. La sua ammirazione non era sempre abbastanza rischiarata dalla scienza; ma veniva da un grande ardore di anima e da un cuore veramente posseduto dall'amore del bello. Egli è stato il Villemain della scuola cattolica»¹³⁸.

Ad ogni modo, concluso il seminario a San Nicola e passato al seminario maggiore di San Sulpizio, Renan consolidò le sue obiezioni alla fede cattolica, che credeva falsata dall'indagine storica applicata al nuovo e al vecchio testamento. Conclusa la sua esperienza, andò a salutare il Dupanloup¹³⁹. In merito alla crisi religiosa del positivista, Faguet racconta un episodio particolarmente significativo per comprendere il valore attribuito dal sacerdote savoiano alla libertà personale. Quando Renan gli espose le sue remore sulla fede cattolica, confessò di continuare a partecipare ai sacramenti perché temeva, non avendo di che vivere, di essere mandato via dal seminario maggiore. Scosso dalle sue parole, il sacerdote chiese al giovane di lasciare l'istituto, e si impegnò nel trovargli una sistemazione adeguata fuori dal seminario, oltre ad offrirgli una somma di denaro per potersi mantenere nel primo periodo¹⁴⁰.

I. 2. Impegno pubblicistico e scritti

Sebbene impegnato nell'attività educativa e diocesana, Dupanloup fu uno scrittore prolifico. Oltre a pubblicare numerosi saggi, si spese nella vita pubblicistica della Francia. Il gruppo cattolico liberale aveva preso atto da tempo dell'importanza della carta stampata per una maggiore efficacia dell'apostolato e delle battaglie culturali. I giornali, infatti,

¹³⁸ E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, cit., p. 147.

¹³⁹ Uscito dal seminario andò a Parigi dai superiori. Ricorda: «Nel Dupanloup trovai la grande e calorosa comprensione delle cose dello spirito che ne faceva un uomo superiore. Fui con lui d'una franchezza estrema. La questione scientifica gli sfuggì del tutto; quando gli parlai di critica tedesca, ne fu sorpreso. I lavori del Le Hir gli erano quasi sconosciuti. La Scrittura, ai suoi occhi non offriva altra utilità se non quella di fornire a' predicatori passi eloquenti; or, l'ebraico serve a questo un bel nulla. Ma qual buono, grande e nobile cuore! Ho qui davanti a me un bigliettino di sua mano: "Avete bisogno di danaro? Sarebbe cosa ben naturale nella vostra situazione. Potete disporre della mia povera borsa. Vorrei poter offrirvi beni più preziosi... La mia offerta schietta com'è, non vi offenderà, spero". Lo ringraziai, e non ebbi in ciò alcun merito. Mia sorella Enrichetta mi aveva dato mille e duecento franchi per che attraversassi quel difficile momento. Vi misi mano appena. Ma quella somma, liberandomi dall'inquietudine immediata per il domani, costituì la base dell'indipendenza e della dignità di tutta la mia vita» *Ibid.*, p. 239.

¹⁴⁰ Faguet ricorda come Dupanloup «a cotribué à faire sortir Renan de Saint-Sulpice. Il l'y venait voir souvent, ayant gardé pour son ancien élève des sentiments de tendre affection. Un jour, dans quelque parole embarrassée du jeune séminariste il crut sentir le doute qui couvait et qui déjà commençait de se déclarer : « Mon enfant, lui dit-il, si vous êtes troublé à ce point pourquoi continuez-vous à communier ? » Renan répondit que s'il ne communiait pas il devrait quitter Saint-Sulpice et qu'il ne saurait où aller : « Avant tout, répondit Dupanloup, cessez ce sacrilège, ne mettez pas sur vous cette malédiction ». Et il lui glissa dans la main ce qu'il lui fallait pour quitter le séminaire et faire face aux premières nécessités : Il s'en furent dans cette circonstance très dignes l'un de l'autre. Renan, ne croyant plus, affrontait la misère plutôt que d'enseigner ce qu'il ne croyait pas ; Dupanloup, croyant, aidait Renan à sortir de l'Église où il aurait enseigné ce qu'il n'eût pas cru, et tous deux obéissaient au sentiment de l'honneur » E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 19.

erano ormai diventati la piazza dove si trasmetteva mentalità comune, e rappresentava dunque un campo di battaglia che non si poteva lasciare agli anticlericali. Si tratta di una sensibilità che emerse anche negli stati italiani, già dalla metà dell'Ottocento¹⁴¹.

In linea con questa visione, Dupanloup non temé di scendere nell'agone delle riviste, badando poco al suo ruolo istituzionale. Non a caso, Buisson lo definì ironicamente un «journaliste égaré dans l'épiscopat»¹⁴². Si tratto di un lato della sua vita connesso con la sua naturale propensione all'azione e alla critica. «Son tempérament de polémiste – scrive Marcilhacy - est servi par une plume de journaliste qui saisit au vol l'actualité»¹⁴³.

Nella dialettica pubblicistica del tempo, il vescovo d'Orléans restò in prima linea, come documentano i numerosi interventi e iniziative di cui si fece promotore. Oltre a collaborare con diversi periodici, Dupanloup fondò una serie di riviste. Nel 1847 diede vita a «La Paix sociale», che non durò, tuttavia, molto tempo. L'anno dopo rilevò «l'Ami de la religion», che continuò le pubblicazioni sino al 1862. Al progetto coinvolse personalità come Ravnian, Montalembert, Falloux, Champagny, Charles e Henry de Riancey e tanti altri¹⁴⁴. Grazie alla direzione del Dupanloup, la testata passò in soli tre mesi da mille a quattromila abbonati¹⁴⁵. Dopo la chiusura de «l'Ami», Dupanloup collaborò con il «Journal des villes et des campagnes».

Divenuto vescovo, nella sua diocesi fondò «Les Annales religieuses de la ville et du diocèse d'Orléans». Quando nel 1855 il «Correspondant» attraversava una grave crisi, riprese le redini della rivista che rappresentava l'organo principale del cattolicesimo liberale francese. Collaborarono alla sua rinascita anche altri intellettuali come Montalembert, Falloux, A. de Broglie, Foisset e Mme Swetchine. La direzione fu affidata a Cochin. Nel 1868, diede vita a «Le François». Ormai ultrasettantenne, nel 1876 fondò «La Défense», una rivista incentrata su tematiche religiose.

Lungo il corso della sua vita, scrisse un centinaio di saggi¹⁴⁶. Le più importanti furono scritte dopo i quarant'anni, ed in particolare dopo l'elezione episcopale. Nella sua copiosa produzione, affrontò svariate tematiche, tanto da essere definito una «personnalité protéiforme»¹⁴⁷.

¹⁴¹ Cfr. I. Piazza, *Buoni libri per tutti : l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., p. 27-54.

¹⁴² Cfr. F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., p. 743.

¹⁴³ C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 11.

¹⁴⁴ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 450.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 454.

¹⁴⁶ L'intera bibliografia di Dupanloup fu riportata da H. Herluison, *Mgr. Dupanloup, évêque d'Orléans, de l'Académie française*, Orléans, Herluison, 1878.

¹⁴⁷ C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. X.

Una buona parte è rappresentata da opere pedagogiche ed educative. Tra queste opere, le prime sono dedicate al catechismo, che reputava un momento decisivo per lo sviluppo della persona e dell'educazione alla fede. Per Dupanloup, impostare in modo ordinato ed efficace questo insegnamento avrebbe assicurato una formazione solida.

Nel 1830 pubblicò il *Manuel de catéchisme*, che ebbe una buona accoglienza nel pubblico. La prima edizione, stampata in mille esemplari, fu esaurita in poco tempo¹⁴⁸. Il libro arrivò a contare cinquantatré riedizioni. Lo stesso anno scrisse un piccolo libretto rivolto ai bambini intitolato *Évangiles de toute l'année*. Tra il 1832 e l'anno seguente curò un'edizione in quattro volumi dei sermoni di Mgr Borderies. Nel 1841 pubblicò il *Méthode générale de catéchisme, recueillie des ouvrages des pères et docteurs de l'Église et des catéchistes les plus célèbres depuis St Augustin jusqu'à nos jours*. Nel 1843, diede alle stampe il *Manuel des petits séminaires*, ristampato diciannove volte.

Nel 1864 pubblicò poi una significativa lettera alla diocesi intitolata *L'instruction pastorale sur les catéchismes*.

Sempre sul fronte catechistico, risultano di particolare interesse i discorsi e i sermoni. Molti di essi si trovano nelle *Opere scelte*, stampate prima nel 1862, e poi riviste e ripubblicate nel 1874 con il titolo *Nuove opere scelte*.

In ambito pedagogico, merita di essere richiamato l'opera *De la Pacification religieuse*, definita da Poujoulat: «l'œuvre la plus remarquable, qui soit sortie de la question de la liberté d'enseignement»¹⁴⁹. Il saggio fu elaborato in reazione alla proposta di legge Villemain del 1844.

Le opere in cui emerse con organicità il suo pensiero e orizzonte educativo furono *De l'éducation* e *De la haute éducation intellectuelle*, ciascuna composta di tre tomi. Nel 1850 è pubblicato il primo tomo del saggio *De l'éducation*, presentato da un breve commento di Montalembert. Gli altri due tomi furono pubblicati nel 1857. Quest'opera costituisce per la maggior parte degli studiosi il capolavoro della sua vita, oltre che uno dei classici della pedagogia francese ottocentesca. Buisson scrisse che «c'est en effet un traité de pédagogie dont il est impossible de ne pas tenir compte dans l'histoire des doctrines de l'éducation au XIX siècle»¹⁵⁰. Fu questo testo a renderlo celebre, ed ebbe non poca importanza per la nomina di Dupanloup all'accademia di Francia. Nel memorabile discorso con cui presentò il vescovo tra gli «immortali», Salvandy definì il saggio «ce monument de la plus haute pédagogie qui fut jamais»¹⁵¹. L'opera fu apprezzata anche da Pio IX, che dopo aver letto il

¹⁴⁸ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 119.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 338.

¹⁵⁰ F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., p. 743.

¹⁵¹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 158.

saggio, ne lodò il contenuto in un «breve» indirizzato al vescovo d'Orléans ¹⁵². Solo in Francia ebbe quindici edizioni.

Se questi primi tre volumi sono incentrati sui fini e le leggi generali della educazione, *De la haute éducation intellectuelle* si occupa di chiarire gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento superiore. Il primo volume uscì in due tomi, uno nel 1855 e l'altro nel 1857. Quasi dieci anni dopo, nel 1866, furono stampati il secondo ed il terzo volume. L'ultimo è intitolato: *Lettres aux hommes du monde sur le études qui leur conviennent* ed è composto da ventuno lettere che riprendono numerosi concetti già esposti nel 1863 con le *Lettres à un membre de l'Académie de Ste-Croix sur les études qui peuvent convenir aux loisirs d'un homme du monde*. L'opera si conclude con un elenco di libri e un «consiglio alle donne cristiane che vivono nel mondo». *De la haute éducation intellectuelle* ebbe molta influenza nella pedagogia spiritualista e cattolica dell'epoca. Tra gli altri, ispirò *Le sources* del padre Gratry, peraltro molto vicino al Dupanloup, e successivamente *La vie intellectuelle* di Sertillanges, pubblicata nel 1920. Ad essa fece riferimento mons. Dadolle, che poi divenne rettore dell'Università Cattolica di Lione. Echi di questo testo sono presenti anche nell'opera pedagogica di Maritain.

Da questi principali e copiosi lavori (ogni tomo supera le cinquecento pagine), Dupanloup estrasse alcune parti che pubblicò separatamente. Nell'opera *Enfant* riporta dal primo tomo il I e V capitolo del secondo libro e cinque capitoli del quarto libro, mentre dal terzo tomo undici capitoli del libro III.

Nei *Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire*, pubblicato nel 1872, dal quinto tomo riprese i libri I e IV e sei lettere in particolare, quelle da 13 a 17 e 26. Nei *Consigli alle giovani gens sullo studio della filosofia* riproducono i libri II del tomo V e le lettere dalla 9 alla 11 del tomo VI. Le *Lettre sur l'étude du droit* (1865) non sono che la lettera 18 al tomo VI.

Per comprendere appieno il pensiero pedagogico di Dupanloup, risultano molto utili le sue corrispondenze. Il sacerdote ebbe scambi epistolari molto fitti ¹⁵³. A San Sulpizio sono raccolte circa trentamila sue lettere ¹⁵⁴. Alcune tra le più significative sono citate nell'opera di Lagrange e nel saggio di Chapon, *Mgr Dupanloup Lettres de direction sur la vie chrétienne*, pubblicato a Parigi nel 1905.

¹⁵² Si tratta del «bref» del 26 maggio 1866. Cfr. H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 313.

¹⁵³ Come sottolineò Aubert, Dupanloup annotò in data 16 gennaio 1864 di aver scritto in un solo giorno cento lettere. Cfr. R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1107.

¹⁵⁴ I. Noye, *Dupanloup, maître spirituel, d'après son journal intime*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 41.

Un'altra opera molto importante fu il suo diario, di cui Branchereau pubblicò nel 1902 le parti salienti del manoscritto originale, che si trova ancora oggi conservato presso il seminario di San Sulpizio a Parigi. Gli stralci raccolti dallo studioso furono pubblicati in Italia solo nel 1962, per merito di Gambi¹⁵⁵. Il primo curatore francese volle pubblicare parte del manoscritto originali per l'eccezionalità spirituale dell'opera: «A mio parere – osservò - questo Diario è il racconto più interessante che mai anima di sacerdote e di vescovo abbia scritto»¹⁵⁶. Lagrange, che nella sua biografia ne riportò diverse parti, su questo documento scrisse: «Ouvrons avec respect ces pages, car ce sont les vrais arcanes de cette âme»¹⁵⁷. In quest'opera, infatti, oltre ad importanti notizie sulla vita del sacerdote savoiano, emergono con luminosità gli ideali che ne hanno segnato l'impegno educativo. Come ha notato Noye, «Dupanloup revenait souvent à ses notes, les prenait même comme texte de son oraison : le Journal a tenu une grande place dans sa propre vie spirituelle»¹⁵⁸.

In realtà il vescovo d'Orléans non aveva intenzione di pubblicare il suo manoscritto, e si può anche presumere che non avrebbe accettato che fosse dato alle stampe. Dalle pagine del diario, emerge, infatti, la vita intima del sacerdote nel dialogo serrato con la propria coscienza¹⁵⁹. Come scrisse Padre Lasserre, il diario fu il «son plus beau livre de beaucoup, celui qu'il a écrit sans le savoir»¹⁶⁰.

Il suo stile e la sua scrittura hanno dato adito ad alcune critiche¹⁶¹. Faguet, sebbene riconosca grandi capacità di eloquenza al Dupanloup, sottolinea come la sua scrittura non fosse molto curata. Concludendo il suo libro osserva «On a pu juger aussi, par tant de citations que j'ai faites, de Mgr Dupanloup écrivain. Ce n'est pas un grand écrivain. Sa langue d'abord n'est pas sûre, elle présente plus d'impropriétés, de tours douteux et

¹⁵⁵ Noye ha rilevato diverse mancanze nell'opera curata da Branchereau, il quale nel suo lavoro non segnala il luogo e la data precisa dei commenti del Dupanloup, non riporta molti degli interessanti ritiri fatti dal vescovo, riassume intere pagine in poche frasi, non segnala aggiunte o variazioni fatte dal vescovo nel corso del tempo, omette considerazioni importanti legate ad incontri come quelli con il Curato d'Ars nel 1849 e nel 1853, con Landriot a Autun il 6 ottobre 1853, con Doellinger e Acton a La Combe dal 27 al 30 agosto 1855. *Ibid.*, p. 41-42.

¹⁵⁶ Citato in F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 7.

¹⁵⁷ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 294.

¹⁵⁸ I. Noye, *Dupanloup, maître spirituel, d'après son journal intime*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 44.

¹⁵⁹ Come ha notato Noye: «La tenue du *Journal* a été pour lui, plutôt que la fixation du regard sur lui-même et sur son passé, un exercice de discernement : une façon de maîtriser la fougue du tempérament et l'empressement à agir, de considérer devant Dieu ce qu'il fait et ce qu'il ressent, surtout ce qu'il reçoit, afin de rendre grâces et demieux répondre. De là, une hauteur de vue, un «recul», une aptitude à dégager la leçon spirituelle d'un événement, d'une démarche. Les lettres conservées montrent qu'à ses dirigés il enseigne la même attitude ; il veut leur faire voir le dessein de Dieu sur leur vie, aider leur marche laborieuse en les rendant capables de découvrir, dans leur propre passé et dans le présent, et plus loin que le présent, l'Amour qui les conduit» *Ibid.*, pp. 45-46.

¹⁶⁰ Citato in R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1107.

¹⁶¹ Aubert scrive con una severa perentorità che «Dupanloup n'est pas un grand écrivain» *Ibid.*, p. 1087.

d'incorrections qu'il n'est permis»¹⁶². Evidenzia poi una serie di leggerezze: sono presenti delle ripetizioni e la sintassi è troppo condizionata dal parlato.

I. 3. Una pedagogia organica e cattolica

Sebbene il pensiero pedagogico del Dupanloup sia già stato affrontato in alcuni lavori¹⁶³, diversi studiosi hanno lamentato la mancanza di un approfondimento sistematico e corposo delle prospettive educative del vescovo d'Orléans¹⁶⁴.

All'interno della storia pedagogica francese, e più in particolare nello spiritualismo europeo, Dupanloup rappresenta uno dei principali protagonisti. Giustamente Viotto ha definito *De l'éducation en général* come «una “summa” dei principi pedagogici cristiani»¹⁶⁵, mentre lo storico neotomista De Hovre ha considerato l'opera del sacerdote un «classico»¹⁶⁶, sulla base degli stessi elementi che il vescovo attribuiva a questo genere: unità, immutabilità, sovranità, universalità, perpetuità.

Il pensiero educativo di Dupanloup si presenta come una costruzione coerente e sistematica, in linea con una visione pedagogica religiosa e cattolica, di cui può essere considerata una «mine»¹⁶⁷. A proposito la Ciribini, studiosa di area neoscolastica e allieva di Mario Casotti, ha sottolineato l'organicità della pedagogia di Dupanloup accostando la sua costruzione a quella di Maritain¹⁶⁸. La studiosa colloca la figura del vescovo tra i principali protagonisti della tradizione spiritualista, accostandolo ad autori come De Hovre, Newman, Spalding, Willmann¹⁶⁹. Lo definisce come il primo pedagogista

¹⁶² E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 244.

¹⁶³ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., 1930, pp. 110-154; A. Siracusa, *Il pensiero pedagogico di Mgr Dupanloup*, Tesi di Laurea in Pedagogia, R. Università di Torino, Facoltà di Magistero, Anno accademico 1940 – 1941; A. Ciribini Spruzzola, *Le correnti cattoliche contemporanee*, cit., pp. 31-35; A. Kautz, *Félix Dupanloup*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, cit., vol. I, pp. 773-774.

¹⁶⁴ Cfr. F. Restaino, *Littérature Dupanloup e altri : positivismo e antipositivismo durante il secondo impero*, cit., p. 107.

¹⁶⁵ P. Viotto, *Lo spiritualismo francese*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1977, vol. II, p. 637.

¹⁶⁶ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 154.

¹⁶⁷ *Ibid.* p. 112.

¹⁶⁸ Riferendosi a Maritain scrive: «Egli racchiude nel suo pensiero pedagogico il significato di gran parte della pedagogia contemporanea e la risposta, almeno su un piano teorico, alle sue esigenze da un punto di vista cattolico. In ciò consiste la ragione della sua scelta quale rappresentante del pensiero pedagogico cattolico contemporaneo francese in questo breve e, forzatamente, incompleto profilo: se il Dupanloup costituisce ed inquadra, in una organica concezione, ogni aspetto del problema pedagogico, il Maritain, pur presentandosi diversamente nel mondo della pedagogia contemporanea, costituisce con la sua problematica educativa ancora suscettibile di sviluppi, ma completa nella sua essenza, una risposta esauriente ai problemi che la pedagogia contemporanea ha ignorato: la risposta di un cattolico» A. Ciribini Spruzzola, *Le correnti cattoliche contemporanee*, cit., p. 36.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 5.

«contemporaneo»¹⁷⁰, cioè capace, pur affrontando questioni particolari, di una visione unitaria dell'educazione con a fondamento il suo fine. La Ciribini sottolinea la sua capacità di influenza sulla pedagogia cattolica successiva: «Risalire al Dupanloup è necessario per avere una visione sintetica, ma ad un tempo essenziale e probativa, del carattere della pedagogia cattolica francese nei tempi nostri. Il Dupanloup, è, infatti, nella sua “forma mentis” caratteristicamente cattolica nel senso più preciso e determinato della parola, aperto a tutti i problemi, che è pronto a rivedere criticamente cogliendone nel contempo l'anima di verità che li illumina e rispondendo alle loro esigenze, in senso moderno, sul piano della pedagogia perenne»¹⁷¹.

Se diversi autori cattolici hanno rilevato il valore del contributo pedagogico del vescovo d'Orléans, altri hanno preferito sottolinearne i limiti. Nella sua valutazione, Aubert reputa Dupanloup un autore poco originale: «il fut plutôt un diffuseur brillant, habile à orchestrer ce qu'il trouvait ailleurs, qu'un inventeur». Arriva a sostenere che «sa philosophie est superficielle et sa théologie davantage encore»¹⁷². Dello stesso avviso è la Marcilhacy: «La spéculation intellectuelle n'étant pas le fort de Mgr Dupanloup, sa théologie étant restée sommaire, il fondera son apologétique sur l'utilité pratique de la religion»¹⁷³.

Diverse fonti hanno contribuito alla costruzione del sistema pedagogico di Dupanloup. Un primo e fondamentale apporto è costituito dalla sua esperienza educativa, che egli pose alla base della sua sistematizzazione più impegnata. Mgr Foulon, arcivescovo di Besançon che fu allievo di Dupanloup al San Nicola, ha notato come il principale merito delle sue opere «c'est qu'ils ont été pratiqués avant d'avoir été écrits; ce n'est pas une théorie, c'est une histoire à laquelle l'expérience ajoutait chaque jour une page de plus»¹⁷⁴. In linea generale, tutte le sue opere si presentano contraddistinte da un realismo pedagogico. Dupanloup costella la sua argomentazione con episodi, lettere ed esperienze personali. Sono ricorrenti i riferimenti al lungo tirocinio formativo, ed in particolare agli anni in cui ricoprì il ruolo di direttore. Giustamente il filosofo spiritualista Edme Caro ha sottolineato come *De l'éducation* sia un libro non solo pensato ma «vécu»¹⁷⁵. In realtà, l'opera in questione, nacque per articolare maggiormente i contenuti già espressi dal sacerdote in una lettera che inviò ai suoi collaboratori del San Nicola, la *Lettera ai professori del piccolo*

¹⁷⁰ «Tale atteggiamento noi troviamo, in sostanza, nel primo pedagogista cattolico contemporaneo, il Dupanloup (come nel De Hovre, il cui sistema è un esempio classico della pedagogia moderna come può essere vissuta ed elaborata da uno spirito integralmente cattolico, la cui valutazione sulla pedagogia contemporanea resta fondamentalmente proprio per questa aperta comprensione dei problemi più attuali nell'ambito del cattolicesimo) *Ibid.*, p. 7.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 31.

¹⁷² R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1109.

¹⁷³ C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 26.

¹⁷⁴ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. XVIII.

¹⁷⁵ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1088.

*seminario*¹⁷⁶. Nel terzo tomo della stessa opera, Dupanloup tratta delle regole dell'Istituto e della sua guida riportando esattamente ciò che avveniva a Saint Nicolas¹⁷⁷.

L'opera di Dupanloup ebbe diversi altri apporti «teorici». Tanto per la pratica che per la riflessione educativa, egli stesso osservò di non aver «inventato niente». Molte delle indicazioni e delle norme furono accolte dalla tradizione sulpiziana, in cui fu formato. Ebbe inoltre un continuo paragone ideale con una serie di autori ed educatori che avevano segnato la riflessione pedagogica francese e non solo.

Tra le diverse figure di cui sono rinvenibili le tracce nel suo pensiero, emerge quella di Fénelon, che influenzò nel profondo la sua formazione e la sua vocazione educativa. Durante i suoi anni di studio, Dupanloup amava leggere una delle più importanti opere del vescovo di Cambrai, *L'Existence de Dieu*¹⁷⁸. Uno dei primi scritti pubblicati dal sacerdote savoiano fu un'ampia antologia degli scritti di Fénelon, stampata in sei volumi con il titolo *Le christianisme présente aux hommes du monde*. Il lavoro fu prima editato tra il 1835 e il 1836, e poi ripetutamente ripubblicato sino al 1860. Appare significativo come durante le prime conversazioni con Talleyrand, Dupanloup propose allo statista francese anche la lettura della sua antologia¹⁷⁹. Nel 1837 diede alle stampe un'altra antologia del vescovo di Cambrai, intitolata *La vraie et solide vertu sacerdotale*. Il legame fu così stretto, che Dupanloup fu definito come «l'erede più diretto del pensiero di Fénelon»¹⁸⁰.

Un altro autore «classico» a cui Dupanloup fece costante riferimento fu Bossuet. Le sue opere restarono con quelle del vescovo di Cambrai, un faro nella sua formazione giovanile e nella preparazione alla vita sacerdotale¹⁸¹. Anche da adulto, poco prima di essere consacrato Vescovo, Dupanloup annotava nel suo diario: «Fénelon, Bossuet, i Padri, ci illuminano, ci fortificano, ci consolano solo perché sono un riflesso delle divine Scritture...»¹⁸². Il 25 luglio del 1851 scrisse ancora: «Rileggere Bossuet et Fénelon»¹⁸³. Come ha osservato Lagrange: «Ses maîtres dans la vie spirituelle, c'étaient les vrais maîtres: saint François de Sales, saint Vincent de Paul, sainte Thérèse, Bossuet, et surtout Fénelon, dont il lisait et relisait la Vie et les œuvres; et pardessus tout, les Saints Livres»¹⁸⁴. Di Bossuet, curò anche un'antologia di scritti intitolata *La Journée du chrétien*.

¹⁷⁶ Cfr. F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 149.

¹⁷⁷ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, pp. 209-221.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 58.

¹⁷⁹ *Ibid.*, pp. 239-240.

¹⁸⁰ M. Milan, *Donna, famiglia, società, Aspetti della stampa femminile cattolica in Italia tra '800 e '900*, cit., p. 28.

¹⁸¹ Cfr: F. Dupanloup, *Diario*, cit., pp. 53, 58, 62, 64, 66; F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, pp. 35, 58.

¹⁸² *Ibid.*, p. 114.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 162.

¹⁸⁴ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 373.

La riflessione pedagogica di Dupanloup si fonda su una piattaforma specificatamente filosofica. Se alcune considerazioni legate alla propria esperienza arricchiscono in senso sperimentale il suo sistema, il vescovo predilige un approccio unitario e metafisico al problema dell'educazione, collocandosi così nel solco della tradizione spiritualista. Lo stesso De Hovre, in un'opera già citata, svolgendo il tema del primo capitolo intitolato *Le lien organique entre la Philosophie et la Pédagogie*, cita proprio Dupanloup per chiarire il nesso imprescindibile tra le due discipline: « Si nous voulons de nouveau réconcilier « l'école et la vie », « la méthode et l'homme », « la théorie et la pratique de l'éducation », la pensée capitale, énoncée chez Dupanloup, ne doit pas se trouver dans les « conclusions générales » de nos traités de pédagogie, mais gravée en lettres de feu au frontispice de notre édifice pédagogique »¹⁸⁵.

Come premessa alla sua riflessione pedagogica, Dupanloup indica la necessità di una vasta e pensata azione educativa per «salvare» il destino della società. *De l'éducation*, prende avvio da una considerazione variamente ripresa: «Les hommes manquent». Di fronte a questa crisi antropologica di cui Dupanloup si dilunga a mostrare i sintomi e le conseguenze, si appella all'opera educativa come unica soluzione di riscatto: «l'Éducation seule pourrai former les hommes qui nous manquent, et les hommes qui nous manquent pourraient seuls nous donner l'Éducation qu'il nous faut»¹⁸⁶. Per questa ragione, parlando dell'educazione negli istituti, sostiene che ciascuno degli insegnanti, laici o religiosi che fossero, interrogati sul senso del loro lavoro dovrebbero rispondere in questo modo: « Je travaille à élever, à former des hommes »¹⁸⁷.

Egli definisce l'azione educativa come un «Cultiver, exercer, développer, fortifier et polir toutes les facultés physiques, intellectuelles, morales et religieuses qui constituent dans l'enfant la nature et la dignité humaine; donner à ces facultés leur puissance et de leur action; Par là former l'homme et le préparer à servir sa patrie dans les diverses fonctions sociales qu'il sera appelé un jour à remplir, pendant sa vie sur la terre; Et ainsi, dans une pensée plus haute, préparer l'éternelle vie, en élevant la vie présente: Telle est l'œuvre, tel est le but de l'Éducation»¹⁸⁸. Essa deve anche essere «mâle, sérieuse et sincère; sans duvet, mais aussi sans faiblesse; une certaine austérité douce et grave lui convient bien et la fortifie»¹⁸⁹. Essendo un'«action», ma diretta da una prospettiva razionale, essa è «tout à la

¹⁸⁵ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 3.

¹⁸⁶ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. XXIV.

¹⁸⁷ *Ibid.*, vol. III, pp. 337-338.

¹⁸⁸ *Ibid.*, vol. I, p. 2.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 22.

fois un art et une science: on dit dans ce double sens: *C'est un beau traité d'Éducation; c'est un grand système d'Education; c'est une maxime fondamentale de toute bonne Education*»¹⁹⁰.

La scienza educativa trova il suo fondamento nella chiarificazione della specificità umana. È, infatti, la natura della persona a rappresentare il senso e il fine della relazione formativa. Tanto all'arte quanto alla scienza, occorre un chiaro ideale antropologico che rappresenti l'orizzonte ultimo dell'azione dell'educatore. L'educazione si presenta così come un'azione perfetta diretta all'umanizzazione autentica dell'uomo. Il vescovo usa molto spesso la parola «Élever» come sinonimo di educazione. Essa, infatti, solleva l'uomo dal suo destino naturale, per richiamarlo alla sua vera origine. Nell'ottica del Dupanloup, la riflessione su questo tema rappresenta il centro della pedagogia¹⁹¹.

Di fronte ad un problema simile, il vescovo d'Orléans rifiuta l'idea che la persona sia frutto del caos cosmico. Fondando la sua concezione personale sulla fede cattolica, afferma la natura «creaturale» dell'uomo, fatto ad immagine e somiglianza di Dio. Si tratta di un presupposto che ha chiari corollari educativi: «Si l'homme est créé à l'image de Dieu, la loi de la vie consiste à garder et à développer cette ressemblance, et l'idéal de vie doit être l'imitare Deum», l'ascension vers le modèle divin. Telle est la loi de Dieu et celle de la nature»¹⁹². Dupanloup scrisse che c'erano tre modi di concepire l'educazione, come una «spéculation», «L'administration» o «L'apostolat»¹⁹³. Se nella prima si pensa al profitto economico dell'istruzione e nella seconda all'applicazione ossequiosa di norme e regolamenti, solo l'apostolato bada alla più profonda natura dell'uomo, cioè a quella spirituale.

Non a caso la Ciribini ha parlato della pedagogia del vescovo come una «teologia dell'educazione», nella quale tutto l'impegno educativo si può riassumere nel «Formare Dio nell'uomo e l'uomo in Dio»¹⁹⁴. Sullo stesso tema spiega: «Teocentrismo e umanesimo sono i cardini su cui poggia la teologia pedagogica del Dupanloup. Da queste due idee fondamentali ed inscindibili da cui deriva l'idea dell'educazione come rapporto (Dio-uomo; maestro-scolaro) deriva anche la possibilità della soluzione dei principali problemi

¹⁹⁰ *Ibid.*, pp. 23-24.

¹⁹¹ «La pedagogia dello spiritualismo, pur impegnandosi nella ricerca di tecniche e di strutture adeguate all'educazione umanistica, si distingue soprattutto nello studio delle finalità del processo educativo, perché ritiene che l'educazione non possa essere fine a se stessa, un accrescimento indefinito, un puro esercizio funzionale, ma debba avere per scopo la libertà, l'autonomia, l'equilibrio dell'uomo. Dupanloup e Dévaud hanno sottolineato questa dipendenza del metodo dai fini dell'educazione» P. Viotto, *Lo spiritualismo francese*, cit., p. 688.

¹⁹² F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogie, sa pédagogie*, cit., p. 129.

¹⁹³ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. II, p. 50.

¹⁹⁴ A. Ciribini Spruzzola, *Le correnti cattoliche contemporanee*, cit., p. 32.

educativi che si manifestano come leggi dell'educazione stessa»¹⁹⁵. Da questo punto di vista, appare di particolare interesse una lettera inviata dal vescovo al Montalembert: «Nous sculptons notre âme à l'image de Dieu; voilà notre œuvre, dit quelque part Bossuet. Eh bien, que fait l'artiste? Les yeux fixés sur le modèle, c'est – à – dire sur l'idéal, sur l'invisible et immatérielle beauté qu'il veut reproduire, tant qu'il voit un défaut, une aspérité, une scorie dans le marbre, il y passe le ciseau, il fait sauter sans pitié tout ce qui nuit à la perfection de l'œuvre. Ainsi en doit-il être de nous pour nos âmes; voilà le travail de la correction de nos défauts, c'est – à – dire l'œuvre de la sanctification»¹⁹⁶.

Nell'educazione si continua e si collabora all'opera dell'unico «autore». Egli scrive: «C'est en ce sens l'Éducation intellectuelle, morale et religieuse est l'œuvre humaine la plus haute qui se puisse faire. C'est la continuation de l'œuvre divine dans ce qu'elle a de plus noble et de plus élevé: la création des âmes»¹⁹⁷. Questo presupposto implica anche un rispetto totale dell'educando, che deve essere guardato come ad un soggetto sacro. In questo senso «le respect dû à la nature et à la dignité de cet enfant était un respect religieux et devait s'élever jusqu'à Dieu»¹⁹⁸.

La pratica dell'educare, che è infondo «une œuvre éthico-religieuse»¹⁹⁹, lo avvicina alla sua origine e lo fa «assomigliare» al suo creatore. In questa collaborazione alla formazione divina, l'educatore svolge il ruolo più nobile che il mondo conosca²⁰⁰. Come ha notato De Hovre, «parmi les pédagogues catholiques, nul n'a exalté la dignité de l'éducateur comme Dupanloup»²⁰¹. Si tratta di un compito che richiede indispensabili qualità. Nel secondo tomo del saggio *De l'éducation* si dilunga ad approfondirne le più importanti: virtù, fermezza, devozione, amore e intelligenza.

Quest'unità tra il cammino dell'uomo verso la sua perfezione e il legame con Dio, fu un tratto tipico della sua vita e del suo magistero. Nel suo diario, poco prima della consacrazione all'episcopato, osservò: «Innanzitutto bisogna essere un *uomo*. In ogni cosa

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 33.

¹⁹⁶ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 439.

¹⁹⁷ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 4.

¹⁹⁸ *Ibid.*, vol. I, p. 90.

¹⁹⁹ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 132.

²⁰⁰ Secondo Dupanloup «l'instituteur participe essentiellement à ce qu'il y a de plus noble dans la paternité divine ; il est, dans la mesure où il plaît à Dieu de lui en communiquer la puissance, il est ce que les saintes Écritures disent si bien de Dieu lui-même : le Père des âmes, *Pater spirituum* : rien ne lui convient mieux que ce nom magnifique. La paternité corporelle et la paternité spirituelle résident en Dieu, toutes deux : *omnis paternitas a Deo*. Mais la création et l'Éducation des corps, à laquelle un père et une mère ont part et qui fait en eux la paternité vulgaire, est incomparablement au-dessous de cette création et de cette Éducation des âmes, à laquelle un instituteur travaille de concert avec eux et avec Dieu» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. II, p. 347.

²⁰¹ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 135.

ci vuole *un uomo*. Tutto va in rovina perché non ci sono *uomini*. Ebbene! La Sacra Scrittura fa *l'uomo di Dio, il perfetto uomo di Dio*»²⁰².

In questa prospettiva, l'aspetto religioso e la formazione culturale risultano intimamente connessi: «La concezione pedagogica del Dupanloup – osserva De Hovre - deriva dalla convinzione che cristianesimo e umanesimo sono conciliabili, perché la grazia presuppone la natura e la perfeziona; pertanto l'educazione religiosa completa l'educazione umanista e le virtù soprannaturali, la fede e la grazia, si integrano con le virtù naturali, la ragione e la libertà umana»²⁰³. Da questo punto di vista, per Dupanloup «l'homme doit devenir meilleur chrétien pour être plus achevé et il doit devenir un homme plus achevé pour être meilleur chrétien»²⁰⁴.

Come ha notato Laeng: «La sua concezione sistematica si era ispirata con la massima chiarezza al principio che la grazia presuppone la natura, ma la perfeziona: la formazione dell'uomo è pertanto inclusa in quella del cattolico, l'educazione umanistica trova il suo coronamento in quella soprannaturale, le virtù cardinali del carattere si completano nelle virtù teologali della fede. Egli intendeva tutto questo nel senso di una solida preparazione umana nell'ordine temporale e terreno, ma di un'altrettanta sicura adesione all'ordine esterno e celeste, significata attraverso l'obbedienza all'autorità della Chiesa e corroborata dai suoi mezzi salvifici»²⁰⁵. Lo studioso nota, tuttavia, una certa differenza con autori successivi di tradizione cattolico liberale²⁰⁶.

Il vescovo d'Orléans definisce l'educazione come un'azione di «autorità e rispetto»²⁰⁷. Questi due entrambi indispensabili: l'autorevolezza, infatti, è impossibile dove l'educatore non riesce a conquistare il rispetto degli educandi, ma ciò non può avvenire se l'istitutore non è animato da un profondo rispetto per gli allievi. Come egli stesso osserva: «le respect

²⁰² F. Dupanloup, *Diario*, cit., p. 113.

²⁰³ P. Viotto, *Lo spiritualismo francese*, cit., p. 639.

²⁰⁴ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogie, sa pédagogie*, cit., p. 133.

²⁰⁵ M. Laeng, *Le correnti cattoliche contemporanee*, in L. Volpicelli (ed), *La Pedagogia*, Vallardi, Milano, 1970, vol. VI, p. 680.

²⁰⁶ «Un istruttivo confronto sul piano pedagogico si può rilevare tra le due diverse generazioni, tra le quali sta l'esperienza del movimento spiritualistico, nelle figure di mons. F. Dupanloup e dell'abate L. Laberthonnière. Entrambi gli Autori vogliono a modo loro mostrare la non contraddizione tra autorità e libertà; ma il primo concepisce l'autorità ancora soprattutto come potere di insegnare e di comandare, pur se temperato nell'applicazione dall'amore evangelico per i fanciulli (e perciò critica l'anarchismo che sembra conseguire dal rousseauismo radicale); il secondo la vede essenzialmente al servizio della libertà personale e ne studia le condizioni onde possa essere effettivamente «liberatrice». Tra i due si colloca l'esperienza di A. Gratry, L. Ollé Lapruné, M. Blondel, che lascia una traccia profonda» *Ibid.*, p. 679.

²⁰⁷ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 1.

manque toujours quand l'autorité s'affaiblit: l'autorité, cette grande et sainte chose, *devant laquelle l'esprit s'incline sans que le cœur s'abaisse!*»²⁰⁸.

Secondo Dupanloup, la stessa educazione nasce dal rispetto: «l'Éducation, telle qu'elle m'est apparue, n'est pas autre chose que le plus profond témoignage du respect dont la nature humaine est digne»²⁰⁹. Con questo concetto egli si riferisce ad una vera e propria devozione che è richiesta all'educatore di fronte alle persone di cui ha la responsabilità: «Le respect pour soi et pour ses semblables – observa il vescovo d'Orléans - n'est pas autre chose que la considération attentive de ce qu'il y a de plus haut dans la dignité humaine, c'est-à-dire de l'image de Dieu, de la chose divine en nous : puis le sentiment grave et intime, le sentiment religieux, que ce souvenir et cette lumière inspirent. En un mot, il y a toujours quelque chose de plus grand que nous en nous-même et dans les autres : voilà ce que nous devons respecter»²¹⁰.

Il profondo rispetto a cui è chiamata l'autorità, si attua soprattutto di fronte alla libertà dell'educando. Essa è l'obiettivo precipuo della relazione formativa, ed anche la sua ragion d'essere. La presenza dell'autorità è legata alla stessa dinamica della libertà umana, che necessita di un supporto per potersi sviluppare. Come osserva Dupanloup: «L'Éducation donc forme, élève, crée en quelque sorte; et c'est pour y parvenir qu'elle CULTIVE et qu'elle EXERCE, qu'elle *agit et fait agir*; voilà pourquoi, en même temps qu'elle est l'œuvre d'une haute autorité, elle réclame de celui qu'elle élève la coopération d'une docilité respectueuse»²¹¹. Il rispetto della libertà costituisce una condizione necessaria per il suo svolgimento : « Je l'ai dit au premier chapitre de cet ouvrage : l'enfant doit travailler lui-même à la grande œuvre de son Éducation, par un concours personnel, par une action libre, spontanée, généreuse : c'est la loi de la nature et de la Providence»²¹². Riprendendo i concetti di autorità e rispetto scrive: «Si l'Éducation, comme nous l'avons vu, est essentiellement l'œuvre de l'autorité et du respect, c'est essentiellement aussi l'œuvre de la liberté humaine ; mais c'est surtout l'Éducation religieuse et morale qui n'est pas, qui ne peut jamais être l'œuvre de la contrainte et de la violence. Sans doute, il faut que l'autorité soit au fond toujours grave et forte ; mais il faut aussi que son action ait toujours quelque chose de doux et de souple, selon l'admirable expression des saints livres: *Attingens ad finem fortiter, suaviterque disponens omnia*»²¹³.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 19.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 91.

²¹⁰ *Ibid.*, vol. II, p. 533.

²¹¹ *Ibid.*, vol. I, p. 6.

²¹² *Ibid.*, p. 177.

²¹³ *Ibid.*, p. 205.

Dato che l'uomo è un essere razionale e libero, nulla si può ottenere nell'elevazione della sua personalità, senza la sua collaborazione e decisione. Ricordando il suo maestro, il vescovo osservava: «*Nulle puissance humaine, dit éloquentement Fénelon, ne peut forcer le retranchement impénétrable de la liberté d'un cœur*»²¹⁴.

Sullo stesso tema osserva: «Si l'Éducation est une grande œuvre, une œuvre morale de premier ordre, un art sublime, mais aussi un art prodigieusement difficile, c'est à cause du sujet libre, qu'il s'agit d'élever et de gouverner»²¹⁵.

Dupanloup esalta, così, il valore della libertà circoscrivendo alla cura del suo perfezionamento il ruolo dell'educatore. In un altro brano, spiega in che senso autorità e libertà debbano essere coniugati: «il faut que les enfants soient libres, sous l'action puissante, active et vigilante de l'Éducation. Il faut savoir décider, contenir, arrêter ou diriger leur volonté, former leur conscience et leur cœur, mais sans forcer, sans altérer leur nature. C'est ce que Quintilien exprimait autrefois par cette parole : *Studium discendi, voluntate, quoe cogi non potest, constat*»²¹⁶ Si tratta di un'azione delicata, che richiede dedizione e pazienza. Occorre coniugare la libertà con la disciplina, avendo chiaro che «la fermeté n'est pas la violence»²¹⁷. Nella realtà relazionale, appare un compito molto difficile, tanto che Dupanloup parlò dell'educazione anche come una «lutte profonde»²¹⁸. Essa è una battaglia che si svolge nell'incontro tra il cuore dell'educando e dell'educatore, ma anche contro le distrazioni e i falsi ideali propagandati da un mondo sempre più disumano e irreligioso: «Je le répète : c'est une lutte terrible; je le dirai presque, ce doit être une lutte sanglante. Quiconque n'y met pas ses sueurs, son sang, sa vie, sera vaincu!»²¹⁹.

L'educatore deve far sì che la libertà dell'allievo si svolga verso il bene ed il vero, badando soprattutto che emerga l'iniziativa dell'educando. Sullo stesso tema ribadisce: «En un mot, comme j'ai déjà eu occasion de le dire, dans l'Éducation, *ce que fait l'instituteur par lui-même est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout*: j'entends *ce qu'il fait faire librement*. Quiconque, encore une fois, n'a pas compris cela, n'a rien compris à l'œuvre de l'Éducation humaine»²²⁰. Riprendendo questo passo, Laeng ha sottolineato come per Dupanloup «il rispetto dell'autorità non può essere imposto, ma deve essere conquistato: e che più dell'attività unilaterale del maestro, importa quella che il maestro stesso riesce a sollecitare nell'alunno; “ciò che il maestro fa è poco, ciò che fa fare è tutto”».

²¹⁴ *Ibid.*, p. 214.

²¹⁵ *Ibid.*, vol. II, p. 413.

²¹⁶ *Ibid.*, vol. I, p. 206.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 214.

²¹⁸ *Ibid.*, vol. II, p. 404.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 404.

²²⁰ *Ibid.*, vol. I, p. 178.

Pur nell'ambito di una concezione fortemente segnata dai tratti tradizionali, il Dupanloup auspicava dunque una maggior valorizzazione dell'apporto soggettivo e spontaneo»²²¹. Allo stesso rispetto, Dupanloup richiama gli educatori per le scelte vocazionali dei giovani. Di fronte a questa decisione, il vescovo d'Orléans chiede che sia tassativamente vietata qualsiasi ingerenza o pressione degli educatori o della famiglia²²².

Questo protagonismo dell'educando, è ribadito quando, nel solco della lezione di Fénelon, Dupanloup richiama gli istitutori a «seguire la natura»: «L'Éducation, à ben dire, c'est le développement de la nature elle-même en tout ce qu'elle a de bon: aussi, selon la simple et profonde de Fénelon, *elle doit suivre la nature et l'aider*: sa marche ne doit jamais être violente ni ses progrès précipités»²²³.

L'opposizione ad un certo autoritarismo, contraddistinse il suo impegno pedagogico²²⁴. Secondo Dupanloup il poco rispetto della libertà era una carenza tipica dell'educazione francese del tempo²²⁵. Riguardo al tema della libertà, De Hovre ha giustamente sostenuto che tutta la teoria pedagogica del Dupanloup possa essere letta come una critica alle posizioni di Rousseau e di Napoleone²²⁶. Dell'illuminista, non accettava lo spontaneismo naturalistico, mentre richiama all'educazione come un'azione di lavoro e impegno: «Œuvre du maître et travail de l'élève, l'Éducation est donc tout à la fois culture et exercice, enseignement et étude: le maître cultive, instruit, travaille au dehors, mais il faut essentiellement qu'il y ait *exercice, application, travail* au dedans. Il est indispensable de la bien comprendre»²²⁷. A Rousseau contestò anche la poca considerazione data all'educazione religiosa nella prima infanzia, mettendo inoltre in discussione l'originalità del suo pensiero²²⁸. Lo attaccò, inoltre, per le note vicende personali. Il fondatore della

²²¹ M. Laeng, *Le correnti cattoliche contemporanee*, cit., p. 680.

²²² «Il ne faut pas que les parents, que les instituteurs pressent ici violemment les enfants. Leur liberté doit être respectée. On peut, on doit les éclairer, les conseiller, les préparer même de loin, les diriger; mais les violenter et les pousser de force dans tel ou tel état, jamais» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 246.

²²³ *Ibid.*, p. 10.

²²⁴ Come ha notato Pietro Viotto: «Il liberalismo del Dupanloup non è solo un liberalismo politico, in nome della libertà «della» scuola, come quello di Lacordaire e di Montalbert, ma è anche un liberalismo pedagogico, per la libertà «nella» scuola, contro l'autoritarismo delle istituzioni scolastiche ancora animate da spirito conservatore, che il regime napoleonico favoriva» Cfr. P. Viotto, *Lo spiritualismo francese*, cit., pp. 639-640.

²²⁵ «Je ne crains pas de le dire: le grand mal de l'Éducation en France, depuis cinquante années, c'est qu'elle manque de liberté. La liberté de l'enfant n'est pas respectée: liberté intellectuelle, liberté morale, tout est contraint. La loi de la nature, la loi de la Providence, tout est méconnu» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 180.

²²⁶ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 115.

²²⁷ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 7.

²²⁸ «Dans ce livre, Rousseau est au-dessous de lui-même et au-dessous de tout. Je ne dirai pas au-dessous de Bossuet et Fénelon; rien ne pourrait me décider à faire à ces grands et saints personnages une si gratuite et si cruelle injure. Que peut-il y avoir de commun entre lui et ces hommes? On l'a dit, il est vrai: en fait d'Éducation, Rousseau n'a été que la ridicule et odieuse caricature de Fénelon; et, quant au nom de Bossuet, il n'ose guère le prononcer. Comme sagesse et vérité morale, Rousseau dans ce livre, est au-dessous des païens eux-mêmes. Le paganisme aura flétri ses indignes théories et banni leur auteur. Ce livre rétrograde

pedagogia moderna abbandonare i suoi figli all'orfanotrofio, e per questo Dupanloup ne parlò come un «uomo malvagio»²²⁹. A Napoleone, invece, attribuiva la costruzione di un sistema scolastico monopolistico, giudicata un'indebita ingerenza del governo in un campo nel quale la libertà doveva essere garantita.

Oltre ad essere un'azione di «forzezza», l'educazione era considerata anche un'azione di «pulizia». Egli la paragona alla pulizia di un diamante «brut», nel quale all'educatore è data la responsabilità di far brillare le migliori potenzialità dell'allievo. «Les facultés humaines – observe il vescovo - sont, en effet, plus ou moins inégales, grossières, brutes, irrégulières; l'Éducation les cultive et les exerce pour faire disparaître les rudesses, les aspérités naturelles. L'Éducation doit leur donner tout à la fois un jeu plus facile, des mouvements plus heureux, une action plus douce, une vie plus délicate et plus noble. Elle polit l'esprit; elle polit le caractère et les mœurs; elle leur donne quelque chose de doux et de simple, et tout à la fois de gracieux, de brillant; elle polit la vertu même»²³⁰.

Nel secondo volume del saggio *De l'éducation*, si occupa dei principali attori dell'educazione. Dupanloup ne individua una serie, con caratteri e responsabilità precise: Dio, il padre, la madre, l'istitutore, lo stesso educando e i suoi compagni. Il creatore è la prima autorità, perché è lui nel fondo a dare l'essere e il divenire alla persona²³¹. Il vescovo ricorda l'etimo della parola: «*Autorité* : en latin *auctoritas*, vient du substantif *auctor*; auteur, créateur : le mot vient lui-même *d'agere, augere*, qui indique la puissance d'action et quelque fois une action créatrice»²³². In questo senso, chi educa collabora a questa creazione e deve mettersi in linea con lo scopo e la volontà della prima e originale autorità. Citando San Paolo ricorda «*Toute autorité vient de Dieu : Omnis potestas à Deo*»²³³.

Dupanloup afferma che l'educazione ha forme molteplici. Essa, «qui a pour but général de former l'homme, est une œuvre immense, essentiellement variée en ses formes, en ses

non-seulement au-delà de dix-huit siècles, il rétrograde au-delà de l'humanité; car, chez toutes les nations et dans tous les siècles, l'Éducation, c'est la vertu ; et la vertu, c'est la Religion!» *Ibid.*, p. 118.

²²⁹ «Eh bien ! pour en finir, je le dirai sans crainte ; à mesyeux, en fait d'Éducation, son nom est un nom infâme, et son autorité une effroyable déception. L'homme qui repoussa loin de lui ses propres enfants, qui ne leur dit jamais le nom ni de leur mère ni de leur père, et qui décida philosophiquement tant d'autres pères et tant d'autres mères, dans une société chrétienne, à ne pas faire baptiser leurs fils ni leurs filles, et même à ne pas leur prononcer le nom de Dieu et le nom de leur âme avant leur vingtième année, celui-là est un ennemi de Dieu et des hommes» *Ibid.*, p. 119.

²³⁰ *Ibid.*, p. 19.

²³¹ «Dieu y est la source unique de l'autorité, c'est-à-dire des droits et des devoirs de tous. Il est le seul modèle et la parfaite image de l'oeuvre même qu'il s'agit de faire. Il en est aussi l'ouvrier le plus puissant et le plus habile. A quelque point de vue que je me place pour considérer l'oeuvre de l'Éducation, elle apparaît à mes yeux comme un des reflets les plus admirables de l'action, de la bonté, et de la sagesse divine» *Ibid.*, vol. II, p. 3.

²³² *Ibid.*, p. 13.

²³³ *Ibid.*, p. 18.

moyens, en ses progrès, en ses époques»²³⁴. Il vescovo parla di quattro grandi mezzi dell'educazione: l'istruzione, la disciplina, la religione, e l'igiene, che rappresentano «comme quatre sortes d'Éducatons diverses, mais simultanées, qui ont été naturellement appelées: l'Éducation physique, l'Éducation intellectuelle, l'Éducation disciplinaire, l'Éducation religieuse»²³⁵. Da un punto di vista cronologico, invece, distingue tra un'educazione materna, primaria e secondaria. Parla di un'educazione privata e pubblica, che può essere a sua volta esterna o collegiale. Inoltre, sebbene «l'Éducation se propose sans doute de former, d'élever l'homme en général»²³⁶, deve badare anche al destino professionale degli allievi²³⁷. In questo senso parla di una «*Éducation populaire*» per le classi popolari e agricole, una «*Education intermédiaire, industrielle, artistique, commerciale*» per le classi medie, e dell'«*haute Education littéraire*» che «convient à tous ceux qu'une *position providentielle*, une *nature plus riche*, ou une *vocation plus haute*, appellent à recevoir un développement d'esprit, de caractère, de conscience, plus ferme, plus étendu, plus élevé, plus profond»²³⁸.

In questo frangente, Dupanloup sottolinea la dignità di tutti i lavori, e contesta quanti parlano di «educazione liberale» per indicare le professioni intellettuali. Per il vescovo, tutta l'educazione, anche quella che poi condurrà a fare gli agricoltori o gli scalpellini, è chiamata ad essere liberale²³⁹.

In linea generale, essa «doit tenir compte, on vient de le voir, du caractère et de la nature de ceux qu'elle élève; du temps et des lieux, de la famille et de la profession : elle doit tenir compte aussi du siècle et de l'époque, de l'état général de la société et de la nation au milieu desquelles l'enfant est destiné à vivre; et, selon ces grands et nouveaux points de vue,

²³⁴ *Ibid.*, vol. I, p. 23.

²³⁵ *Ibid.*, p. 24.

²³⁶ *Ibid.*, p. 26.

²³⁷ «L'Éducation, envisagée quant au but, au résultat général ou particulier qu'elle doit atteindre, se partage donc : *En Éducation géniale et essentielle*, qui forme l'homme, l'homme avant tout, quelquefois concurremment avec son état et sa profession, mais quelquefois aussi indépendamment de cette profession, de cet état; *Et en Éducation spéciale et professionnelle*, qui forme l'homme social, l'architecte, le militaire, etc. [...] Ces deux Éducatons ne sont pas opposées l'une à l'autre; bien au contraire, elles se fortifient, se perfectionnent, s'achèvent l'une par l'autre» *Ibid.*, p. 255.

²³⁸ *Ibid.*, p. 323.

²³⁹ Contro questa prospettiva scrive : «Il est donc également contre la religion, contre la nature et contre le bon sens, de cantonner l'Éducation intellectuelle et morale, l'Éducation *propre à former l'esprit et le cœur*, c'est-à-dire l'Éducation libérale, dans certaines fractions de l'humanité. Cette Éducation appartient à tous : elle veut seulement être assortie aux diverses situations providentielles et sociales, mais non partagée entre les privilégiés du pouvoir ou de la fortune. Non, l'Évangile n'a jamais admis une société dont la tête et les membres principaux tireraient à eux toute la sève libérale, et dont les autres membres ne seraient que des machines organisées ou des agents passifs sans intelligence, sans noblesse de cœur et sans liberté» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 261.

l'Éducation doit être *nationale, européenne, sociale*, dans le sens vrai et honnête de ce mot, et *universelle*»²⁴⁰.

L'azione educativa deve mirare ad una persona unita, e il suo carattere precipuo si colloca nell'integralità: «En un mot, l'Éducation humaine doit être une, simple, constante, comme l'homme lui-même ; et l'union des moyens qu'elle emploie doit être indissoluble, puisque les facultés que ces divers moyens développent ont entre elles une unité radicale, qui n'en fait pas plusieurs êtres distincts, mais un seul, qui est l'homme»²⁴¹. Come egli ricorda, l'uomo «c'est un être digne d'être élevé sous tous les rapports. L'intégrité de son Éducation est la loi providentielle de sa vie et de son avenir»²⁴². Dupanloup era fautore di un'educazione che mantenesse insieme e facesse crescere i diversi aspetti dell'uomo. L'educazione va guidata da questa armonia: «Le système de Dupanloup est imprégné de l'idée que l'éducation, dans son essence, est une «synthèse» d'éléments essentiellement divers, une «harmonisation d'antinomies» »²⁴³.

Ciò che va educato, prima di alcune particolari capacità o comportamenti, è il «carattere». Con questo concetto Dupanloup si riferisce all'atteggiamento dell'uomo di fronte al compito della propria vita, e dunque al senso di responsabilità e alla determinazione. Ancora prima della trasmissione di determinate conoscenze, la formazione deve quindi puntare alla sfera morale, la cui maturazione rappresenta una premessa necessaria anche per lo sviluppo intellettuale. L'educatore deve temprare il carattere, consolidando la capacità dell'allievo di aderire al vero e al buono. L'attenzione per l'educazione della volontà fu un tratto tipico della pedagogia di Dupanloup, per la quale è possibile inserirlo in quella «costellazione oratoriana» di cui fanno parte altri autori come Newman, Laberthonniere e Gratry²⁴⁴.

Alla tempra del carattere, Dupanloup lega il concetto della disciplina, senza cui l'educazione non è possibile. Il vescovo sostiene che essa abbia tre funzioni principali: «maintenir, prévenir, réprimer»²⁴⁵. Egli fa una distinzione fra tre tipi di disciplina: repressiva, preventiva e direttiva²⁴⁶. Dupanloup critica l'indolenza, e sostiene che «Quiconque ne fait rien, n'est rien et ne sera jamais rien. [...] Je ne veux dire ici qu'une

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 165.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 111.

²⁴² *Ibid.*, pp.96-97.

²⁴³ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 150.

²⁴⁴ Si rinvia alle osservazioni e alle indicazioni bibliografiche in F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno, tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Brescia, Morcelliana, 2003, p. 399.

²⁴⁵ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 127.

²⁴⁶ «Le soin de ne laisser rien de coupable sans correction est le devoir de la *Discipline répressive*; Le soin d'écartier les occasions dangereuses est l'œuvre de la *Discipline préventive*; Le soin de montrer en tout temps et en tout lieu la route à suivre est l'office de la *Discipline directive*» *Ibid.*, p. 127.

chose : c'est que le travail est la condition nécessaire de la vie pour tout homme venant en ce monde. C'est sa vocation essentielle : riche ou pauvre, il doit la remplir»²⁴⁷.

In linea con questi principi, il vescovo era convinto che anche la scuola dovesse concentrarsi sulla formazione del carattere. Come nota De Hovre: «le centre de gravité du système de Dupanloup se trouve non dans sa didactique, mais dans sa pédagogie du caractère. Pour lui l'école vaut ce que vaut l'instruction, et celle-ci vaut ce que vaut l'éducation ; l'éducation vaut ce que vaut l'homme ; l'homme, ce que vaut son caractère ; le caractère, ce que vaut la conscience ; la conscience ce que vaut l'esprit chrétien qui l'achève et la fortifie»²⁴⁸. Da questo punto di vista, il vescovo d'Orléans era riluttante all'idea di identificare l'educazione con l'istruzione: «Mais l'éducation intellectuelle – commenta Lagrange - n'est que la moitié de l'œuvre à faire l'éducation morale, l'éducation de l'âme, voilà surtout l'éducation; sans cela elle n'est pas; l'enfant pourra être plus ou moins instruit, il ne sera pas élevé»²⁴⁹. Come egli stesso osserva, esse sono imprescindibili: «Si les soins du maître et les efforts de l'élève n'aboutissaient pas à *développer*, à étendre, à élever, à affermir les facultés; s'ils se bornaient, par exemple, à pourvoir l'esprit de certaines connaissances, et, si je l'ose dire, à les y emmagasiner, sans ajouter à son étendue, à sa force et à son activité naturelle, l'Éducation ne serait pas faite; il n'y aurait là que de l'*instruction*. Je n'y reconnâtrai plus cette grande et belle œuvre créatrice qui se nomme l'Éducation: *educere*. L'enfant pourrait à toute force être *instruit*, il ne serait pas *élevé*! L'Éducation même de l'esprit serait en défaut»²⁵⁰. Come osserva, infatti, «Il y a des gens *très-instruits* et qu'on trouve/avec raison, *très-mal élevés*, à ne parler même que de l'*Éducation de l'esprit*»²⁵¹. Troppo spesso l'istruzione si limitava alla comunicazione delle «regole», senza però animare nel profondo la volontà dell'educando e sollevarlo verso gli ideali più autentici dell'esistenza. Contro questo sterile formalismo, Dupanloup riprende Fénelon, quando scrive: «Voilà une exacte, et peut-être une belle police; mais où est l'Éducation?»²⁵². Secondo il vescovo d'Orléans, la preponderanza dell'istruzione rispetto all'educazione era una conseguenza della secolarizzazione, che aveva smarrito il fine ultimo della persona e si era dovuto limitare a considerare gli obiettivi «secondari» della scuola²⁵³.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 222.

²⁴⁸ F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, cit., p. 134.

²⁴⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 178.

²⁵⁰ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, p. 9.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 139.

²⁵² *Ibid.*, vol. II, p. 54.

²⁵³ «En *sécularisant* l'Éducation, on l'a donc supprimée, et on l'a bien senti. Aussi le nom même d'Education est un nom effacé de la langue officielle. On ne s'en sert plus : c'est l'*instruction*, l'enseignement

Per Dupanloup la religione rappresenta il mezzo più importante per condurre ad un carattere fermo nella disciplina e nel dovere morale. Come egli stesso osserva: «La *Religion*, qui est aussi *toi*, *règle*, *autorité*, comme la *discipline*, ordonne à l'homme tout ce qu'il faut faire et pratiquer pour s'élever jusqu'à cette fin sublime et éternelle; et c'est par là qu'elle forme sa *conscience*, en lui révélant avec certitude la connaissance du bien et du mal, et lui inspirant l'amour de l'un et la haine de l'autre. Par là même, elle forme aussi le cœur de l'homme et nourrit en lui cette sensibilité noble et pure, qui est la source des affections vertueuses. — Elle forme en même temps son *caractère*, en l'exerçant à la pratique ferme et patiente de tous les devoirs. Enfin la *Religion*, qui est de plus *charité*, *grâce*, *assistance divine*, donne tous les secours pour arriver à ce but dernier et magnifique de la vie humaine! Voilà pourquoi elle est le moyen le plus puissant de l'Éducation de l'homme»²⁵⁴. Dupanloup richiama inoltre al fatto che essa non sia solo una «parte» dell'istruzione e dell'educazione, ma il cuore dell'azione formativa²⁵⁵.

Secondo Dupanloup, senza educazione non c'è futuro per la società e per la Nazione. Di fronte alla crisi antropologica e all'assenza di «uomini», egli parla dell'educazione come unico rimedio: «C'est par là que Dieu a fait les nations guérissables, dit la Sagesse éternelle: la forte Éducation des générations naissantes peut toujours puissamment contribuer à tout relever, à tout sauver»²⁵⁶.

L'ideale patriottico costituiva un aspetto fondamentale nella vita e nella prospettiva educativa di Dupanloup. «L'amour de la patrie – sostiene il vescovo d'Orléans - sera toujours pour nous un devoir inviolable et sacré, une seconde religion : les principes de l'Évangile et les exemples de Notre-Seigneur Jésus-Christ nous en imposent ici de graves obligations ; nous ne les oublierons jamais»²⁵⁷. Tuttavia, auspica che la politica spicciola rimanga fuori dalle aule scolastiche : «L'Éducation doit être nationale et élever des enfants dans l'amour de leur patrie ; mais elle ne doit pas être politique, et elle doit les tenir dans une entière ignorance, ou au moins dans un heureux éloignement des tristes débats de

tout au plus, dont il est question. Nul ministre, pas même M. de Falloux, n'a osé, jusqu'à ce jour, se nommer le *ministre de l'Éducation publique*. Le mot n'était pas plus possible que la chose» *Ibid.*, vol. I, p. 124.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 111.

²⁵⁵ «Il ne suffit même pas que la Religion ait *une part quelconque* dans l'Éducation, et y fasse de temps en temps *une apparition*... Tout cela n'est rien, si elle ne pénètre pas, si elle n'inspire pas, si elle ne soutient pas tout de sa divine influence, si elle n'est pas l'âme de l'Éducation tout entière! Il est manifeste que, pour être puissante et efficace, il faut que la Religion ait une action forte et suivie; il faut qu'elle anime tout de son esprit; il faut qu'elle prête son langage et le secret de ses remèdes à *l'Instruction et à la Discipline*; il faut qu'elle accompagne, inspire partout ces deux maîtresses presque exclusives de la vie des enfants : autrement, les rares solennités où il lui est permis de faire entendre sa *voix* ne suffisent en rien au succès de son action» *Ibid.*, pp. 122-123.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. VI.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 389.

l'opinion»²⁵⁸. Dupanloup richiama ad un'educazione che sia «nazionale» e «francese» anche nella forma, nelle discipline, nella sensibilità. Lontano da forme di sciovinismo, ricorda le parole di Fénelon: «*J'aime ma patrie plus que ma famille*, disait-il, et plus d'un parmi ceux qui proclament si haut l'amour de la patrie n'en pourrait certes dire autant; et Fénelon ajoutait: *J'aime le genre humain plus que ma patrie*»²⁵⁹.

Una buona parte del primo tomo del suo capolavoro è destinata all'analisi del bambino e delle sue facoltà. Il vescovo era convinto che la premessa di ogni intervento educativo dovesse essere una profonda conoscenza delle capacità e delle dinamiche dei discenti. Nella sua opera approfondisce con realismo la psicologia e lo sviluppo del bambino. A riguardo la Ciribini ha osservato come: «La necessità di una conoscenza dell'alunno e di una formazione particolare ed adeguata di ciascuno, secondo le proprie capacità ed attitudini, è un altro pensiero fondamentale di Dupanloup (pedagogista moderno), pensiero facilmente dedotto dalla dottrina cattolica dell'unione sostanziale di anima e di corpo, la cui novità più evidente è nel modo di vivere, in campo pedagogico tale dottrina»²⁶⁰. Quest'attenzione per l'individualità dell'alunno si esprime ad una serie di precise e profonde considerazioni sulla mentalità del bambino, ne fanno un «precursore (sia pure su basi non strettamente sperimentali ma non, perciò, di minor valore) degli studi psicologici nell'educazione»²⁶¹.

Sebbene collochi nel cielo le radici dell'uomo, Dupanloup individua nel «peccato originale» una forza di gravità che lo lega alla terra e al pericolo del male. Questo presupposto condiziona anche l'idea del bambino, il quale seppur concepito come creazione di Dio, appare vincolato sin dalla tenera età dalla propensione all'errore. Il vescovo d'Orléans documenta nella sua opera le conseguenze di questo limite che emerge già nell'infanzia²⁶². Per questa ragione, individuò tra i compiti propri dell'educazione

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 393.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 394.

²⁶⁰ A. Ciribini Spruzzola, *Le correnti cattoliche contemporanee*, cit., p. 33.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 34.

²⁶² Riportiamo un lungo brano, molto significativo, che ben rappresenta la sua prospettiva sull'infanzia : «Je connais mieux qu'un autre les défauts du premier âge: et l'on verra tout à l'heure que je n'ai aucune envie ni aucun besoin de les dissimuler. Les longues années que j'ai dévouées au soin des enfants ont été les plus douces, mais aussi les plus laborieuses de ma vie, et si mes cheveux ont blanchi avant le temps, c'est au service de l'enfance. Qui s'est d'ailleurs occupé des enfants sans connaître, sans rencontrer tout ce qu'il y a à réformer en eux et à corriger par l'Éducation? C'est donc aussi, je le dirai sans peine, c'est aussi dans cet âge qu'on trouve quelquefois, à côté des inclinations les plus heureuses, les instincts les plus dépravés, l'obstination, l'emportement, la jalousie, le mensonge, je dirai même l'ingratitude ; c'est surtout à cet âge que l'égoïsme, tout irréfléchi qu'il est, se montre passionné, capricieux, ardent. Je n'ai jamais rencontré de personnalité plus profonde que chez les enfants. Quand leurs premières années ont été nourries dans la mollesse, avec quelle répugnance secrète ils repoussent toute vérité qui les blesse! avec quel déplorable instinct ils saisissent tout ce qui est faux ou mal, et qui les flatte! C'est de plus un âge curieux, mobile, inquiet, avide de jouissance, ennemi de la contrainte : c'est cet âge qui ouvre avec un si dangereux empressement les yeux à la vie pour en découvrir tous les charmes : cet âge qui promène avec inquiétude ses

«extirper ou transformer individuellement en chaque enfant les principes du mal, cultiver et développer les principes du bien»²⁶³. Tra gli altri difetti, considera «mortel» per l'azione educativa, i bambini «viziati».

Di fronte a queste contraddizioni, Dupanloup chiarisce che l'unica soluzione ad una crescita perfetta dei bambini sia l'azione educativa²⁶⁴. Essa è tanto più efficace, quanto più è guidata dall'amore. Come egli stesso scrive: «Il est vrai que, pour être utile aux enfants, pour ne pas se laisser décourager par leurs défauts, pour découvrir toutes leurs qualités, il faut les aimer ; il faut sentir le bonheur d'en être aimé ; il faut s'intéresser à eux ; il faut mettre sa joie à les voir de près ; il faut les étudier avec intelligence et avec amour ; il faut prendre plaisir à causer familièrement avec eux : leur humeur se tempère et s'adoucit dans de telles conversations. Toute hauteur, toute âpreté disparaît alors en eux ; non-seulement ils deviennent polis, sociables, complaisants, sincères, enjoués, reconnaissants, tendres ; mais leur esprit s'élève, leur cœur s'ouvre, et on y découvre les choses les plus touchantes. Leur âme s'épanouit tout entière ; on aperçoit quelquefois tout à coup derrière ce petit visage doux et riant, et dans le fond de cette mobile créature, quelque chose de grand et de divin qui étonne d'abord et que bientôt on vénère avec tendresse»²⁶⁵. Sullo stesso tema afferma : «Tout moyen alors est bon, quand le cœur et le dévouement l'inspirent. Un des plus doux, et peut-être un des plus efficaces, je l'ai du moins expérimenté, c'est d'aller droit au fait, droit au cœur de l'enfant»²⁶⁶

Alla sua pedagogia furono mosse diverse critiche. Tra le più dure ci furono quelle di Compayrè e di Buisson, due autori quasi contemporanei. Le critiche del primo, appaiono particolarmente severe nell'edizione italiana curata da Valdarnini. Stranamente, l'allievo di Conti non chiosa, come fatto per altri autori, le drastiche sentenze di Compayrè. Lo studioso, infatti, nella ventunesima lezione della sua storia della pedagogia delegittima nella sostanza il pensiero pedagogico di Dupanloup. Come premessa, prima di analizzarne

regards avides sur la riante scène du monde pour en voir les trompeuses beautés ; cet âge, enfin, où le cœur lui-même, quoique si jeune encore, s'éveille, et s'épanouissant pour la première fois à tout ce qui l'entoure, sollicite avec ardeur l'aliment qu'il faut à ses désirs, et se hâte de goûter les vaines joies qui peut-être flétriront bientôt son innocence!» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. I, pp. 38-39.

²⁶³ *Ibid.*, vol. II, p. 59.

²⁶⁴ «Les maladies dont souffre l'âme humaine, et par suite l'Éducation de l'enfant, sont innombrables, comme les maladies dont souffrent la santé et la vie physique : l'Éducation, médecine de l'âme, qui a pour mission de guérir ses maux, doit, comme la médecine du corps, commencer par les bien étudier, afin de les bien connaître. Mais, dans cette âme, il n'y a pas seulement le mal, il y a le bien : il n'y a pas seulement des défauts, il y a des qualités : en même temps que l'Éducation doit corriger les défauts et guérir le mal, elle doit aussi développer les qualités et élever le bien, et, comme dit saint Paul, *vaincre le mal par le bien*. Mais pour cela, il faut non-seulement un grand zèle, mais un grand discernement, et l'emploi des sérieux remèdes sans lesquels on ne guérira jamais le mal de l'homme» *Ibid.*, vol. III, p. 369.

²⁶⁵ *Ibid.*, vol. I, p. 46.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 71.

i lavori, osserva: «Badiamo di non considerarli come trattati scientifici»²⁶⁷. Inoltre aggiunge: «Importanti lavori palesano lo zelo pedagogico dell'eloquente prelato. Bensì sono stati scritti piuttosto con passione che con saggezza, e tradiscono lo zelo dell'apologista cristiano, anziché ispirare un imparziale amore alla verità. Le violenze del linguaggio e l'esagerazioni del pensiero impediscono troppo spesso al lettore di pregiare, quanto dovrebbero, l'ispirazione morale e religiosa che informò questi libri di fede ardente e profonda, libri più di fede che di carità»²⁶⁸. Se in prima istanza «salva» la sua opera principale, quando scrive: «Si leggerà bensì con profitto i tre volumi dell'*Educazione*»²⁶⁹,

poi delegittima la portata pedagogica delle sue opere, attaccando una sua opinione sui premi: «Quantunque il Dupanloup abbia scritto un bel capitolo intitolato: Del rispetto dovuto alla dignità del fanciullo ed alla libertà della sua natura, è ancora impressionato più dei difetti che dei pregi dell'infanzia. Egli freme pensando alla leggerezza, alla curiosità, alla sensualità, soprattutto all'orgoglio dei fanciulli. Quindi non approva le lodi e le ricompense»²⁷⁰. Poi dopo aver ripreso una sua affermazione contro le lodi e i premi scrive: «A tale sfiducia nella natura umana si unisce uno strano pessimismo per l'ufficio del maestro: “In questo ministero si hanno molti dolori; possiamo averne qualche consolazione, se la meritiamo, se vi consumiamo la vita, ma non mai qualche piacere!” La sentenza è severa ed assoluta, ma ricade in parte su colui che la pronunzia. Che cosa possiamo sperare da un pedagogista il quale dice che nelle fatiche dell'insegnamento non havvi alcuna dolcezza, e che condanna i maestri della gioventù ad una vita di sacrifici e di amarezze? Il maggior difetto dello spirito pedagogico del Dupanloup è questo, chiegli non passa mai i confini ristretti d'un educazione da piccoli seminaristi. Il Dupanloup scrive soltanto per le classi medie. Non pensa all'educazione popolare; non gli piacciono i maestri laici; detesta l'Università. Egli rimane l'uomo che ha ispirato la legge del 15 marzo 1850»²⁷¹. Appunti diversi furono fatti da Buisson, che parlò di una poca conoscenza di Dupanloup della scuola popolare, e criticò il vescovo per aver creduto di poter applicare l'educazione del seminario a tutti gli studenti²⁷².

²⁶⁷ G. Compayré, *Storia della Pedagogia. Traduzione note e aggiunta della Storia della Pedagogia italiana per Angelo Valdarnini*, cit., p. 424.

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 424.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 425.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 425.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 426.

²⁷² Concludendo la sua voce biografica, Buisson espone due obiezioni al sistema di Dupanloup: «D'une part, l'éducation qu'il a surtout en vue n'est pas l'éducation populaire. Bien qu'il en parla souvent, on sent qu'il la connaît moins, qu'il l'aime peut-être moins aussi que l'éducation des enfants des classes plus aisées. [...] L'autre critique à laquelle ce système d'éducation nous semble donner prise, c'est d'être un système artificiel, se s'enfermer rigoureusement dans le cadre de l'école ecclésiastique, de prétendre élever les enfants d'après une vue préconçue et très étroite de la vie humaine en général, de leur avenir en particulier. [...] Quoiqu'il en soit, nous ne saurions donner les ouvrages de Mgr Dupanloup, malgré les mérites que nous y avons

I. 4. L'educazione della donna

La prospettiva di Dupanloup in merito all'educazione femminile è stata oggetto di una serie di studi. A cento anni dalla sua scomparsa, si è tenuto un importante convegno presso Lacombe, dove un gruppo di esimi ricercatori hanno preso in esame la prospettiva del vescovo sulla formazione delle giovani sotto diverse angolature²⁷³. Più recentemente, la Dordoni ha dedicato uno studio alla traduzione italiana della *Femme studieuse*, nella quale è presente una significativa introduzione del vescovo di Cremona Geremia Bonomelli²⁷⁴.

Dupanloup si occupò con costanza dell'educazione femminile in diversi discorsi e scritti. Si tratta di un tema a cui è legata la sua esperienza di istitutore, ma solo dagli anni '50 in poi emerge la volontà di esporre in modo articolato le sue posizioni. Un primo scritto in cui emerse questa preoccupazione, è una lettera pubblicata l'8 agosto 1853 e rivolta a tutta la diocesi, con a tema ruolo delle congregazioni religiose per la promozione dell'istruzione femminile. Qualche anno più tardi, toccò la questione anche nel noto discorso pronunciato a Malines del 1864.

La parte delle sue opere in cui si occupò in modo più sistematico del tema fu l'ultimo tomo del saggio *De la haute éducation*, intitolato *Quelques conseils aux femmes chrétiennes sur le travail intellectuel qui leur convient*. Nel 1869, in replica ad una serie di critiche avanzategli da Molière e De Maistre, ripubblicò alcune parti dell'opera, assieme ad un articolo uscito sul «Correspondant», con il titolo *Femmes studieuses et femmes savantes*. Nello stesso anno pubblicò *Femmes studieuse* (1869). Sul tema furono poi pubblicati delle opere postume: le *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde*, pubblicato da Lagrange nel 1879, le *Conférence aux femmes chrétiennes* (1881) composto da trenta conferenze tenute tra il 1860 e il 1866,

relevés, comme répondant à l'idée que nous nous faisons de l'éducation nationale : ils attestent sans doute des qualités brillantes et sérieuses, de nobles aspirations, une grande compétence, une facilité merveilleuse à concevoir et à développer, on pourrait presque doctrines pédagogiques, enfin une chaleur d'âme, une abondance et une vivacité de style qui ne sont point communes ; mais ils ne respirent ni cet esprit démocratique, ni ce respect des institutions fondamentales de la société moderne, ni cette largeur de fraternité et de patriotisme, qui doivent, à tous les degrés, distinguer profondément de l'éducation clérical l'éducation française» F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., pp. 746-747.

²⁷³ Cfr : F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit.

²⁷⁴ A. Dordoni, *La "Donna studiosa" di Dupanloup nella riflessione di Geremia Bonomelli*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio – culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 211-238.

Les vocations différentes de la femme : l'union conjugale, le célibat, la vie religieuse, la direction (1908) curato da Chapon.

Alla causa della formazione delle giovani, dedicò anche un copioso impegno pastorale rivolto a numerose giovani, mogli e madri. Questo lato della sua dedizione educativa emerge con chiarezza nelle opere biografiche. Nel capitolo dedicato alla sua figura di direttore spirituale, Lagrange tratta di quest'attenzione di Dupanloup per l'universo femminile²⁷⁵. L'esperienza di donne impegnate nella ricerca della verità e in una vita cristiana autentica, corroborò sin da giovane la convinzione che all'educazione delle giovani fosse legato il destino della cristianità²⁷⁶. Diverse amicizie femminili corroborarono questa convinzione. Il vescovo teneva delle corrispondenze con diverse giovani, dalle quali emerge tutta la sua dedizione e fiducia verso il genere femminile. Diverse di queste lettere furono riportate da Lagrange nei suoi volumi²⁷⁷.

Nella prospettiva di Dupanloup sull'istruzione femminile, si possono cogliere le influenze di Fénelon, ma anche del circuito cattolico liberale, che in quegli anni stava maturando una nuova prospettiva sul ruolo della donna²⁷⁸. Secondo il vescovo, nell'educazione della donna va seguito il criterio generale dello sviluppo umano, che vuole curati in prospettiva unitaria i vari ambiti della vita: quello materiale, intellettuale e spirituale. Da questo punto di vista, valorizzando le capacità intellettuali del mondo femminile, difese il diritto all'istruzione delle giovani, sottolineandone i vantaggi per la vita morale e spirituale. In particolare, Dupanloup invocava un serio impegno per lo sviluppo della ragione e dell'intelligenza. Esecrava un certo sentimentalismo a cui troppo

²⁷⁵ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, pp. 399-441.

²⁷⁶ Come ha notato Godel, «La fréquentation des salons parisiens lui avait montré, d'une part les dégâts que la vie mondaine peut faire dans un esprit féminin qui n'a pas de solidité intellectuelle et d'autre part, le rayonnement que peut avoir une femme intelligente et cultivée comme l'était par exemple Madame Swetchine (1782-1857) dont le salon fut pendant trente ans le carrefour des catholiques libéraux» J. Godel, *De quelques femmes de lettres et de leur influence sur la pensée de Mgr Dupanloup, au sujet de l'éducation intellectuelle des femmes*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 48.

²⁷⁷ Oltre a quelle pubblicate, diverse lettere sono presenti all'Archivio arcivescovile di Orléans, nel fondo «Mgr Dupanloup». Cfr. C. Marcihacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 395.

²⁷⁸ Dopo aver sottolineato le «posizioni più audaci» del vescovo d'Orléans, rispetto a quelle di Fénelon, la Dordoni osserva: «le aperture sottolineate pongono l'autore su posizioni più audaci rispetto a quelle, moderate, di Fénelon, cui peraltro il vescovo Dupanloup si riallaccia. L'ideale di Dupanloup di una donna saggia, coraggiosa, virile, che sviluppa armonicamente le proprie facoltà, senza limiti eccetto quelli dettati dalle stesse ragioni della scienza, ma contraria, se vera, alla sapienza dello spirito, supera le cautele di Fénelon nei confronti dell'insidioso campo del sapere e affonda le sue radici piuttosto nell'*humus* del cattolicesimo liberale.» A. Dordoni, *La "Donna studiosa" di Dupanloup nella riflessione di Geremia Bonomelli*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio – culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 220.

spesso davano peso le giovani²⁷⁹, contro il quale richiamava alla solidità della verità come meta per il perfezionamento di ciascuna persona.

Nell'itinerario della cultura cattolica, le sue posizioni rappresentarono un forte impulso al progresso della formazione femminile nel paese. Come è stato rilevato: «Dupanloup fut, dans l'Eglise de son temps, avant même les Républicains et pour les mêmes raisons qu'eux, partisan d'une meilleure harmonie entre époux, de l'accès sans discrimination de la femme aux plus hautes spéculations de l'esprit, et aux carrières d'écrivain et d'artiste»²⁸⁰. I suoi fortunati saggi contribuirono a diffondere una nuova sensibilità per l'istruzione e l'educazione delle giovani²⁸¹. Analizzando i contenuti della *Donna studiosa*, Anna Ascenzi ha definito quello che è considerato il manifesto sull'educazione femminile del vescovo, come «una delle opere più significative e avanzate tra quelle espresse dalla pubblicistica educativa di matrice cattolica nel secolo XIX»²⁸². Si tratta di posizioni molto lontane da orientamenti «retrivi» nei confronti dell'educazione femminile, in cui certa storiografia ha provato a incasellare l'orientamento della Chiesa cattolica²⁸³.

Le posizioni del Dupanloup appaiono particolarmente innovative rispetto al contesto coevo. In quegli anni, era ancora forte l'influenza di autori che avversavano l'istruzione femminile e diffondevano prospettive misogine. Le teorie di Rousseau, De Maistre, e Molière facevano ancora presa sulla cultura francese. Davanti ad un certo conservatorismo e diffusi stereotipi su questi temi, l'opera del vescovo rappresentò quindi una forte spinta per il progresso delle idee emancipazioniste del mondo cattolico. Non a caso Faguet ha definito Dupanloup come un «precursore del femminismo»²⁸⁴. Per questa ragione, a Bonomelli parve particolarmente significativo che un vescovo difendesse l'istruzione e l'intelligenza femminile da intellettuali laici²⁸⁵.

²⁷⁹ Trattando di questo tema, De Giorgi riprende una frase molto significativa del vescovo «Le fanciulle amano a tal punto le lacrime, che ne ho visto andare a piangere davanti a uno specchio per gioire doppiamente di quello stato» M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, G. Dury, M. Perrot (edd.), *Storia delle donne in Occidente*, Roma, Laterza, 1991, p. 181.

²⁸⁰ J. Gadille, J. Godel, *L'héritage d'une pensée en matière d'éducation des femmes*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 19.

²⁸¹ Cfr. F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'Ecole républicaine*, Paris, Perrin, 2004, vol. 3, pp. 139-140.

²⁸² A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., p. 47.

²⁸³ L'aggettivo «retrivo» è usato da Manacorda in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne all'indomani dell'Unità. Un problema a molte dimensioni*, cit., pp. 21-22.

²⁸⁴ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 179.

²⁸⁵ Questo dato fu colto, in particolare, dal vescovo Bonomelli. Facendo un paragone tra le posizioni di Dupanloup e quelle di De Maistre, laico che voleva le giovani dotte al *taconage*, osserva: «È bello vedere il laico, filosofo, modello di credente cattolico, scrittore inarrivabile, alle prese con un Vescovo per nulla a lui inferiore e sopra un punto sì importante e sì difficile come questo della educazione della donna: più bello ancora il vedere laico, gentiluomo e già ambasciatore, negare alla donna il diritto e la convenienza di correre

Dupanloup prospetta per il mondo femminile un'istruzione solida, caratterizzata da studi letterari, artistici, musicali, storici, ma esortava anche allo studio della filosofia, del diritto e, naturalmente, della religione. Per le ragazze che vivono in campagna, propone anche discipline legate all'agricoltura. Nel dialogo con le sue allieve propone un regolamento di vita in cui dedicare una parte della giornata allo studio. Consiglia una serie di autori come Bossuet, Pascal, Massillon, Nicole, Fénelon, La Bruyère. Si tratta di autori con pochi «fronzoli romantici». Questo genere di letture influenzarono anche il mercato italiano. Come nota De Giorgi: «In Italia a metà del secolo gli autori proposti alle lettrici cattoliche – trattati di filosofia di Plutarco, discorsi di Socrate, opere di Cicerone, di Augustin Thierry o di Muratori – non offrono modelli di identificazione sessuata. Severe letture classiche, in funzione antiromantica, come quelle che monsignor Dupanloup suggerisce nel 1879 ad una fascia di età molto più giovanile. «Per fortificare la ragione femminile» il vescovo di Orléans prescrive i grandi autori francesi del XVII secolo – Pascal, Bossuet, Fénelon, Racine, Corneille, La Bruyère, M.me de Sévigné. Esclude il XVIII secolo, del XIX solo alcuni poeti cristiani. Bandite le scienze esatte e la letteratura: nel suo programma pur così innovatore primeggiano le discipline letterarie. Leggere poco e leggere bene, è la massima»²⁸⁶.

Tra le varie discipline, la filosofia aveva un valore di vitale importanza per collocare la fede nell'ambito veritativo²⁸⁷. Il vescovo era un fautore dell'insegnamento filosofico nelle scuole femminili²⁸⁸. In una delle sue opere più celebri, scrisse che la donna: «non deve essere estranea allo studio della Filosofia tanto almeno da saper rispondere alle difficoltà

il campo delle scienze e delle arti belle, e il Vescovo aprirglielo e incoraggiarvela» F. Dupanloup, *La donna studiosa*, Milano, Cogliati, 1896, p. XIV.

²⁸⁶ M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, in G. Dury, M. Perrot (ed.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., pp 170-171.

²⁸⁷ Da questo punto di vista, appare molto significativo una vicenda biografica del vescovo. Tra le diverse figure femminili che furono oggetto del suo magistero, vi fu la contessa Alexandre de Menthon, che era stata sua allieva a San Giacinto. Dopo la lettura di Hegel e Strauss, la contessa mise in seria discussione la fede cattolica. Dupanloup le propose una serie di libri filosofici che potessero aiutarla ad entrare in merito alle confutazioni dei due studiosi tedeschi. Questo episodio confermò il vescovo nell'idea che senza solide basi filosofiche, la fede era destinata a vacillare. La contessa Alexandre Menthon superò il suo periodo scettico, e pubblicò anche una serie di lavori storici, tra cui uno sulle due figlie di Sainte Chantal: Marie Aymée, baronessa di Thorens e Françoise, contessa di Toulonjon. Quest'ultimo, pubblicato anonimo con l'introduzione di Dupanloup, ebbe vasto successo raggiungendo le sette edizioni. Cfr. J. Godel, *De quelques femmes de lettres et de leur influence sur la pensée de Mgr Dupanloup, au sujet de l'éducation intellectuelle des femmes*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle: entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., pp. 52-54.

²⁸⁸ Come hanno notato Gadille e Godel: «Après 1870, son attention semble s'être plus exclusivement portée sur la faiblesse des études philosophiques dans les programmes officiels. Devant les étudiants du Cercle du Luxembourg – dont la fondation précéda de peu l'ouverture des Facultés catholiques – ne déclarait-il pas en 1874: "nous faisons dans ce moment-ci des efforts héroïques au Conseil Supérieur pour la sauver (la philosophie) en la dégageant des études moins importantes qui l'étouffent: en viendrons-nous à bout?". Il voulut, dans son écrit posthume, en faire l'une des originalités de l'enseignement catholique féminin» J. Gadille, J. Godel, *L'héritage d'une pensée en matière d'éducation des femmes*, in *Ibid.*, p. 19.

che troppo spesso è forza udire in mezzo al mondo»²⁸⁹. Negli ultimi anni prima della sua scomparsa, Dupanloup aveva l'intenzione di comporre un'opera proprio su questo tema, al fine di mostrare il valore fondante della filosofia per l'educazione femminile, e delinearne un piano di studi e una metodologia²⁹⁰.

Per quanto riguarda le materie scientifiche, Desbordes ha sottolineato come: «L'étude des sciences "n'est guère de la compétence des femmes du monde". Tout au plus Dupanloup propose-t-il un peu d'histoire naturelle. Pour les femmes de la campagne, il conseille quelques connaissances agricoles, acquises «un peu dans les livres», mais «surtout par l'observation»»²⁹¹. Questa poca considerazione per gli studi scientifici non era legata alla convinzione che le giovani non ne fossero capaci, ma ad una generale preferenza del vescovo per gli studi umanistici.

Secondo Dupanloup la donna ha «il dovere di istruirsi», in vista della sua perfezione e della sua vocazione. Con lo studio asseconda il volere del creatore che l'ha voluta razionale e intelligente. Non si trova nell'autore, l'invito o l'ipotesi di vedere la donna impegnata «fuori» dalle mura domestiche. Come ha osservato la Dordoni, il vescovo «si mostrava cauto e perplesso nei riguardi della possibilità che il mondo femminile potesse varcare finalmente le 'colonne d'Ercole' degli spazi domestici e aspirare a qualcosa di diverso rispetto ai ruoli e ai compiti familiari»²⁹². Il contributo della donna, resta «nei limiti precisi di quello che è il posto che essa deve occupare col matrimonio e con la maternità»²⁹³.

Nell'introduzione alla prima traduzione italiana de *La donna studiosa*, il curatore anonimo colse con lucidità il messaggio del vescovo. Con Dupanloup difese le potenzialità dell'intelligenza femminile, sostenendo che le donne non avessero ancora avuto gli stessi risultati degli uomini in campo scientifico, solo perché a loro furono per troppo tempo negati gli studi: «anche gl'ingegni più sublimi hanno avuto duopo di coltura, e nessuno è

²⁸⁹ F. Dupanloup, *La donna studiosa*, cit., p. XI.

²⁹⁰ Gadille riporta un ricordo di Netty du Boys sull'ultimo viaggio di Dupanloup a La Combe, prima della morte: «...En arrivant à La Combe, Monseigneur m'avait dit qu'il tenait avant toute chose, à terminer la partie de son ouvrage, que l'autorité de son nom et de son expérience n'était pas de trop pour faire accepter l'Idée d'une philosophie comme base fondamentale de l'éducation des femmes, et qu'après en avoir démontré la nécessité aux gens du monde, il adresserait sur le même sujet une lettre confidentielle aux religieuses: trouver et définir la méthode de cet enseignement était la préoccupation de ses derniers jours; la veille même de sa mort, je le vois encore tracer péniblement quelques lignes pour fixer les idées qui avaient surgi de ses méditations, ou plutôt de sa prière ininterrompue» Cfr. J. Gadille, *La trasmissione de l'héritage*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de La Combe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 33.

²⁹¹ L. Desbordes, *Les écrits de Mgr Dupanloup sur la haute éducation des femmes*, in *Ibid.*, p. 33.

²⁹² Cfr. A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., p. 48.

²⁹³ M. L. Trebiliani, *Modello mariano e immagine della donna nell'esperienza educativa di don Bosco*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., pp. 194-195.

giunto ad alta perfezione senza grandi e instancabili sforzi»²⁹⁴. Egli difese la Chiesa dalle accuse di misoginia, affermando come il cristianesimo sia stato il primo «femminismo»: «dal quale la dignità della donna era stata primieramente ricostituita, si ebbe anche l'omaggio di tutte le facoltà e dell'ingegno di lei, come ben si addiceva»²⁹⁵. Quale allora l'ostacolo alla loro emancipazione? Il timore degli uomini di una «osservatrice intelligente», tanto è vero che, riprendendo i contenuti di Dupanloup, scrive che «la corruzione e l'empietà del secolo diciottesimo, non altro fu in gran parte che una conseguenza del pregiudizio contro la coltura intellettuale della donna»²⁹⁶. Ricorda che molti accusarono le donne di vanità e leggerezze, ma ad essi replicò: «Ma, Dio buono! Istruitele, date loro ove occupar più solidamente le loro facoltà, fate che corrispondano all'altezza de' loro doveri e della loro missione, e allora vedrete se sapranno rendersi le degne compagne dell'uomo; vedrete se ne saranno più vantaggiate la società e le famiglie»²⁹⁷. In questo senso, la donna deve studiare senza temere di sembrare «dotta». Il libro è infine indicato come antidoto contro quanti pretendevano che le donne non studiassero²⁹⁸.

Il tema dell'educazione femminile è imprescindibile dalla volontà di «riconquista» cristiana della società. In linea generale, Dupanloup era convinto che i fedeli dovessero dotarsi di solide ragioni per saper giustificare la loro fede là dove era messa in discussione. Egli considerava necessario ciò che chiamò il «savoir sa religion»²⁹⁹. Questo discorso

²⁹⁴ F. Dupanloup, *Donne dotte e donne studiose*, Prato, Tip. R. Guasti, 1869, p. IV.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. IV-V.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. V.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. VI.

²⁹⁸ «Il libro insomma non potrebbe esser né più opportuno, né più utile, né più interessante. Lo leggano le donne, e specialmente le fanciulle, e lo leggano con amore e con premura, e ne ricaveranno grandi vantaggi. Ammessi i principii e, che è più, praticate le norme del nobile Monsignore, non saranno d'ora in poi sì rari gli esempi di donne studiose, che vuol dire intelligenti e capaci. Allora il saper qualche cosa non sarà più un motivo d'orgoglio, perché cosa comune: allora sapranno anche le donne rispondere ai ridicoli assurdi che si avventano contro le cose più vere e più sante; allora sapranno da loro stesse difendere la propria causa, che è la causa della civiltà e della patria. Tale è lo scopo principale di questo libro, e tale è il desiderio dell'illustre suo Autore, ad ottenere il quale si terrà certo ben fortunata di aver prestato l'opera sua» *Ibid.*, p. IV.

²⁹⁹ Come hanno osservato Gadille e Godel: «C'est que, dit-il encore en 1874, la philosophie et toute connaissance vérifiée est comme un reflet de la connaissance suprême, la connaissance religieuse: toutes deux se soutiennent: l'harmonie de la vérité partielle participant de l'harmonie de la vérité tout court et réciproquement, il ne peut y avoir de foi vivante qu'à proportion de l'information et des études qui l'éclaircit. "Savoir sa religion", voilà nue formule qu'il aimait et qui exclut rigoureusement tout fidéisme. Elle place l'usage de la raison en préliminaire nécessaire à l'acte de foi: one peut reconnaître là l'influence de ses maîtres spirituels qui sont, après sainte Thérèse, aux sources de l'Ecole française, un François de Sales, un Vincent de Paul, un Bossuet, un Fénelon» in J. Gadille, J. Godel, *L'héritage d'une pensée en matière d'éducation des femmes*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 19.

valeva anche per l'universo femminile. Come scrisse in una sua opera, «La femme ignorante, même pieuse, est pour le combat divin un soldat inutile»³⁰⁰.

Il richiamo ad una solida istruzione e formazione religiosa delle giovani, aveva, quindi, anche delle ragioni «strategiche». Va tenuto conto, che la Chiesa cattolica dell'Ottocento era partecipata prevalentemente da donne. La vitalità delle congregazioni religiose femminili fu un'espressione di questa sentita e convinta appartenenza. I vari gruppi aumentarono esponenzialmente il numero delle loro fila e la loro influenza nella società francese³⁰¹. Tra il 1808 e il 1880, esse passarono da tredicimila a centotrentamila. Se nel 1830 le religiose erano i due terzi del clero maschile, nel 1878 il rapporto numerico era ribaltato. Come ha notato De Giorgi commentando questi dati: «L'imponente femminilizzazione del clero francese è un fenomeno prettamente nazionale che tocca gli altri paesi cattolici con tempi e intensità differenti»³⁰².

Oltre al clero, la stessa vita delle parrocchie fu connotata da una schiacciante preponderanza femminile. Fu questa una delle ragioni della nota «féminisation de la piété». «Il cattolicesimo del XIX secolo – osserva ancora De Giorgi - si scrive, dunque, al femminile. La femminilizzazione delle pratiche, della pietà, del clero è lì a dimostrarlo. “Dieu change de sexe” diagnostica Michelet a metà secolo»³⁰³.

Anche nella diocesi di Dupanloup, la vita delle parrocchie era segnata dal una presenza femminile schiacciante. A questo riguardo, appaiono molto indicativi i dati statistici riportati dalla Marcilhacy³⁰⁴, che sulla base dei numeri dei «pascalisantes» sostiene: «La physionomie de la communauté des fidèles offre un caractère féminin encore bien plus accusé si l'on tient compte de la participation des jeunes et de l'écrasante majorité des jeunes filles. En 1868, plus peut-être qu'en 1852, la religion paraît faite pour les femmes et les enfants »³⁰⁵.

³⁰⁰ L. Desbordes, *Les écrits de Mgr Dupanloup sur la haute éducation des femmes*, in *Ibid.*, p. 25.

³⁰¹ Si veda: C. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX siècle*, Paris, Cerf, 1984.

³⁰² M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, G. Dury, M. Perrot (edd.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., p. 164.

³⁰³ *Ibid.*, p. 158.

³⁰⁴ La Marcilhacy ha riportato alcuni dati sulle persone che facevano la comunione almeno una volta all'anno. Scrive: «Le mouvement de reconquête des dix premières années de l'épiscopat de Dupanloup est très rapide chez les femmes: de 1852 à 1860, le nombre des pascalisantes passe de 18302 à 25153, soit près de 7000 de plus. Mais, en 1868, il sera de 27779, c'est-à-dire qu'il aura encore augmenté de plus de 2600, presque moitié autant dans les huit dernières années que dans les huit premières. Ce qui témoigne en faveur de la persévérance des jeunes filles puisque les « retours » sont l'exception, tandis que le faible effectif des jeunes gens qui persévèrent dans les arrondissements d'Orléans et de Gien porte entre 1860 et 1868, le chiffre des hommes pascalisants de 6032 à 6278 dans tout le diocèse. En huit ans, un gain d'un peu plus de 200 seulement !» Cfr. C. Marcilhacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., pp. 312-313.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 314.

Di fronte ad una chiesa sempre più «femminile», diventava una necessità rivolgersi al mondo delle giovani e delle donne per preparare la nuova evangelizzazione. Anche nel suo diario emerge l'importanza dell'universo femminile nella missione del Vangelo³⁰⁶. La loro formazione divenne uno degli obiettivi più urgenti. Era convinto che occorresse: «Réveiller parmi les femmes du monde le sens de la vraie et grande vertu chrétienne»³⁰⁷. Il richiamo ad una istruzione ed educazione solida, era legata alla necessità di formare delle giovani capaci di conservare nel mondo un profilo ed una profonda coscienza cristiana.

Si tratta di una sensibilità che era maturata nel mondo cattolico durante la Restaurazione e si era rinforzata di fronte alla crescente secolarizzazione. La percezione delle nuove legate all'educazione delle giovani cristiane, sono ben sintetizzate dalla nota frase di Madeleine Sophie Barat, che scrisse: «Le tempeste attendono le nostre ragazze. È necessario che la loro fede sia piantata nella roccia»³⁰⁸. Come hanno notato Gadille e Godel «Or, s'il met l'accent sur l'urgence d'une meilleure éducation chrétienne de la femme française, c'est qu'il sentait qu'il y avait là une des clés les plus décisives de l'avenir social et religieux: il fait dépendre les générations futures de sa culture et de sa foi; il lui confère la fonction déterminante de première institutrice et catéchiste de son enfant»³⁰⁹.

Per questa ragione, «Contre la foi du charbonnier, il recommandait aux jeunes filles comme à ses prêtres de se livrer à l'étude des preuves de la religion et à l'histoire, pour se mettre en mesure de rendre raison de leur croyance»³¹⁰. Secondo il vescovo un nuovo spirito evangelico, ben saldo nelle ragioni della fede, avrebbe potuto abbracciare tramite le giovani e le donne l'intera società. Si occupò anche di approfondire sotto il profilo storico e spirituale alcune figure femminili. Tra le altre spicca il libro pubblicato nel 1854 intitolato *l'Histoire de la bienheureuse Marie de l'Incarnation, dans le monde Mme Acarie*, fondatrice del Carmelo francese.

Il fine evangelico delle posizioni di Dupanloup è ben colto nell'introduzione della versione italiana della Donna studiosa, curata da Bonomelli. Il vescovo di Cremona, concorda con il Dupanloup, quando sostiene che alla pietà comune a molte donne, va aggiunto il «raggio luminoso dell'intelligenza, ch'ella deve essere all'altezza del suo stato

³⁰⁶ Cfr. F. Dupanloup, *Diario*, cit., pp. 261-263.

³⁰⁷ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 225.

³⁰⁸ Citata in R. Sani, «Ad Maiorem Dei Gloria», *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, p. 191.

³⁰⁹ J. Gadille, J. Godel, *L'héritage d'une pensée en matière d'éducation des femmes*, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., p. 18.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 19-20.

e conoscere tutti i suoi doveri e andar fornita di quella scienza, che l'assicuri in mezzo ai pericoli inevitabili del mondo e la renda degna di rispetto presso tutti»³¹¹.

Sotto questo versante, si comprendono i termini delle sue battaglie scolastiche a favore dell'istruzione femminile. Egli, infatti, mentre auspicava un progresso nella formazione femminile, reclamava che l'educazione impartita nelle scuole fosse radicata nella religione cristiana. Da questo punto di vista, sono particolarmente significative le critiche del Dupanloup contro i provvedimenti del ministro Duruy, che si unirono a quelle degli altri vescovi³¹². Lo statista francese stabilì con la circolare del 30 ottobre 1867 la fondazione di corsi e conferenze per ragazze, affidando l'organizzazione esclusivamente alle Università statali. Il provvedimento, attirò le critiche del clero francese ed in particolare quelle del vescovo d'Orléans che pubblicò una serie di saggi contro i corsi voluti dal ministro³¹³. Dupanloup polemizzava contro l'ingerenza statale nella formazione delle giovani. Conoscendo le tendenze positiviste e atee della classe docente universitaria, il vescovo d'Orléans temeva la propaganda laicista e areligiosa. Secondo le parole del vescovo, Duruy costringeva le giovani francese a passare «des genoux de l'Eglise dans les bras de l'Université»³¹⁴. Queste parole di Dupanloup, sono state usate per sintetizzare la principale preoccupazione dei cattolici relativamente all'educazione femminile³¹⁵. Come ha notato Mayeur, il problema era soprattutto d'influenza³¹⁶. Fu proprio in reazione agli interventi di Duruy che il vescovo pubblicò il già citato saggio *L'ateismo e il pericolo sociale*.

In una lettera indirizzata all'organizzatore di una conferenza, Dupanloup si interroga sul modello di donna di cui ha bisogno la Francia. Rivolgendosi al mittente, sentenzia con perentorietà: «On y fait des femmes chrétiennes et vous n'en voulez pas»³¹⁷. Da questo punto di vista, appaiono condivisibile le parole di Lagrange, quando sostiene che «Nul n'aura plus fait en ce siècle pour porter les femmes du monde aux fortes vertus chrétiennes que l'évêque d'Orléans»³¹⁸.

³¹¹ F. Dupanloup, *La donna studiosa*, cit., p. XI.

³¹² Cfr. F. Mayeur, *Les évêques français et Victor Duruy : les cours secondaires de jeune filles*, «Revue d'histoire de l'Église de France», n. 62, Juillet-Décembre, 1971, pp. 267-304.

³¹³ Cfr. F. Dupanloup, *M. Duruy et l'éducation des filles*, Paris, Charles Douniol, 1867; *La femme chrétienne et française, dernière réponse de Mgr Dupanloup à M. Duruy et à ses défenseurs*, Paris, Charles Douniol, 1868; *Les armes de l'épiscopat justifiées par les faits, lettre à un cardinal par Mgr l'évêque d'Orléans*, Paris, Charles Douniol, 1868.

³¹⁴ Cfr. F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., p. 743.

³¹⁵ Cfr. C. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX siècle*, cit., p. 646.

³¹⁶ Trattando del dibattito innescato dalla circolare Duruy, osserva: «La lutte se livrait donc pour l'influence, plus que pour une augmentation du niveau sur la nécessité de laquelle l'évêque d'Orléans, ses écrits antérieurs l'avaient montré, était en somme d'accord avec les milieux universitaires» F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'École républicaine*, cit., p. 142.

³¹⁷ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 86.

³¹⁸ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, p. 225.

Dupanloup auspicava che le giovani continuassero gli studi in età adulta, approfondendo con rigore la loro istruzione. Tra gli altri aspetti, proponeva loro di impegnarsi nella scrittura di saggi, dando preferenza a tematiche storiche, romanzi e articoli di giornale. Questo impegno doveva, comunque, essere coniugato con il suo ruolo domestico di moglie e madre, nel quale Dupanloup identificava la precipua vocazione femminile. «Un point capital dans sa direction des femmes chrétiennes – commenta Lagrange - c'étaient leurs devoirs de maîtresse de maison»³¹⁹. Anche dalle sue opere e dai suoi scambi epistolari, emerge una viva preoccupazione affinché l'impegno culturale non distraesse dai loro doveri in casa. Lagrange riporta una lettera nella quale il sacerdote consiglia ad una signora di impegnarsi con costanza nello studio, ricordando comunque, di non dimenticare gli altri doveri³²⁰. Anche in altre sue lettere, Dupanloup richiama spesso le sue interlocutrici ai loro compiti, chiedendo di fare molto attenzione alla formazione, soprattutto religiosa, dei figli e dei mariti. Nella sua prospettiva, infatti, i genitori rappresentavano i primi «collaboratori di Dio» nella formazione delle giovani generazioni³²¹.

Egli esortava a vivere con vocazione cristiana la propria condizione, senza evadere dalla propria responsabilità. Ad una sua educanda scrisse: «Ne cherchez pas, écrivait – il à une mère, la perfection dans l'état où vous n'êtes pas, mais dans l'état où vous êtes. C'est par là que vous pourrez devenir une vraie femme chrétienne: rien n'est plus grand»³²². In alcuni passi esecra quante si facevano condizionare dal malumore e dai lamenti per la propria condizione. Ad una sua allieva scrisse: «Toutes ces plaintes, reprenait-il, c'est l'amour-propre qui répugne à tout sacrifice. Il faut l'écraser cet amour-propre... Mais vous, au lieu d'agir, vous gémissiez. Est-ce donc là être généreuse? Non, c'est être, laissez-moi vous le dire, une petite poule mouillée». Et poursuivant: «Vous êtes la femme de votre mari, la mère de vos enfants, la maîtresse de votre maison. Eh bien, soyez ce qui vous êtes. Le devoir, voyez-vous, le devoir, voilà la vie. Il ne s'agit pas de sentir ou non des consolation: il faut vouloir et agir»³²³.

³¹⁹ *Ibid.*, vol. III, p. 407.

³²⁰ *Ibid.*, pp. 413-414.

³²¹ «Ce n'est pas seulement pour donner la vie à leurs enfants que Dieu fait entrer un père et une mère en participation de sa puissance, de sa sagesse et de son amour : c'est aussi, c'est surtout pour élever la vie qu'ils leur ont donnée, et pour former en eux toutes les nobles facultés qui constituent la nature et la dignité humaine. Il faut donc le poser ici en principe : le premier droit, le premier devoir d'un père, d'une mère, c'est d'élever selon Dieu l'enfant qu'ils ont reçu de lui» F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. II, p. 179.

³²² F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, pp. 405-406.

³²³ *Ibid.*, p. 411.

Nel nono capitolo del suo libro, Faguet si occupa della direzione spirituale del Dupanloup, dedicando una parte specifica all'amore coniugale³²⁴. Nelle sue corrispondenze con le discepole, infatti, il vescovo d'Orléans dava molto spazio al chiarimento del senso della vita matrimoniale. Dupanloup si dilunga a trattare delle virtù e dei rischi dell'amore coniugale. Ne parla come un'amicizia e un cammino, esortando ad un amore serio e vero. In più di una occasione sottolinea le difficoltà ad essere autenticamente consorti, lamentando anche che mancanza di una educazione a riguardo. In questo senso, auspicava una formazione «razionale» al matrimonio. Dupanloup entrava anche in merito a problemi abbastanza specifici che gli venivano posti. Si oppose ai matrimoni di convenienza, è riluttante all'idea del divorzio, ed esorta i coniugi alla fedeltà. Per Dupanloup il matrimonio è soprattutto unione di due anime, e la sua riuscita è legata alla capacità «surnaturaliser l'affection»³²⁵, come amava dire. Il vescovo testimoniava, infatti, come solo ciò che è alto e puro riesce a durare. Chiarisce che la parità tra i due coniugi è una necessità per la sua autenticità. Per entrambi, i doveri e diritti erano dunque gli stessi³²⁶. Nel suo capolavoro pedagogico, quando tratta della famiglia e della parità dei sessi, scrive: «C'était dire à l'homme, que la femme n'est pas son esclave, mais sa compagne, absolument de même nature que lui, bien qu'avec des dons, des prérogatives, des facultés *différemment semblables* ; et sans lesquels l'homme, le genre humain et l'Éducation de ses fils eussent manqué de la perfection que Dieu leur destinait»³²⁷. Per quanto riguarda l'educazione dei figli, anzi, Dupanloup osserva che la madre «participe éminemment à toutes les prérogatives du père, et que sur son front et dans son regard brille avec un touchant éclat le reflet de la puissance et de l'autorité paternelle. Mais je vais plus loin : tout cela en elle a quelque chose, sinon déplus grand, peut-être de plus auguste. J'y découvre, en effet, *ce je ne sais quoi d'incomparable et d'achevé* que le travail ajoute à la vertu. J'y trouve, dans une extrême tendresse, l'amour le plus patient et le plus fort ; et enfin, avec le dévouement sans bornes, la douleur expiatrice»³²⁸.

Dupanloup ebbe vasta eco nel dibattito pedagogico e nel mondo cattolico. Tra gli altri, le del vescovo influenzarono l'oratoriano Gratry e poi Mons. Dadolle, rettore dell'Università di Lione³²⁹. Il «femminismo» del sacerdote savoiano condizionò anche la

³²⁴ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., pp. 189-234.

³²⁵ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 421.

³²⁶ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 231.

³²⁷ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. II, p. 124.

³²⁸ *Ibid.*, p. 166.

³²⁹ Sullo sviluppo delle idee di Dupanloup circa l'educazione delle donne nel cattolicesimo francese si veda: J. Gadille, La transmission de l'héritage, in F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX.eme siècle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, cit., pp. 61-74.

riflessione italiana. Sulla base del pensiero di Dupanloup, il vescovo Bonomelli prospettò un impegno sociale molto più ampio delle donne, auspicando anche una diretta partecipazione alla vita politica³³⁰.

I. 5. Un cattolico liberale

L'orientamento di Dupanloup circa i rapporti tra lo Stato e la Chiesa rappresenta una premessa capitale per comprendere la sua concezione dell'impegno politico e la posizione sull'ordinamento scolastico.

Su questi temi, il vescovo d'Orléans si pose in continuità con il gruppo cattolico liberale. Sebbene questo ampio movimento non fosse omogeneo nelle sue varie espressioni, alcune idee di fondo ne costituiscono gli elementi portanti. I cattolici liberali accettavano il regime democratico, le libertà riconosciute dalla Costituzione, e auspicavano la separazione tra potere ecclesiastico e politico. In realtà, come è stato ricordato, questo movimento culturale ebbe una «straordinaria varietà di un moto che fu tutt'insieme religioso, politico, culturale e sociale, mentre non giunse a costruirsi una vera e propria teologia, né una filosofia sua propria»³³¹.

Il cattolicesimo liberale ebbe una dimensione europea, ma tra le sue varie espressioni, il gruppo francese rappresentò una delle più mature e incisive, ispirando anche gli altri paesi. La sua genesi è rintracciabile già in epoca napoleonica, e durò per almeno tre generazioni. Il momento di maggior influenza di questo gruppo si registrò durante la Restaurazione, quando personalità del calibro di Montalembert, Falloux, Cochin, Broglie e anche Dupanloup, riuscirono ad essere determinanti in alcune scelte politiche e nel clima culturale della Francia. L'organo principale di questo movimento fu la rivista il «Correspondant», a cui collaborò attivamente anche Dupanloup. Fondato nel 1829, continuò le pubblicazioni sino al 1929.

³³⁰ «Il governo della famiglia spetta principalmente alla donna, e il buon esito del medesimo, per i tre quinti (e dico poco) è opera sua. Ma è un errore imperdonabile credere che l'azione della donna si debba racchiudere in casa, tra le pareti domestiche: l'azione sua è grande più assai che non si creda anche fuori di famiglia, in tutti in gradi sociali e fino nella *politica*. Perciò è interesse supremo della società domestica e della pubblica, che la donna, per censo, per vincoli di famiglia, per ingegno, per relazioni od ufficii collocata in alto, sia fornita di solida e vasta cultura profana e religiosa e possa esercitarvi quella benefica influenza, che è tanto più efficace quanto l'arte di esercitarla è più propria della sua natura. L'Italia nostra, massime l'alta, conta un buon numero di donne che, per ingegno, per istudii forti, per eleganza di parole e varietà e sodezza di dottrina, fanno onore al paese: non le nominerà per non offendere la loro modestia e perché sono notissime. Io penso che se le giovani signore leggeranno questo libro tradotto dalla Sartirana e ne seguiranno le sapientissime norme, la società, la patria e la Religione nostra ne ritrarranno grandissimo vantaggio» F. Dupanloup, *La donna studiosa*, cit., pp. XV-XVI.

³³¹ *I cattolici liberali nell'Ottocento*, cit., p. 5.

Il cattolicesimo liberale non rappresentò un tentativo di compromesso o collusione con il liberalismo ateo, ma una reazione costruttiva di fronte al nuovo regime democratico, con il quale non si temeva di immischiarsi, pur tenendo fede ai propri principi³³². Di fronte al potere parlamentare e ai nuovi spazi pubblici di confronto e dibattito, i cattolici liberali consideravano questo nuovo scenario come una sfida in cui impegnarsi al livello politico, pubblicistico, sociale e scolastico³³³. Da questo punto di vista, un carattere tipico del movimento fu la considerazione della modernità, vista non come una tragedia da superare per tornare a modelli medioevali, ma come un'opportunità per rinnovare la civiltà cristiana e riscoprire la fede come risposta alla ragione umana e al desiderio di libertà. In realtà, i suoi esponenti avrebbero accettato difficilmente di essere appellati con l'espressione «cattolici liberali», in quanto l'aggettivo «liberale» era ancora carico di un significato negativo. D'altra parte, però, concordavano nella certezza che nel tempo delle «libertà» era compito dei cattolici farne uso per mostrare che essa è inattuabile se non nella verità, cioè nella Rivelazione e nel Vangelo.

Lo spirito cattolico liberale ebbe dei corollari anche in campo educativo e scolastico: da una parte i suoi rappresentanti auspicavano una maggiore attenzione alla coscienza dell'educando nel processo formativo, dall'altra polemizzavano contro un ordinamento scolastico succube del monopolio statale, che in quegli anni trovava attuazione in diversi paesi. Non stupisce così che in tutta Europa la principale battaglia di questo movimento fu quella a favore della libertà d'insegnamento, che in Francia portò ad importanti risultati come la legge Falloux del 1850 e la legge sugli studi superiori del 1875. L'esperienza del cattolicesimo liberale francese subì un duro colpo con l'avvento della terza Repubblica, sebbene esso continuò ad influenzare carsicamente la cultura d'oltralpe. L'insuccesso dell'adesione dei cattolici alla Repubblica nel 1877 sancì la sua marginalità politica.

³³² «Nelle sue linee essenziali, la spiritualità dei cattolici liberali include contemporaneamente la fedeltà alla Chiesa presente e al suo capo, l'attaccamento a tutti i valori spirituali della tradizione classica, la messa in opera di una pietà cristiana autentica nella vita personale e in quella familiare e in quella familiare. L'espressione "cattolici innanzitutto" che abbiamo incontrato in Montalbert, Foisset, Augustin Cochin non fa che riassumere, insomma, il loro ideale comune. Studi biografici, orientati verso la loro vita intima, non farebbero che confermare quanto sappiamo già dalle loro corrispondenze, i loro scritti spirituali, il loro lealismo verso la Chiesa nei momenti di crisi» J. Leclerc, *La spiritualità dei cattolici liberali*, in *I cattolici liberali nell'Ottocento*, cit., p. 333.

³³³ Campanini, commentando le nostalgie intransigenti della salda unione tra Chiesa e Stato, parla di vie di «ritorno al medio evo», a cui si contrapponevano le posizioni del cattolicesimo liberale: «Ritorno al medio evo significa, innanzitutto e soprattutto, ritorno allo "Stato cattolico", presentato come ideale dei rapporti fra potere politico e autorità religiosa. Alcuni spiriti più aperti, come Dupanloup, Montalembert, e poi gli abbés démocrates dell'Ottocento, senza rifiutare questo principio, ne danno una lettura più problematica e possibilista, distinguendo fra la "tesi" (e cioè lo "Stato cattolico") e la "ipotesi" (e cioè la realtà di fatto) e dunque dichiarando la propria disponibilità ad accettare anche lo Stato laico, a condizione che esso abbandonasse le sue pregiudiziali antireligiose» G. Campanini, *Modernità e intransigenza. Il dilemma dei cattolici nell'Ottocento* in G. Romanato (ed.), *Cattolici, Chiesa e società nell'Ottocento*, cit., p. 12.

Come si è già notato, Dupanloup fu uno dei più importanti rappresentanti del cattolicesimo liberale francese. Il suo ruolo ecclesiastico ed il suo protagonismo nell'agone culturale e politico della Restaurazione ne fecero il maggiore esponente durante il secondo Impero. Partecipò come relatore ai congressi di Malines, nel 1864 e nel 1867³³⁴. Accolto con entusiasmo, tenne un lungo discorso sui rapporti tra la Chiesa e lo Stato, e sull'educazione popolare³³⁵.

Va notato, che mai egli avrebbe potuto accettare l'epiteto di «cattolico liberale», che al tempo risultava come un sinonimo di eretico, proprio per la distanza presa dal Magistero verso un liberalismo estremo³³⁶.

A causa delle sue idee fu anche oggetto di numerose critiche provenienti dall'ambiente intransigente, che vedeva in Dupanloup una figura eterodossa collusa con il liberalismo. Gli intransigenti si opponevano ad uno Stato che ammettesse insegnamenti e valori contrari alla religione cristiana, e considerava i cattolici che collaborassero con il Governo o lo appoggiassero di fatto, come dei collusi con un orientamento legislativo dannoso per la fede del popolo francese.

Con questo gruppo e i suoi esponenti, il vescovo si misurò criticamente in diverse occasioni. Se da una parte, affianco a Dupanloup, si schieravano personalità come il già citato Montalembert, Falloux, Lacordaire, De Broglie, Cochin, e i monsignori Sibour e Parisis, le file degli intransigenti erano guidate dal laico Veuillot, direttore del diffuso periodico *l'Univers*, suoi collaboratori come Guéranger, Maynard, Pelletier, che avevano le simpatie di una parte del clero. Le polemiche contro i «cattolici liberali» e il vescovo d'Orléans continuarono anche dopo la sua morte, con striscianti e infelici polemiche sulla sua figura³³⁷. Chapon, suo collaboratore, dedicò un intero saggio per

³³⁴ Il primo discorso fu tradotto anche in Italia. Cfr. F. Dupanloup, *Discorso proferito nel congresso di Malines da Monsignore il vescovo di Orléans il giorno 31 agosto 1864 sopra l'insegnamento popolare ; versione dal francese di Giovanni Viceconte*, Napoli, Tip. e libr. di Gabriele Argenio, 1864.

³³⁵ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. II, pp. 444 -451.

³³⁶ Chapon riporta un brano molto duro di Pio IX contro il cattolicesimo liberale «Ils ne sont pas rares, hélas!, ceux qui, comme pour marcher d'accord avec nos ennemis, s'efforcent d'établir une alliance entre la justice et l'iniquité, au moyen de doctrines qu'on appelle Catholiques libérales. Or, ceux-ci sont plus dangereux et plus funestes que dans des ennemis déclarés, parce que se tenant pour ainsi dire sur la limite des opinions condamnées, ils gardent l'apparence d'une véritable probité et d'une doctrine sans tache qui allèche les imprudents amateurs de conciliation et qui trompe les gens honnêtes disposés à rejeter une erreur prononcée» H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 297.

³³⁷ Diverse opere del gruppo intransigente tesero a ridimensionare la figura del vescovo. Queste opere appaiono attraversata da una forte carica polemica, in alcuni casi calunniosa, e denotano un clima di scontro tra cattolici liberali e intransigenti che neanche la morte del vescovo riuscì a placare. Si vedano, per esempio, le critiche di Maynard, collaboratore dell'«Univers», alla biografia di Lagrange e alla figura di Dupanloup. Cfr. U. Maynard, *Mons. Dupanloup et Mons. Lagrange son historien*, cit. Si vedano anche le opere di un altro collaboratore dell'«Univers»: V. Pelletier, *Mgr Dupanloup, Épisode de l'histoire contemporaine, 1845-1875*, Paris, Haton, 1876; V. Pelletier, *Defence de l'opuscule intitulé : Mgr Dupanloup*, Paris. Rene Haton, 1876.

esporre e difendere le tesi di Dupanloup sul rapporto tra Stato democratico e cattolicesimo, e dimostrarne la loro aderenza con la Chiesa e il Magistero del Papa³³⁸.

Nell'elaborazione del pensiero cattolico liberale, il vescovo d'Orléans propose un'importante distinzione, parlando di «tesi» e «ipotesi». Dupanloup chiariva che sebbene in «tesi» si potesse auspicare una forma di Stato o legislazione scolastica, in «ipotesi» andavano accettate soluzioni pragmatiche. Sul tema, sono utili le posizioni espresse dal vescovo in una lettera inviata al cardinale Czacki, «j'affirme que jamais je n'ai parlé des libertés modernes dans le sens de la THÈSE, mais dans le sens de l'HYPOTHÈSE; jamais je ne les ai considérées comme des principes, partout et toujours applicables; jamais je ne les ai prises que comme des nécessités locales et des faits [...] Je n'admets pas que l'on soutienne que je suis d'une autre avis que le Pape et que l'Église dans les questions de doctrine»³³⁹. Questo concetto appare più comprensibile se applicato in campo scolastico. Dupanloup, infatti, era convinto che in «tesi» fosse conveniente che la scuola fosse cristiana³⁴⁰, ma data la situazione politica e religiosa del paese si potevano accettare come «ipotesi» le libertà moderne per ottenere maggiore spazio alle scuole cristiane, tollerando, tuttavia, anche altri ideali educativi negli istituti statali. Dupanloup invitava a riconoscere con realismo che non tutta la Francia sarebbe propensa ad accettare un ordinamento scolastico cristianamente ispirato, e che per questa ragione risultava conveniente muoversi sul piano dell'«ipotesi». L'ostinata opposizione ad uno Stato, in forza di una «tesi» irrealizzabile, rischiava di chiudere in un angolo i cattolici, facendo peggiorare la situazione. Occorreva invece combattere per un bene «relativo», anziché continuare a fantasticare sul massimamente desiderabile³⁴¹. Si tratta di una posizione che suscitò la dura opposizione del gruppo intransigente³⁴².

Chapon cita un passo emblematico di Dupanloup, estratto dal saggio *Controverse sur le projet de loi relatif à l'enseignement présenté par M. de Falloux* del 1849: « Ne subordonnons pas les principes aux faits, mais tâchons de ramener les faits sous l'empire des principes, et pour cela approprions-en l'application aux variétés, aux besoins et aux

³³⁸ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit.

³³⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 331.

³⁴⁰ Chapon riporta una frase molto significativa, presente in un testo del 1872, *Quelques mots sur l'Instruction primaire en Prusse*: « L'ennemi des hommes, c'est toute pouvoir et tout législateur qui ne se préoccupe pas de leur enseigner la loi de Dieu » H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 17.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 188.

³⁴² Solo il padre Curci, commentando l'assise di Malines, accolse positivamente l'idea su «La Civiltà Cattolica» le suggestioni dei cattolici liberali, ma nella rivista romana rimase una voce fuori dal coro. Cfr. L. Malusa, *Neotomismo e intransigentismo cattolico, il contributo di Giovanni Maria Cornoldi per la rinascita del tomismo*, cit., p. 444.

infirmités mêmes de notre époque. »³⁴³. I cattolici anziché pretendere il ritorno di un passato ormai fuori dalla realtà storica, erano chiamati all'impegno per incidere sulla legislazione. La democrazia non poteva essere letta come una calamità, ma come una sfida³⁴⁴. Altrimenti, ci si condannava ad una atarassia che avrebbe portato inevitabilmente all'estinzione.

Il vescovo parlò delle libertà moderne come «questa faticosa esperienza, pericolo e gloria del secolo XIX»³⁴⁵. Con una posizione simile, contribuiva a portare nel mondo cattolico un nuovo approccio alla democrazia. In questo senso, Aubert ha scritto che «Au fond, plus qu'un véritable libéral, Dupanloup était surtout, en matière politico – religieuse, un esprit modéré, quoi qu'il en soit de l'impétuosité de son tempérament»³⁴⁶.

I cattolici erano chiamati alla mobilitazione, ad una riconquista delle istituzioni «laiche» per assicurare una vera libertà. Essi avevano la responsabilità morale di impegnarsi per il cambiamento dello Stato. Tutto il suo impegno politico fu volto a questo scopo. Chapon ricorda: « Les plus puissants efforts de Mgr Dupanloup furent donc pour assurer aux catholiques une part de plus en plus large aux libertés publiques, le seul moyen qui leur restât de défendre leurs principes devant l'opinion et de les faire pénétrer peu à peu dans les institutions et dans les lois»³⁴⁷. Il vescovo d'Orléans mantenne la convinzione che fosse necessario agire nel campo «laico» per difendere le istanze della fede e della Chiesa. Così il suo impegno si profuse con particolare vigore nel campo della pubblicistica, in quello politico, con alcuni saggi e libretti polemici. Il vescovo di Orléans non si limitava a dichiarare il valore della libertà, ma esortava i cattolici ad «usarla». In questo senso, appaiono molto significative le parole pronunciate da Dupanloup nel 1864 durante il congresso dei cattolici a Malines: «Quand tout le monde marche, il faut se mettre à

³⁴³ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 194.

³⁴⁴ Riprendendo questi concetti nel più importante organo dei cattolici liberali italiani, Grabinski contrappose Dupanloup agli intransigenti, i quali erano mossi dal «deplorabile equivoco che impedisce l'alleanza fra la moderna società e la Chiesa, fra lo spirito di libertà onestamente e cristianamente inteso e le credenze cattoliche. [...] Mons. Dupanloup vedeva con ragione in questo esiziale pregiudizio la causa prima che tante anime, ancorchè buone di fondo, allontanava dalla Chiesa, facendole strumento inconscio dell'opera funesta di rivoluzionari e dei nemici del cattolicesimo. Egli dunque si diede a tutt'uomo a combattere le moderne dottrine in quanto avevano di contrario alla fede ed alla morale cristiana, ma contemporaneamente volle esser l'apostolo del suo tempo, e mostrare agl'illusi ed a tutti coloro, i quali si sentivano affascinati dalle parole di scienza, libertà, progresso, che non solo il cattolicesimo non combatte codeste conquiste dell'umanità, ma che è più che altri mai propenso difenderle ed a benedirle, purché per scienza, progresso e libertà non s'intendano cose contrarie al dogma ed agl'insegnamenti morali della Chiesa e del Papa» G. Grabinski, *Monsignor Dupanloup e la libertà*, cit., pp. 640-641.

³⁴⁵ Cit. in O. Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà"*. «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale», cit., p. 19.

³⁴⁶ R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, cit., p. 1119.

³⁴⁷ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 199.

marcher, mais à la lumière de l'Évangile »³⁴⁸. Per questo impegno fu oggetto di varie critiche³⁴⁹.

Dupanloup cercò così di far convivere il valore veritativo della fede e della morale cristiana con l'istanza di libertà tipica della modernità. L'Unità del popolo attorno alla fede resta l'ideale, ma non può essere dimenticata la tolleranza e il rispetto della libertà. Per spiegare la possibilità di coniugare questi due elementi, Chapon, riprese le parole dette da Fénelon al Re Giacomo II : « Accordez la tolérance civile, non en approuvant tout comme indifférent, mais en souffrant avec patience ce que Dieu souffre »³⁵⁰.

Il rispetto e l'apertura verso i «nemici» della fede rappresentano un carattere tipico della personalità di Dupanloup. Questa volontà di dialogo con personalità lontane dal cristianesimo fu criticata dagli intransigenti, i quali si lamentarono in più di un'occasione che il vescovo d'Orléans avesse toni più amicali con i non cattolici che con loro. Chapon ha osservato che : «Dieu lui avait donné pour les incrédules et les âmes égarées de ce temps une immense tendresse, dans une immense compassion »³⁵¹. Tra di loro disse di aver trovato sovente dei veri cercatori della verità³⁵². Chapon documenta questa apertura, trattando dei rapporti avuti con Thiers e Guizot³⁵³. Da questo punto di vista, giustamente Branchereau ha parlato del vescovo d'Orléans come di un uomo di conciliazione e di pacificazione, che cercava sempre quello che unisce e non quello che divide³⁵⁴. Appaiono molto significative le parole lette in occasione della sua elezione all'Accademia di Francia. Nel suo discorso, pubblicato anche in italiano³⁵⁵, ricordò il volterriano Pierre-François Tissot, che il vescovo aveva sostituito nel sedicesimo seggio della più importante istituzione culturale d'oltralpe: «Je parle ici devant des hommes à qui l'expérience de la vie a enseigné ce qu'elle m'a appris à moi-même et l'on me croira si je dis qu'en lisant les ouvrages de mon prédécesseur, je n'y ai cherché dans M. Tissot ce qui aurait pu être notre

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 18.

³⁴⁹ « Ce ne sont point seulement les arguments mis en avant par l'Évêque d'Orléans dans ses polémiques et ses luttes parlementaires, qui furent attaqués, mais sa manière de les présenter au public. Au lieu de rester enfermé dans le sanctuaire, majestueusement assis sur sa chaire épiscopale, instruisant son peuple, parlant en évêque et en pasteur, pourquoi s'être fait publiciste, journaliste, brocharier (ce mot dédaigneux a été prononcé), et exposer son caractère aux coups et à la poussière du combat ? » *Ibid.*, p. 207.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 36.

³⁵¹ *Ibid.*, p. 218.

³⁵² Chapon riporta un commento molto significativo di Dupanloup: «Je me sarai trouvé dans ma carrière, a-t-il écrit, en présence de deux écoles opposées au catholicisme: à la frivolité haineuse, à la moquerie fatigante, à la clarté peu profonde du dix-huitième siècle, succédait déjà, dans ma jeunesse, et a grandi sous mes yeux, une école plus grave, hautement spiritualiste et logicienne, quoique souvent plus forte à chercher les solutions qu'à les découvrir, jamais irrespectueuse, corybant à Dieu, à l'âme, sachant en parler avec éloquence, même avec émotion, et représentée, lorsque j'eus à la combattre, par des hommes qui m'ont rendu bien facile le précepte de l'Évangile, d'aimer ses adversaires» *Ibid.*, p. 218.

³⁵³ *Ibid.*, pp. 223-230.

³⁵⁴ L. Branchereau, *Journal intime de Monseigneur Dupanloup*, Parigi, Douniol, 1902, p. 354.

³⁵⁵ Cfr. F. Dupanloup, *Discorso letto da Monsig. Felice Dupanloup Vescovo d'Orléans nell'occasione in cui fu ammesso all'Accademia di Francia*, Siena, Tipografia del R. Istituto Toscano, 1855.

rapprochement possible s'il m'avait été donné de le rencontrer en ce monde. J'ai fait avec lui ce que je fais avec toute âme qu'il plaît à Dieu de placer sur ma route ; ce que je cherche d'abord, ce n'est pas ce qui sépare, mais ce qui rapproche ; ce n'est pas la querelle, c'est l'accord, ce sont les points de départ communs ; puis, j'aime alors à marcher de concert à la conquête d'un accord plus parfait dans la vérité »³⁵⁶.

Va tenuto conto che la tolleranza di Dupanloup non conduce ad un'anarchia valoriale. Chapon cita una frase molto significativa estratta da *Alarmer de l'Episcopat* (1868) in cui il vescovo d'Orléans spiega che «Ce droit, ce devoir de protéger les faibles contre l'erreur, ce n'est pas seulement à l'Église, c'est à l'État qu'il attribue : « Quand les mauvaises mœurs et les mauvaises doctrines circulent et épouvantent, on remonte nécessairement à la source et on s'attaque et on doit s'attaquer à qui ? A l'État, à l'action de l'État. L'État étant tout, il est responsable de tout' »³⁵⁷.

Dupanloup si muove così da un profondo rispetto per le istituzioni statali. Nelle sue argomentazioni, anche a difesa della Chiesa, spesso si rifaceva alla legge positiva, più che a quella ecclesiale³⁵⁸. Va ricordato l'alto senso della Nazione e patriottico che animava Dupanloup. L'alleanza tra nazione e religione, tra trono e altare, costituisce una delle idee fondamentali del pensiero del vescovo d'Orléans. Sul tema, Lagrange ha notato: «C'était, en deux mots, définir l'abbé Dupanloup, dont la vie entière, en effet, n'a été qu'un long dévouement à ces deux grandes causes, Dieu et la patrie»³⁵⁹.

In questa prospettiva Giovanna D'Arco trovò una limpida ed eroica esemplificazione. Poco dopo divenuto vescovo, si impegnò per la sua beatificazione³⁶⁰. Il pensatore francese dedicò inoltre una serie di scritti e sermoni alla «pulzella d'Orléans». Sulla sua vita e il suo esempio scrisse nel 1855 un *Premier panégyrique* che declamò in cattedrale quando ristabilì la festa. Un secondo risale al 1869. Non è un caso che proprio a Dupanloup si deve l'impegno per il processo di beatificazione di Giovanna d'Arco. Nel 1874 partì a Roma per occuparsi direttamente nella questione, e due anni dopo vi tornò per trasmettere i risultati del processo informativo diocesano. L'eroina fu proclamata beata solo nel 1909 da Pio X.

³⁵⁶ E. Faguet, *Mgr Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 47.

³⁵⁷ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 41.

³⁵⁸ « C'étaient de telles considérations qui portèrent souvent Mgr Dupanloup à placer résolument la défense de l'Église sur le terrain du droit commun. Ceux qui ont reproché à l'Évêque d'Orléans d'avoir non pas choisi, mais accepté ce terrain, ont-ils jamais pu lui en indiquer un autre, où il lui eût été possible de triompher et même de combattre, où d'autres aient remporté une victoire ? Qu'on nous cite, depuis soixante ans, en France, dans l'ordre politique, une conquête de l'Église qu'elle ait abtenue comme un privilège en dehors du droit commun, en invoquant son droit propre et incontestable, mais malheureusement méconnu » *Ibid.*, p. 201.

³⁵⁹ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, pp. 429-430.

³⁶⁰ *Ibid.*, vol. II, p. 204-224.

Gli ideali di Dupanloup che volevano conciliati Patria e cattolicesimo, resistettero nel circuito cattolico liberale anche nei decenni seguenti, nonostante le schermaglie sopraggiunte con la terza Repubblica³⁶¹. Le sue posizioni fecero scuola, rappresentando un punto di riferimento per una buona parte del mondo cattolico. Tra gli altri, Faguet sottolinea l'influenza delle teorie del vescovo d'Orléans su Leone XIII, e nota come alcune parti della *Immortale Dei* e della *Libertas* sembrano presi letteralmente dalle opere di Dupanloup³⁶².

I. 6. La libertà d'insegnamento e la scuola

La battaglia di Dupanloup contro il monopolio statale della scuola e a favore di un'effettiva pluralità educativa si inserì in un lungo dibattito che si accese in Francia durante la Restaurazione sino ad arrivare alla terza repubblica³⁶³.

Nell'ottavo articolo la Carta costituzionale approvata nel 1830 sanciva il principio della libertà d'insegnamento. La Monarchia di Luglio, guidata dal Re Luigi Filippo, faceva così ben sperare quanti auspicavano un sistema scolastico plurale e libero. Tuttavia, come ha osservato Lelièvre, quanto proclamato nella Carta non fu applicato: «La nouvelle charte adoptée par la Chambre après la révolution de Juillet, affirme qu'il sera pourvu « par une loi, dans le plus court délai, à l'instruction publique et à la liberté d'enseignement ». En fait cette promesse ne sera jamais pleinement tenue»³⁶⁴.

Negli anni seguenti, una serie di episodi sollevarono questa contraddizione. Fecero molto scalpore i casi legati alle scuole libere fondate da Lamennais, Coux, Montalembert che trovarono un forte ostruzionismo da parte della burocrazia statale.

La prima legge organica che affrontasse il problema fu presentata pochi anni dopo. Si tratta della legge Guizot, approvata il 28 giugno 1833. Essa mirava ad una riforma

³⁶¹ Cfr. J. Lalouët, *Dieu, la Patrie et l'école*, in P. L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, cit., pp. 121-141.

³⁶² E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 166.

³⁶³ Nell'ampia bibliografia sulla storia del sistema scolastico francese tra la Monarchia di Luglio e la terza Repubblica si vedano: J. Leif et G. Rustin, *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Delagrave, 1955; F. Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France, 1789 – 1965*, Tours, Sirey, 1966; A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968; M. Ostenc, *La storia dell'educazione in Francia*, in A. Santoni-Rugiu e G. Trebisacce, *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983, pp. 139-168; L. R. Patané, *La lotta scolastica in Francia tra '800 e '900*, «Studi di storia dell'educazione», n. 5, Ottobre/Dicembre 1985, pp. 5-54; C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1990; F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'École républicaine*, cit.; A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19-20 Siècles*, Paris, Belin, 2007; J. M. Chapoulie, *l'École d'État conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2010.

³⁶⁴ C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1990, p. 84.

integrale del sistema scolastico francese: istituiva in ogni comune una scuola primaria maschile, mentre per le bambine si limitava ad incoraggiarla, obbligava tutti gli insegnanti a possedere un brevetto riconosciuto dallo Stato, assicurava il compenso per gli insegnanti e la gratuità per i bambini più poveri. Stabiliva, inoltre, la fondazione di scuole elementari superiori nelle città con più di seimila abitanti ed una scuola normale per i capoluoghi dei dipartimenti.

Nel terzo articolo, il testo sanciva il principio della libertà d'insegnamento, sebbene, anche in questo caso, le norme e gli atti successivi andavano a contraddirlo. La riforma distingueva tra scuole pubbliche laiche, pubbliche congregazioniste, private laiche, private congregazioniste. Assicurava finanziamenti pubblici solo alle scuole statali, mentre prevedeva una forte ingerenza sul piano didattico sugli istituti non governativi. Questi rimanevano sotto il totale controllo del Ministero, di cui erano costretti ad applicarne circolari, norme e programmi. Le scuole erano controllate da ispettori governativi e dovevano seguire le indicazioni del *Manuel général*, un bollettino ufficiale che si occupava dei programmi, della didattica e dell'insegnamento. Come nota Proust, «Lorain en prend la direction et fait campagne pour un mode simultan e r enov e et la icis e. Ce qui fait du minist ere Guizot un tournant d ecisif non seulement dans l'histoire de l'institution scolaire, mais aussi de la pédagogie»³⁶⁵.

La conservazione del monopolio scolastico statale suscitò una dura reazione. Tra gli altri, si opposero alla legge i cattolici liberali, che nella lotta a favore di un'effettiva libertà educativa trovarono una delle loro istanze principali. Sotto questo versante, le loro riflessioni e iniziative sul tema fecero da apripista a rivendicazioni analoghe in altri paesi, come Belgio, Italia, ed Irlanda.

Nel 1844 il governo propose una nuova riforma della scuola, lesiva nei confronti di questo principio. Si stabiliva, infatti, che il «certificato degli studi» potesse essere dato solo dagli istituti statali. Inoltre venivano tollerati esclusivamente i seminari e gli istituti ecclesiastici che facevano capo ad ordini religiosi riconosciuti dal governo. In un contesto simile veniva pregiudicata l'esistenza delle scuole non statali, togliendo loro la possibilità di rilasciare titoli di studio validi, e si impediva l'insegnamento a congregazioni come quelle dei gesuiti che non erano accettate dallo Stato francese. La legge fu presentata in parlamento dal duca De Broglie, il quale nella sua relazione criticò fortemente la didattica e la formazione dei piccoli seminari.

A seguito di questo progetto di legge e del dibattito parlamentare, Dupanloup decise di occuparsi specificatamente del tema. In difesa della formazione impartita nel suo e negli

³⁶⁵ A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19.-20. Siècles*, cit., p. 54.

altri seminari, pubblicò nel 1844 *Les deux Lettres à M. de Broglie*, nelle quali rivendicava il ruolo educativo e pubblico degli istituti non statali, ed in particolare di quelli religiosi. Tra le altre cose, propose al parlamentare di far competere gli allievi del suo Istituto con quelli dei licei statali di Parigi, per vedere chi avesse la migliore preparazione.

Dopo una relazione di Thiers sul tema dei seminari e delle scuole religiose, duramente criticate dallo statista, Dupanloup intervenne ancora pubblicando nel 1845 un opuscolo dal titolo *Les associations religieuses véritable état de la question*.

Nello stesso anno diede alle stampe un saggio più organico col quale affrontò in una prospettiva più generale anche il senso della libertà d'educazione. Si tratta del già citato *De la Pacification religieuse*. Sempre nel 1845 pubblicò sugli stessi tema la *Lettre au P. de Ravignan*.

Inizio con questi primi scritti ad una campagna che connotò sempre più la sua riflessione politica e pedagogica. Giuseppe Grabinsky, trattando del tema della libertà d'insegnamento, scrisse che fu «la grande tesi della sua vita»³⁶⁶.

Dupanloup teneva a precisare che con la battaglia per la libertà d'insegnamento non puntava al monopolio scolastico della Chiesa, per il quale, invece, si battevano gli intransigenti. Molto significative sono le parole dello stesso vescovo citate da Faguet: «Contre M. Laboulaye, libéral d'ordinaire, mais dont le langage, cette fois, avait été un peu indécis, il établit vigoureusement ce programme : « Les catholiques ne veulent aucun monopole ; ils demandent seulement *le droit commun*, la liberté commune, avec les garanties sérieuses que l'État et les pères de famille ont le droit d'exiger. Et *quant aux associations* ce serait vraiment une erreur plus qu'étrange de croire que les associations pour lesquelles nous réclamons la liberté d'enseignement ne soient que les associations religieuses. Laïques et religieux, si la loi est bien faite, la carrière est ouverte pour tous, il peuvent y entrer avec une égale ardeur et, dans des conditions équitables et égales pour tous, disputer le prix de la confiance et de l'estime publique »»³⁶⁷. In questo senso non si auspicava un'egemonia delle scuole cattoliche, ma, anzi, teneva a precisare che ancor prima di conquistare studenti nel «mercato» dell'istruzione, gli istituti non statali dovevano impegnarsi per migliorare le condizioni educative delle stesse scuole cattoliche : «Il n'est pas nécessaire que les congrégations religieuses dirigent tous nos établissements d'Éducation; mais il est nécessaire que tous ceux qu'elles dirigent soient dirigés parfaitement»³⁶⁸. Da questo punto di vista, ricordava che la religiosità dell'istituto non

³⁶⁶ G. Grabinski, *Un collaboratore di monsignor Dupanloup*, cit., p. 434;

³⁶⁷ E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, cit., p. 122.

³⁶⁸ F. Dupanloup, *De l'éducation*, cit., vol. III, p. 12.

assicurava la sua efficacia : «A l'heure qu'il est, en Italie, - observava - il n'y a pas un paysan, pas un bourgeois, pas un noble, qui n'ait été élevé par un prêtre ou par un religieux : où en est l'Italie ?»³⁶⁹. Con questa battaglia, il vescovo non chiedeva maggiore spazio per gli istituti cattolici, ma la reale applicazione dei principi liberali.

Dupanloup, inoltre, era convinto che un'educazione autentica avesse come presupposto una scelta libera da parte delle famiglie. Il monopolio statale toglieva ai genitori questa possibilità, imponendo un percorso formativo unico, oltre che gli insegnanti. Secondo Dupanloup, questo assetto tradiva l'inalienabile prerogativa educativa delle famiglie, a cui spettava primariamente la formazione e l'istruzione dei figli. Questo diritto, che il vescovo attribuiva in particolar modo all'autorità paterna, non poteva essere calpestato dalle autorità governative³⁷⁰. Si trattava di un diritto quasi sacro³⁷¹. «L'État - sostiene Dupanloup - assiste la famille et ne la supplante pas»³⁷².

In seguito alla pubblicazione de la *Pacification*, Dupanloup incontrò il 21 settembre 1846 a Roma il neoeletto Pio IX. Il nuovo pontefice rinfrancò il sacerdote sulla battaglia per la scuola libera da poco intrapresa, rivolgendogli questo invito: «réclamer la liberté d'enseignement avec courage, avec fermeté»³⁷³.

Poco tempo dopo, fu avanzato un nuovo progetto di legge dal conte di Salvandy, successore di Villemain al Ministero dell'istruzione. Anche questa proposta deluse i cattolici. Dupanloup pubblicò una critica puntuale dal titolo: *Du nouveau projet de loi sur la liberté d'enseignement*. L'opuscolo ebbe grande successo, Tocqueville gli inviò una lettera per complimentarsi dell'opuscolo³⁷⁴.

In quel particolare momento storico, tra gli alfieri della libertà d'insegnamento militava affianco del Dupanloup il giovane conte Montalembert, definito da Foisie «generale sul campo» di questa battaglia. Il nobile aveva ereditato la sensibilità per questo tema già dal padre, che proprio dopo l'approvazione della carta del 1830 aveva voluto sfidare il monopolio statale, fondando una scuola libera. Per questa iniziativa «rivoluzionaria» finì per essere processato. Il caso, che divenne per il dibattito francese il «procès de l'École

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁷⁰ «Mais, quelle que soit la condition d'un père, quels que soient ses devoirs envers la société, le premier de tous ses devoirs, et sa fonction la plus importante, sera de veiller toujours à une Éducation, dont l'autorité repose essentiellement sur lui. En un mot, le père ne doit jamais être effacé ou absorbé par le magistrat, par l'homme public» *Ibid.*, vol. II, p. 201.

³⁷¹ «Mais si c'est là, pour un père, pour une mère, un devoir sacré ; si rien ne les dispensa jamais de choisir les meilleurs instituteurs pour l'Éducation de leurs enfants, c'est aussi et par là même pour eux un droit inviolable : nulle puissance humaine ne saurait les en dépouiller, et toute contrainte faite ici à l'autorité paternelle et maternelle serait un crime» *Ibid.*, p. 234.

³⁷² *Ibid.*, p. 237.

³⁷³ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. I, p. 393.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 425.

libre», servì a sensibilizzare la nazione su questo tema. Il conte era legato da una stretta amicizia con Dupanloup³⁷⁵. Nel Luglio del 1847, il sacerdote confortò l'amico sull'importanza della battaglia «Il faut décider, se dévouer à souffrir, à lutter toujours... Dans le christianisme, on n'a jamais rien fait sans la croix, sans souffrir... Que dis-je? Sans mourir. Quiconque ne meurt pas à la peine ne fait rien.»³⁷⁶.

Lo scenario cambiò radicalmente dopo la rivoluzione del giugno 1848. La nuova costituzione contemplava la libertà d'insegnamento tra i suoi principi, e prevedeva la sorveglianza statale per tutte le istituzioni educative. Ma l'applicazione del principio e la sua declinazione nel sistema scolastico era ancora tutta da attuare.

Lo stesso anno, si prospettò la possibilità che Falloux, stretto collaboratore di Dupanloup, fosse nominato ministro dei Culti e dell'istruzione pubblica. In un primo momento, lo statista fu reticente ad accollarsi l'incarico, ma davanti all'insistenza del sacerdote e di altri amici, Falloux accettò³⁷⁷. Prendendosi questa responsabilità, fece una richiesta al Dupanloup e a tutto il gruppo dell'«Ami»: «J'accepte le ministère, si vous me promettez de préparer, de soutenir et de voter avec moi une loi de liberté de l'enseignement; sinon, non»³⁷⁸. Dopo anni di polemiche contro il monopolio statale, il gruppo cattolico liberale poteva proporre una riforma della scuola che garantisse la libertà d'educazione. L'impegno di Falloux in questa direzione fu immediato e risoluto. Istituì due commissioni per la riforma sull'insegnamento primario e secondario, che poi unì in una sola. La commissione fu formata il 4 gennaio 1849 ed era composta da Cousin, Saint Marc Girardin, Dupanloup, Montalembert e Thiers.

La mediazione delle diverse posizioni non fu affatto facile³⁷⁹. Durante i lavori, il sacerdote fu il membro più influente, tanto da essere scelto come presidente nell'aprile del 1849. Il suo ruolo fu di fondamentale importanza per trovare una sintesi positiva. Riuscì a trovare un accordo con i membri non cattolici della commissione, cioè Cousin e Thiers, smorzando la loro acredine contro i gesuiti e le istituzioni religiose³⁸⁰. Il determinato consenso del secondo alla bozza uscita dalla commissione, fu di vitale importanza per

³⁷⁵ Lagrange documenta quanto profonda fosse questa amicizia, e l'aiuto dato dal sacerdote per sostenere il parlamentare in questa battaglia. Cfr. *Ibid.*, pp. 304-325.

³⁷⁶ *Ibid.*, pp. 434-435.

³⁷⁷ *Ibid.*, pp. 468-476.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 476.

³⁷⁹ I verbali della commissione furono pubblicati solo nel 1937: Chanoine Georges Chennesseau, *La commission extraparlamentaire de 1849, texte intégral inédit des procès-verbaux*, Paris, De Gigord, 1937.

³⁸⁰ Sulle vicende legate alla legge il vescovo pubblicò il saggio: F. Dupanloup, *Mémoire sur le projet relatif à la liberté d'enseignement*, Paris, Adrien Le Clere, 1850.

l'approvazione in parlamento. Thiers fu, infatti, tra i più fermi e autorevoli sostenitori della legge in aula: «Sans eux – ricordò Dupanloup - nous n'aurions rien obtenu »³⁸¹.

La riforma si proponeva di sostituire il testo del 1833, e rappresentò un momento capitale della storia scolastica francese, rompendo il sistema statalista nato alla fine del '700 e compiuto dalle riforme napoleoniche. Nell'intendimento di Dupanloup non si voleva imporre un nuovo monopolio ecclesiastico, ma assicurare «libertà» all'istruzione³⁸².

Nell'articolo 17, la proposta di legge aboliva il monopolio governativo della scuola e professava il principio della libertà d'insegnamento. Gli articoli 18 e 21 chiarivano come i controlli statali sull'istruzione riguardassero solo l'igiene e la morale, e non i programmi e la didattica. Il testo distingueva tra scuole pubbliche e libere. Se le prime erano totalmente finanziate con contributi statali, le seconde potevano ottenere dallo Stato, dai comuni o dai dipartimenti, sia un locale che dei finanziamenti, sempre che questi non superassero un decimo delle spese. Come spiega Prost, concedendo finanziamenti pubblici ad istituti non statali, la legge Falloux rappresentò una rivoluzione nelle politiche scolastiche pubbliche della Francia. Non a caso, nei decenni seguenti divenne una conquista esemplare per i sostenitori della libertà d'insegnamento³⁸³.

Per quanto concerne il «monopolio delle abilitazioni», il testo confermò quanto stabilito dalla legge Pelet del 1836, vale a dire che la «lettres d'obédience» dei superiori delle congregazioni religiose potessero considerarsi equipollenti al brevetto statale per l'insegnamento. Si tratta di una norma con un importante valore simbolico. Come spiegato da Prost: «ces attestations d'appartenance à une congrégation dispensent les sœurs institutrices du contrôle de leur compétence par l'Université et elles renforcent surtout le pouvoir des supérieures»³⁸⁴.

La legge Falloux dava inoltre ampia libertà nella fondazione di nuove scuole. Ad ogni francese che aveva superato venticinque anni d'età con almeno cinque anni di insegnamento o in possesso del titolo del baccellierato, era garantita la possibilità di dar vita ad un istituto libero.

³⁸¹ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 221.

³⁸² Cfr. A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19.-20. Siècles*, cit., p. 215.

³⁸³ «En 1921, la loi Falloux est indirectement en question. Son article 69 permet à l'État et aux collectivités d'accorder des subventions aux établissements libres dans la limite de 10% de leurs dépenses. L'extrême-droite en tire argument pour demander que l'État puisse accorder des bourses aux pupilles de la Nation dans ces établissements. La droite conservatrice modérée au pouvoir – c'est la Chambre bleu-horizon – s'y refuse, pour ne pas ranimer la guerre scolaire. Quatre-vingts ans plus tard, en décembre 1993, c'est ce même article que la droite se propose d'abroger, le jugeant trop limitatif, et déclenchant de telles protestations qu'elle dûit finalement y renoncer. Où l'on mesure, par-delà les précisions juridiques, la charge symbolique que cette loi lointaine conserve aujourd'hui » *Ibid.*, p. 216.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 215.

Il testo prevedeva la costituzione di una scuola elementare maschile in ogni comune, e di una femminile per i comuni con più di 800 abitanti. Per la prima volta si obbligavano tutti i municipi ad impegnarsi per l'istruzione delle giovani. La legge contemplava, ma solo in casi eccezionali, la creazione di classi in coeducazione.

Al sindaco e al parroco era affidata la supervisione della scuola. L'articolo 35 prevedeva la possibilità per il Consiglio generale di soppressione le scuole elementari. Come notato da Lèlievre «La gratuité et l'obligation ne sont pas retenues, mais en revanche les écoles de filles entrent dans le champ d'application de la loi; les Écoles normales ne sont pas supprimées, mais leur existence est remise à l'appréciation des conseils généraux ; les comités de surveillance des écoles sont remplacés par des délégués cantonaux désignés par le conseil académique du département ; l'instruction morale et religieuse est en tête des matières à enseigner »³⁸⁵. La riforma apportava, inoltre, importanti misure volte al miglioramento dei trattamenti economici degli insegnanti.

La Chiesa entrava copiosamente nella organizzazione della scuola statale. Quattro seggi del Consiglio superiore dell'istruzione pubblica vennero destinati a vescovi, mentre membri del clero entravano a far parte, insieme ad altre figure laiche, del consiglio accademico. In questo senso, come ha notato Prost: «La loi Falloux conserva donc l'Université, pour mieux contrôler les enseignants. Mais d'une part elle donne du pouvoir à l'Église dans l'Université, et d'autre part elle lui laisse le champ libre en dehors d'elle»³⁸⁶.

La legge Falloux subì critiche da diverse parti. I liberali e i docenti universitari la criticarono per l'allentamento del controllo statale sulla scuola, mentre gli intransigenti cattolici la condannarono come un imperdonabile compromesso con i principi liberali, rivendicando l'esclusiva prerogativa educativa della Chiesa³⁸⁷.

Falloux presentò la legge il 18 giugno 1849, solo quattro giorni dopo l'insurrezione de la Montaigne, forse per approfittare dell'«ondata conservatrice». La legge fu votata il 15 marzo 1850, passando con 450 voti a favore e 148 contro, quando ormai Falloux non era più ministro. La santa sede la considerò un buon compromesso, sebbene non fosse

³⁸⁵ C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, cit., p. 89.

³⁸⁶ A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19.-20. Siècles*, cit., p. 215.

³⁸⁷ Dopo aver ricordato che la legge Falloux fu perfino definita un «pacte avec le mal, une monstrueuse alliance des ministres de Satan avec ceux de Jésus – Christ», Chapon difende la riforma e l'operato di Dupanloup, scrivendo: «La liberté succédant au monopole, la suppression de l'autorisation préalable pour ouvrir une école libre, la liberté assurée aux membres des congrégations religieuses non reconnues, des privilèges accordés aux autres, tels que la lettre d'obédience substituée au diplôme, l'abolition de l'exigence tyrannique du certificat d'études, les écoles primaires placées sous le contrôle de l'autorité religieuse, l'enseignement tout entier soustrait au gouvernement exclusif de l'Université par la création des conseils académiques et du conseil supérieur, où le clergé avait sa place. Tout cela était compté pour rien ou poirt peu de chose » H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vrai doctrine*, cit., p. 232 ; Si veda anche U. Maynard, *Mons. Dupanlopup et Mons. Lagrange son historien*, cit., pp. 51- 65.

totalmente aderente agli ideali della Chiesa. In una lettera indirizzata a tutti i vescovi di Francia il 15 marzo 1850, la Santa Sede commentava in questo modo: «Sua Santità non può dimenticare che la Chiesa sa, nell'interesse della società cristiana, sopportare qualche sacrificio compatibile con la propria esistenza e i propri doveri»³⁸⁸. In realtà, a trent'anni dalla approvazione, veniva ancora valutata positivamente dal Vaticano³⁸⁹.

L'approvazione portò a profondi cambiamenti nella realtà scolastica francese. In primo luogo, condusse ad un significativo aumento delle scuole non statali. Nel 1854 la scuola secondaria privata laica contava 42.000 allievi, 20000 la scuola privata confessionale e 46.000 la secondaria pubblica; nel 1876 la secondaria privata laica passava a 31000 allievi, la scuola privata confessionale a 48000 e la scuola secondaria pubblica a 79.000³⁹⁰. All'interno dell'universo delle scuole confessionali, perlopiù cattoliche, la forza delle congregazioni era soprattutto tra le scuole femminili. Il rapporto ministeriale del 6 marzo 1865 valutò che il 56% delle bambine ricevevano l'istruzione primaria da religiose, mentre ciò valeva solo per un quarto dei maschi³⁹¹. Secondo una statistica riportata da Prost, nell'anno scolastico 1868-1869 gli istituti religiosi erano frequentati dal 37,8% di tutti gli studenti francesi, con una netta prevalenza del genere femminile, dato che le allieve delle religiose rappresentavano due terzi del totale delle scuole, mentre gli allievi solo un sesto³⁹². La legge diede un importante impulso allo sviluppo delle congregazioni femminili, anche se già la Guizot ne aveva favorito la presenza. Come ricorda Langlois: «L'enseignement congréganiste a sans aucun doute bénéficié de la loi Falloux mais déjà de la loi Guizot et des mesures qui l'ont accompagnée. Toutes les données statistiques montrent que la progression congréganiste, en taux annuels, est plus forte, avant 1850 qu'après cette date, ce qui s'explique d'ailleurs par la relative faiblesse de cet enseignement avant 1830»³⁹³. Tuttavia, come conferma trattando dell' «enracinement congréganiste», « La loi Falloux en effet, relançant l'enseignement congréganiste féminin, fait repartir rapidement le recrutement»³⁹⁴.

³⁸⁸ Citato in F. Dupanloup, *Diario*, cit., pp. 18-19.

³⁸⁹ « Cette approbation, trente ans plus tard, devait se renouveler sous la plume d'un successeur de Mgr Fornari, représentant officiel de Léon XIII. Dans l'hommage rendu à la mémoire de M. de Falloux, au lendemain de sa mort, la loi de 1850 y est bénie pour le bien qu'elle a fait à l'Église ; l'arbre est jugé à ses fruits» H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 238.

³⁹⁰ C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, cit., pp. 89-90.

³⁹¹ F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'École républicaine*, cit., p. 123.

³⁹² Cfr. A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19.-20. Siècles*, cit., p. 222.

³⁹³ Si veda: C. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX siècle*, cit., p. 319.

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 528.

La legge Falloux fu di vitale importanza per sollevare i livelli di alfabetizzazione, ed in special modo quelli femminili. Come ha notato la Mayeur: «les trente années qui séparent la loi Falloux de l'avènement des républicains voient continuer le progrès de l'alphabétisation, et surtout, l'alphabétisation des filles»³⁹⁵. Questo provvedimento, assieme al sostegno della scuola non statale, fu determinante per l'incremento dell'alfabetizzazione femminile³⁹⁶.

In qualche modo, dando spinta all'iniziativa libera, la legge Falloux assicurò una maggiore concorrenza nelle iniziative scolastiche. Ciò condusse anche ad una certa separazione tra i vari istituti. Ernest Lavisce scrisse che si crearono come due rami, due «masse» con culture proprie, in qualche modo alternative tra loro. Per questa ragione scrisse che «la loi Falloux avait été un des événements décisifs du XIXe siècle»³⁹⁷.

Dopo l'approvazione di una legge che assicurasse la libertà d'insegnamento nella scuola primaria e secondaria, i cattolici liberali puntarono ad una estensione dei principi «liberali» all'insegnamento universitario.

Durante il ministero Duruy, dal 1863 al 1869 non fu possibile agire in questo senso, date le sue posizioni in merito. Come è già stato notato, Dupanloup e i cattolici ebbero modo di polemizzare con lo statista. In particolare, suscitò polemiche la già citata circolare del 30 ottobre 1867, con la quale si istituivano dei corsi secondari femminili sotto la totale giurisdizione delle Università. Va comunque notato che i corsi non ebbero un grande successo. Come ricorda Prost: «Au total, une quarantaine de cours fonctionnèrent, dont la défaite de 1871 ne laissa subsister qu'une poignée»³⁹⁸. Se l'impostazione di Duruy si caratterizzò per un marcato statalismo, la sua azione non incise sostanzialmente sulla scuola francese, tanto che Dupanloup arrivò ad ironizzare sulla sua inoperosità³⁹⁹.

Concluso il ministero Duruy, sembrarono presentarsi le condizioni per un intervento di riforma dell'istruzione universitaria. Dupanloup prepara il terreno pubblicando *La liberté*

³⁹⁵ F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'Ecole républicaine*, cit., pp. 358-359.

³⁹⁶ Lelièvre riportò i risultati della legge Falloux. Dal 1850 al 1879 il numero di bambine iscritte nelle scuole primarie passò da 1.529.000 a 2.391.000. La grande inchiesta di Victor Duruy del 1865, fece emergere come ci fu un incremento del 40% di bambine iscritte nelle scuole in soli 15 anni. L'aumento fu dovuto soprattutto alle scuole non statali. A fronte dell'aumento di 80.000 studentesse nella scuola statale, le studentesse delle scuole private crebbero di 500.000 unità. Ciò fu dovuto ad un rinascimento educativo delle Congregazioni, ma anche al favore del Governo, che tra il 1852 e il 1859 autorizzò all'insegnamento ben 923 associazioni. Cfr. C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, cit., p. 91. Sull'importanza della legge Falloux per lo sviluppo dell'istruzione femminile si veda anche: N. Arnaud-Duc, *Le contraddizioni del diritto*, in G. Dury, M. Perrot (edd.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., p. 60.

³⁹⁷ Citato in C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, cit., p. 91.

³⁹⁸ A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19.-20. Siècles*, cit., p. 115.

³⁹⁹ Cfr. J.F. Chanet, *L'idée d'éducation nationale dans la politique scolaire française de Victor Duruy à Agénor Bardoux*, in P. L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, cit., p. 46.

de l'enseignement supérieur, nel quale richiamò il senso della battaglia e la sua urgenza. Nel 1869 Falloux presentò sul tema un progetto di legge alla Camera, ma con l'inizio della guerra franco-prussiana, il progetto fu bloccato.

Dopo le elezioni, M. Jules Simon depositò alla fine del 1871 una proposta di legge che rendesse l'istruzione obbligatoria e laica. Contrario a queste prospettive, Dupanloup pronunciò all'Assemblea un discorso particolarmente significativo il 7 gennaio 1872. In seguito, il vescovo fu nominato presidente di una commissione contraria al progetto che prima condusse alla relazione di Ernoul, e poi al noto «contro progetto» finalizzato a confermare i capisaldi della legge Falloux. Si trattava di un'ipotesi « en faveur de l'enseignement libre, religieux et gratuit pour les pauvres». L'esito fu l'affossamento del progetto di Simon⁴⁰⁰.

Pochi mesi dopo, il 4 giugno 1873, Dupanloup rientrò nel Consiglio superiore dell'istruzione pubblica, dove si oppose ad un nuovo progetto presentato da M. Jules Simon, dove «fut le rapporteur et le principal promoteur de la réforme du baccalauréat des lettres (dédoublement des épreuves en deux examens successifs à une année d'intervalle)»⁴⁰¹.

In seguito, Jaubert preparò una legge sulla libertà d'insegnamento superiore che arrivò in aula nel 1874, presentata da Laboulaye. La riforma stabiliva la parificazione tra i certificati di laurea delle Università non statali e quelle statali. Alle prime si chiedevano l'istituzione di almeno tre Facoltà per essere riconosciute. Per le assegnazioni dei diplomi di laurea e di dottorato, erano previste delle commissioni miste tra docenti degli atenei governativi e liberi. Con queste norme, si intendeva smantellare il monopolio statale dei diplomi di laurea, portando ad una reale concorrenza nei più alti gradi di formazione.

Durante il dibattito parlamentare, la riforma fu osteggiata dagli intransigenti, che la criticarono come un compromesso al ribasso⁴⁰². Dupanloup fu tra i maggiori sostenitori della legge, intervenendo ripetutamente all'Assemblea per difenderla⁴⁰³. Replicando al parlamentare Bert, che accusava la Chiesa di voler sostituire il proprio monopolio a quello dello Stato, Dupanloup non rivendicò il diritto e le prerogative educative dei cattolici, ma difese i principi di «emulazione» e «concorrenza»: «Eh bien – disse in aula il 4 dicembre

⁴⁰⁰ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, p. 248.

⁴⁰¹ F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, cit., p. 743.

⁴⁰² H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 265.

⁴⁰³ Cfr : *Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans à l'Assemblée Nationale dans les séances des 4 et 5 décembre 1874, pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, Paris, Douniol, 1874 ; *Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans à l'Assemblée Nationale dans les séances des 15 mars, 28 mai, et 7, 12, 14 et 16 juin 1875 pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, Paris, Douniol, 1875.

1874 - messieurs le fait, la vérité est que nous ne prétendons disputer à nos adversaires, - si nous en avons ici, - que le prix de la confiance publique, et cela en luttant à visage découvert, et à armes égales. Nous ne voulons qu'une chose, aider, pour notre part, è relever les forces intellectuelles de la France, par l'émulation et la concurrence. Nous croyons qu'en travaillant de concert nous nous élèverons, nous éclairerons, nous nous améliorerons les uns les autres»⁴⁰⁴. Sulla stessa scia, lamentò i danni apportati dalla Rivoluzione francese, che, tra gli altri, aveva promosso un improduttivo monopolio statale in campo scolastico⁴⁰⁵. A quella stessa stagione, imputò l'intolleranza che gli anticlericali contestavano alla Chiesa: rinfacciò ai «rivoluzionari» l'assassinio di Lavoisier e ricordò le parole di Comte che voleva si impedisse l'insegnamento ai cattolici. Citò, inoltre, suscitando forti polemiche, un articolo di un periodico risalente alla Comune di Parigi, in cui ci si augurava la fucilazione del vescovo della capitale.

Per giustificare la necessità di un insegnamento plurale, criticò una serie di teorie insegnate nell'Università statale. Tra le altre, stigmatizzò le prospettive materialiste e le loro bizzarre applicazioni in campo antropologico. Ironizzò sulle teorie di Moleschott, mostrandosi soddisfatto per il suo trasferimento in l'Italia. Contro questi sistemi filosofici nefandi, invocava la libertà d'educazione: «Messieurs – osservò Dupanloup - c'est pour contrebalancer efficacement de tels enseignements que nous voulons un enseignement supérieur libre, des universités honorable, honorées, ayant les facultés et les droits quel es universités ont eus toujours»⁴⁰⁶. Quando Ferry propose un emendamento alla riforma nel quale si sopprimevano le commissioni d'esami miste, Dupanloup contestò la supposta superiorità dei professori di istituti statali e di fronte a tutta l'aula citò alcune tesi di dottorato licenziate negli atenei governativi, mettendone alla berlina i contenuti. L'aula rigettò la proposta di Ferry, mentre approvò un emendamento di Paris, che confermava il testo della legge.

Oltre a queste polemiche, Dupanloup si soffermò sui vantaggi della pluralità educativa per il miglioramento dell'istruzione e dell'educazione: «La liberté – osservò - donnera l'enseignement lui-même plus de vie, lui ouvrira des horizons nouveaux, lui suscitera des

⁴⁰⁴ *Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans a l'Assemblée Nationale dans les séances des 4 et 5 décembre 1874, pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, cit., p. 6.

⁴⁰⁵ Egli non aveva, come invece è stato scritto, una «phobie de la Révolution», ma vedeva nei suoi ideali e nella sua prassi tutte le nefande conseguenze di un umanesimo senza Dio. Cfr. C. Marcihacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878)*, cit., p. 19.

⁴⁰⁶ *Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans a l'Assemblée Nationale dans les séances des 15 mars, 28 mai, et 7, 12, 14 et 16 juin 1875 pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, cit., p. 41.

méthodes nouvelles, des progrès nouveaux, une originalité, une fécondité qui n'appartiennent qu'à elle, et des secours inattendus»⁴⁰⁷.

Nella seduta del 7 giugno 1875, poco prima della votazione, ribadì come «J'ajouterai que, quand nous demandons la liberté, quan'Eglise la réclame, ainsi quel es catholiques, ce n'est pas, messieurs, pour eux seuls; ils ne veulent ici aucun monopole; ils demandent simplement le droit commun, la liberté commune. Ils n'ont jamais voulu autre chose»⁴⁰⁸. Sostenne che egli non chiedeva l'approvazione come vescovo, ma come «cittadino».

La riforma fu approvata definitivamente il 12 luglio 1875. Lagrange sostenne che questo fu il coronamento di tutta una vita, come del resto fu sostenuto dallo stesso Dupanloup durante il dibattito parlamentare⁴⁰⁹. Fu una conquista ancora più significativa rispetto alla legge Falloux, poiché già dall'inizio degli anni '60 il clima culturale era attraversato da spinte volte ad un completo controllo statale dell'istruzione⁴¹⁰. Dopo la promulgazione della legge, il cardinale di Parigi Guibert convocò una riunione con tutti i vescovi francesi, per discutere della fondazione di nuovi atenei. Dopo solo due anni dalla promulgazione dalla riforma, erano già nate cinque Università libere per iniziativa dei cattolici: Parigi, Lione, Lille, Angers, Tolosa⁴¹¹. Per quanto riguarda la diocesi di Dupanloup, Lagrange ricordò come «L'évêque d'Orléans ne pouvait aspirer à l'honneur d'une de ces créations dans sa ville épiscopale; il se borna à concourir avec trente de ses collègues, à la fondation de l'Université de Paris»⁴¹². Alla fine la legge fu apprezzata anche dall'*Univers*, che riconobbe i vantaggi per la Chiesa e le sue istituzioni educative⁴¹³. Leone XIII elogiò l'operato del vescovo d'Orléans con due *bref* inviati il 19 luglio 1875 e il 5 febbraio 1877⁴¹⁴.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁰⁸ *Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans à l'Assemblée Nationale dans les séances des 15 mars, 28 mai, et 7, 12, 14 et 16 juin 1875 pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, cit., p. 18.

⁴⁰⁹ Durante il dibattito del 12 giugno 1875, disse in aula: «« Je ne viens pas ici plaider une thèse, je ne serai bientôt plus de ce monde ; mais ce que je demande à Dieu, c'est de ne pas le quitter avant que cette grande cause de la liberté de l'enseignement, de l'enseignement supérieur, qui a été la grande cause, la grande thèse de ma vie, ait été victorieuse» *Ibid.*, pp. 42-43.

⁴¹⁰ Osserva Chanet: «Du côté français, la tendance est en somme assez semblable entre 1863 et 1879. À plusieurs reprises, l'État marque sa volonté d'entamer les positions acquises par l'Églises sous le régime de la loi Falloux. Les mots d' « éducation nationale » sont des lors associés à la fois au projet d'amplifier et d'accélérer le processus de scolarisation élémentaire et à celui d'assurer, dans ce processus, la primauté de l'État laïque » J.F. Chanet, *L'idée d'éducation nationale dans la politique scolaire française de Victor Duruy à Agénor Bardoux*, in P. L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, cit., p. 65.

⁴¹¹ Cfr. F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'Ecole républicaine*, cit., pp. 495-496.

⁴¹² F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., pp. 314-315.

⁴¹³ *Ibid.*, p. 314.

⁴¹⁴ H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, cit., p. 266.

Tuttavia, a pochi anni dall'approvazione, la nuova maggioranza repubblicana mise in discussione le riforme per cui si era battuto Dupanloup, sia per i gradi inferiori che per l'Università. Con i provvedimenti dei ministri Bardoux, Bert, Sée e specialmente quelli di Ferry, la Francia tornò ad un sistema scolastico orientato ad un rigido statalismo.

Dupanloup seguì anche il dibattito sulla libertà d'insegnamento negli altri paesi europei. Nel 1872 diede alle stampe un'opera sulla situazione tedesca, intitolato *Quelques mots sur l'instruction primaire en Prusse*. Nel 1875, in occasione del centenario dalla nascita di O'Connell, araldo della libertà d'educazione in Irlanda, pubblicò una lettera su questa figura e le sue battaglie sugli *Annales orléanaises*, e poi con un'altra su *Le Monde*⁴¹⁵.

I. 7. Dupanloup in Italia

Le idee e le opere di Dupanloup ebbero larga diffusione in Italia. Alla circolazione del suo pensiero concorse in special modo il connubio con il gruppo cattolico liberale, che oltre ad accogliere la lezione del vescovo, ne conservò la memoria dopo la morte, riproponendone temi e opere. In particolare, il vescovo d'Orléans ebbe stretti legami con alcuni esponenti del moderatismo. Sono già stati oggetto di studio i rapporti con il Cantù, col quale tenne una corrispondenza epistolare, e che peraltro invitò a collaborare al *Correspondant*⁴¹⁶. Davide Norsa, uno studioso vicino ad Augusto Conti, tradusse il saggio *Dove andiamo?*, con una lettera di presentazione e ringraziamento dello stesso vescovo d'Orléans⁴¹⁷. Gli «Annali Cattolici» ebbero un rapporto privilegiato con Dupanloup, che fu perpetuato prima nella «Rivista universale», e poi nella «Rassegna Nazionale». Tra i suoi protagonisti, il vescovo Bonomelli ne fu fortemente influenzato. Il legame fu corroborato anche grazie ai contatti con il cenacolo di Lacombe che dopo la morte raccolse gli epigoni del sacerdote savoiardo⁴¹⁸. La stima di Bonomelli per il pensiero di Dupanloup emerge chiaramente nell'introduzione a *La donna studiosa*, opera di cui scrisse che «dovrebbe essere sul tavolo di tutte!»⁴¹⁹. Nello stesso testo, parlò de *L'ateismo e il pericolo*

⁴¹⁵ F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, cit., vol. III, pp. 322-323.

⁴¹⁶ Cfr. F. Kaucisvili Melzi d'Eril (ed.), *Cesare Cantù e i cattolici liberali francesi. Cinque corrispondenze con François – Alexis Rio, Albert Du Boys, Camille de Meaux, Mons. Félix Dupanloup, Maxime de la Rocheterie*, cit., 1994.

⁴¹⁷ F. Dupanloup, *Dove andiamo? con lettera dell'A. al traduttore Davide Norsa*, Firenze, R. Ricci, 1876.

⁴¹⁸ Cfr. A. Dordoni, *La "Donna studiosa" di Dupanloup nella riflessione di Geremia Bonomelli*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio – culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 226.

⁴¹⁹ F. Dupanloup, *La donna studiosa*, cit., p. IX.

sociale come di «un saggio profetico». Si trattò, non a caso, di un saggio tradotto in Italia dall'Ufficio della «Rivista Universale»⁴²⁰.

Un'altra rivista legata al circuito cattolico liberale concorse a diffondere in Italia il pensiero del vescovo d'Orléans. Si tratta del periodico femminile «La Donna e la famiglia», fondato a Genova nel 1863. La rivista ebbe anche una versione parigina intitolata «La femme et la famille», apprezzata e sostenuta direttamente dal vescovo d'Orléans⁴²¹. Entrambi i periodici si ispirarono al suo pensiero, soprattutto riguardo le sue prospettive sull'educazione femminile. In particolare, ne fu fortemente affascinata la Bottaro, una delle più importanti direttrici del periodico⁴²². Questo legame con le «femministe» vicine al cattolicesimo liberale durò a lungo. Ancora a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del nuovo secolo, il suo pensiero sull'educazione femminile nutrí le posizioni dell'*Unione Romana* e del suo periodico, «l'Ora presente»⁴²³. Il suo pensiero sulla formazione femminile si diffuse anche grazie ad una serie di «plutarchi» in cui il vescovo è variamente citato⁴²⁴.

Oltre al circuito cattolico liberale, l'influenza di Dupanloup è rintracciabile nella riflessione pedagogica del gruppo salesiano. Per quanto riguarda il pensiero ed il metodo educativo di Don Bosco, esistono diverse assonanze con il vescovo d'Orléans: il richiamo ad una educazione giovanile permeata da un amore autentico e sollecito⁴²⁵, l'impostazione educativa dei seminari, l'uso di alcune espressioni⁴²⁶. Pietro Braido, commentando il noto scritto, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, scrisse che una «suggerzione potrebbe essere giunta a Don Bosco anche attraverso la conoscenza, almeno sommaria, dell'opera pedagogica più impegnativa di Mons. Dupanloup, *De l'éducation*, dove ricorrono le formule “disciplina repressiva”, “disciplina preventiva”, “disciplina direttiva”»⁴²⁷. È possibile, inoltre, che il santo piemontese abbia attinto dalla riflessione di Dupanloup anche per le sue posizioni sull'insegnamento dei classici pagani nelle scuole

⁴²⁰ F. Dupanloup, *L'ateismo e il pericolo sociale*, Genova – Firenze, Ufficio della Rivista Universale, 1867.

⁴²¹ M. Milan, *Donna, famiglia, società, Aspetti della stampa femminile cattolica in Italia tra '800 e '900*, cit., p. 27.

⁴²² «Le teorie pedagogiche del vescovo di orléans impressionarono vivamente Fortunata Bottaro, la quale attinse ampiamente dalle sue opere, tanto che da quel momento i suoi scritti ne diventarono soprattutto una rilettura puntuale, arricchita da riflessioni personali.» *Ibid.*, p. 29.

⁴²³ R. Fossati, *Élites e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 96.

⁴²⁴ Si veda per esempio: J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, Torino, Tipografia salesiana, 1890.

⁴²⁵ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica, Vita e opere*, Roma, LAS, 1979, p. 246.

⁴²⁶ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica, Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS, 1981, p. 458.

⁴²⁷ P. Braido, *L'esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX, Don Bosco*, in Id. (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, cit., p. 317.

cattoliche⁴²⁸. Tuttavia, come già sottolineato da Stella, dalle opere di Don Bosco non si può inferire una diretta conoscenza delle opere del prelado francese. In realtà, infatti, esse non sono mai citate direttamente⁴²⁹.

Un esplicito riferimento alle opere del vescovo d'Orléans appare, invece, nelle opere dei primi pedagogisti salesiani⁴³⁰. Gli *Appunti di pedagogia sacra* (1897) di Barberis riprendono diversi contenuti del prelado francese⁴³¹, e lo stesso discorso vale per gli scritti di Cerruti, il quale, definendo l'educazione, cita direttamente *De l'Éducation*, parlando dell'educazione come un «coltivare, esercitare, svolgere, rafforzare ed ingentilire tutte le facoltà fisiche, intellettuali, morali e religiose, che costituiscono nel fanciullo la natura e la dignità umana, dare a queste facoltà la perfetta loro integrità e porle nella pienezza della loro potenza e della loro azione»⁴³².

Il pensiero del Dupanloup si diffuse in Italia anche per merito di numerose case editrici che si occuparono di tradurre le sue opere. La prima opera curata in Italia fu la summa pedagogica del vescovo. Prima, nel 1851, la casa editrice dello Stato Pontificio Bencini tradusse il primo tomo dell'opera *Dell'Educazione*, con il titolo *Dell'educazione in generale*, vendendo l'opera al prezzo di otto Paoli⁴³³. Lo stesso volume fu tradotto l'anno seguente dalla Marsigli e Rocchi di Bologna⁴³⁴. La presentazione del libro a cura della casa editrice, mostra l'attenzione e la stima per il vescovo, ma anche l'importanza attribuita alla sua riflessione educativa⁴³⁵. In seguito la casa editrice Fiaccadori curò la traduzione del primo tomo nel 1868⁴³⁶, e del secondo e del terzo nel 1869⁴³⁷.

⁴²⁸ «L'impulso maggiore per don Bosco dovette venire dalla Francia, anch'essa segnata dalla polemica sugli studi latini dei classici cristiani, suscitando numerose pubblicazioni di testi per le scuole» G. Proverbio, *La scuola di don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., p. 181.

⁴²⁹ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica, Mentalità religiosa e spiritualità*, cit., p. 470.

⁴³⁰ Giorgio Chiosso, tracciando i punti di riferimento della pedagogia salesiana ha scritto: «Lo sguardo si rivolge preferenzialmente – per citare i nomi più ricorrenti – sulle opere di mons. Félix Dupanloup, sui testi del padre marista Antoine Monfat e di Antonio Maria Micheletti, sui pedagogisti torinesi Giovanni Antonio Rayneri e Giuseppe Allievo. Non si trovano riferimenti – se non sporadici e con preferenza al Tommaseo - alla pedagogia spiritualista del primo Ottocento» G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 142.

⁴³¹ J. M. Prelezzo, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, cit., p. 411.

⁴³² D. Cerruti, *Storia della pedagogia in Italia*, Torino, Tipografia e libreria salesiana, 1883, p. 6.

⁴³³ F. Dupanloup, *Dell'educazione, Tomo I*, Firenze Tipografia di F. Bencini, 1851;

⁴³⁴ F. Dupanloup, *Della educazione : volume unico*, Bologna, Marsigli e Rocchi, 1852;

⁴³⁵ Così si legge nell'introduzione al testo «Mentre da ogni parte e con diverse opinioni si discorre e si contende con grande ardore sopra l'importantissimo tema dell'EDUCAZIONE, e mentre da ogni savio Governo si pone mano a riformarla e dilatarla, noi crediamo di far cosa grata e utile a molti il tradurre la presente opera che recentemente ha pubblicato su questo argomento Monsignor FELICE DUPNALOUP vescovo d'Orléans; opera che per la dottrina, per la probità e profonda conoscenza della materia ivi trattata, ha ricevuto copiosi encomii da ogni partito che non sia avverso alla religione e all'onesta. L'erudito prelado pone a base del suo edificio l'AUTORITA' e il RISPETTO, senza cui nessuna educazione morale e intellettuale può riuscire a lodato fine; e quindi si comprende che l'antico detto dell'oportet discentem

In Italia furono tradotte anche altre opere pedagogiche. In merito allo studio dei classici, fu stampato a Modena nel 1852 il saggio *Sullo studio dei classici antichi : lettera di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans ai direttori di stabilimenti religiosi e civili*⁴³⁸. Per quanto riguarda l'educazione delle donne, va ricordata la prima traduzione di *Donne dotte e donne studiose*, nel 1869 a Prato⁴³⁹.

Diverse case editrici stamparono le sue opere catechistiche e religiose. Nel 1870, Clemente De Angelis curò la traduzione del Catechismo di Dupanloup, con il titolo *L'opera per eccellenza ossia Trattenimenti sul catechismo*⁴⁴⁰. Sulla base di quest'opera, il sacerdote Farrocco, pubblicò a Siena nel 1888 il libro: *L'opera per eccellenza di monsignor Dupanloup in una povera parrocchia della Diocesi di Montecassino*⁴⁴¹. Il *Catechismo cristiano* fu pubblicato a Firenze nel 1866⁴⁴², mentre nel 1873 la Fiaccadori pubblicò in tre volumi il *Metodo generale di Catechismo*⁴⁴³. Nel 1906 uscì poi anche una seconda edizione riveduta e ampliata. Furono pubblicati anche altri saggi con a tema questioni religiose e pastorali⁴⁴⁴.

Il pensiero di Dupanloup su tali questioni incontrò il favore del pubblico italiano, tanto che il primo Congresso catechistico italiano tenutosi a Piacenza nel 1889, chiese a Lagrange, che alla fine dello stesso anno fu preconizzato vescovo di Chartres, di inviare per l'occasione una lettera sul metodo catechistico di Dupanloup, che fu poi oggetto di discussione tra i partecipanti⁴⁴⁵.

credere non nacque già dalla vana superbia di far tenere per infallibili i maestri, ma dalla modestia idea di rendere rispettosi i discenti» F. Dupanloup, *Dell'educazione, Tomo I*, cit., p. 5.

⁴³⁶ F. Dupanloup, *Dell'educazione in generale*, Parma, Fiaccadori, 1868.

⁴³⁷ F. Dupanloup, *Dell'autorità e del rispetto nell'educazione*, Parma, Fiaccadori, 1869; F. Dupanloup, *Degli uomini addetti all'educazione*, Parma, Fiaccadori, 1869.

⁴³⁸ F. Dupanloup, *Sullo studio dei classici antichi : lettera di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans ai direttori di stabilimenti religiosi e civili*, Modena, Coi tipi di A. Rossi, 1852.

⁴³⁹ F. Dupanloup, *Donne dotte e donne studiose*, cit.

⁴⁴⁰ F. Dupanloup, *L'opera per eccellenza ossia Trattenimenti sul catechismo*, versione del prof. D. Clem. De Angelis, Parma, Fiaccadori, 1870, 2 voll.

⁴⁴¹ G. Farrocco, *L'opera per eccellenza di monsignor Dupanloup in una povera parrocchia della Diocesi di Montecassino*, Siena, Tip. arcivescovile S. Bernardino, 1888.

⁴⁴² F. Dupanloup, *Catechismo cristiano, ossia esposizione della dottrina di Gesù Cristo offerta agli uomini di mondo / da mons. Felice Dupanloup ; colla giunta del compendio e sommario di tutta la dottrina del simbolo, di Bossuet ; traduzione approvata dall'Autore*, Firenze, Società toscana per la diffusione di buoni libri, 1866.

⁴⁴³ F. Dupanloup, *Metodo generale di catechismo : raccolto dalle opere dei ss. padri e dottori della Chiesa e dai più celebri catechisti*, Parma, Fiaccadori, 1873.

⁴⁴⁴ F. Dupanloup, *Il progresso per mezzo del cristianesimo : conferenze tenute in nostra signora di Parigi*, Milano, Ernesto Oliva editore, 1862; F. Dupanloup, *Il barcaiuolo della Galilea*, Bologna, Direzione delle piccole letture cattoliche, 1864; F. Dupanloup, *Lettera sul futuro Concilio Ecumenico diretta dal vescovo di Orléans al clero della sua diocesi / traduzione italiana fatta sulla 4. edizione francese da Giovanni Viceconte*, Napoli, tip. di G. Argento, 1869; F. Dupanloup, *Il matrimonio cristiano*, Torino, Enrico Moreno, 1870; F. Dupanloup, *Sulle profezie contemporanee, con la opinione di più concilii dei dottori della Chiesa e del nostro Santo Padre il Papa*, Modena, Tip. dell'Immacolata concezione, 1874.

⁴⁴⁵Cfr. *Atti e Documenti del primo Congresso Catechistico*, cit., p. 191.

Oltre alle opere pedagogiche ed educative, in Italia ebbero ampio successo le opere legate al potere temporale dei Papi, e più in generale alla situazione politica del paese. *Della sovranità temporale del Papa* fu tradotto da varie case editrici in tutta Italia: Roma, Napoli, Milano, Modena, Perugia, Padova. Nel 1859, di fronte alla propaganda anticlericale del governo provvisorio, un gruppo di cattolici bolognesi decise di diffondere alcuni saggi per chiarire le posizioni della Chiesa sulla questione temporale e sui diritti del Papa. Tra le altre opere, decisero di stampare anche l'opera di Dupanloup, *Roma, l'Italia e l'Europa senza il Papa*. Da quella riunione nacque anche l'iniziativa delle «Piccole letture cattoliche»⁴⁴⁶.

Anche *La convenzione del 15 settembre e l'enciclica dell'8 dicembre* fu pubblicata in diverse città. Nel 1865 fu stampata a Roma, Napoli, Firenze, Genova e Venezia. Colpisce, in particolare, l'edizione curata dall'«Osservatore romano». Si diedero alle stampe anche le altre opere di Dupanloup sul rapporto Stato – Chiesa, e sulla particolare situazione italiana⁴⁴⁷. Furono, infine, stampati diversi discorsi, sermoni e lettere su varie tematiche⁴⁴⁸.

Molte delle opere di Dupanloup furono tradotte, non senza motivo, da una casa editrice vicina alla «Rassegna Nazionale» e al circuito rosminiano⁴⁴⁹, vale a dire la Cogliati di Milano. Essa ripropose una serie di opere del vescovo sino agli inizi del nuovo secolo. La prima traduzione uscì nel 1881. Si trattò de *La frammassoneria*, opera in cui Dupanloup si

⁴⁴⁶ Cfr. I. Piazza, *Buoni libri per tutti : l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., p. 181.

⁴⁴⁷ F. Dupanloup, *Lettera di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans ad un cattolico : sullo smembramento onde sono minacciati gli Stati Pontifici*, Milano, Boniardi-Pogliani di Ermenegildo Besozzi, 1860; F. Dupanloup, *La questione romana : protesta e lettere di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans*, Lugano, Tip. Veladini e Comp, 1860; F. Dupanloup, *L'Orazione funebre dei volontari cattolici dell'esercito pontificio morti per la difesa della Santa Sede*, Roma, Tip. Monaldi, 1860 (opere poi stampata anche a Lucca, Nizza, Bologna); F. Dupanloup, *Intorno l'opuscolo Il Papa ed il Congresso*, Venezia, G. B. Merlo, 1860; F. Dupanloup, *Roma, l'Italia, l'Europa senza il Papa, traduzione italiana dell'avv. Giuseppe Bastia*, Bologna, Tip. delle Scienze, 1861; F. Dupanloup, *Lettera di mons. Felice Dupanloup al signor visconte De Laguerroniere intorno all'opuscolo La Francia, Roma e l'Italia*, Verona, Tip. di Antonio Merlo, 1861. F. Dupanloup, *Lettera di monsig. vescovo d'Orleans al sig. Minghetti ministro per le finanze di re Vittorio Emanuele intorno la spogliazione della Chiesa a Roma e in Italia Roma*, Roma, Tip. Ed. Romana, 1874.

⁴⁴⁸ F. Dupanloup, *Lettera di al signor Grandguillot redattore in capo del Constitutionnel*, Genova, Stabilimento tipografico di Giacomo Caorsi, 1860; F. Dupanloup, *Parole di monsignor vescovo di Orleans dette nella Cattedrale di Santa Croce al suo ritorno da Roma li 27 luglio 1862 ; Lettera pastorale del medesimo con cui si trasmette al clero della sua diocesi l'allocuzione pontificia e l'indirizzo episcopale dei 9 giugno*, Roma, tipi dell'Osservatore Romano, 1862; F. Dupanloup, *Elogio funebre del generale De Lamoriciere pronunziato in Nantes il 17 ottobre 1865*, Firenze, tip. virgiliana per M. Casini, 1865; F. Dupanloup, *Il centenario di Voltaire : lettere dieci / di mons. Felice Dupanloup vescovo d'Orleans ai membri del Consiglio municipale di Parigi ; tradotte in italiano da Uberti Giansevero*, Milano, Libreria Ambrosiana, 1878.

⁴⁴⁹ Dopo aver trattato della vicinanza tra l'ambiente del Pio Istituto dei Figli della Provvidenza, fondato da don Carlo Sammartino, amico di don Antonio Stoppani, con Lodovico Felice Cogliati, di cui poi traccia velocemente le linee del suo impegno editoriale scrive: «Dopo la scomparsa del Cogliati la casa editrice passò nelle mani della figlia, che aveva sposato il filosofo rosminiano Giuseppe Morando e da allora svolse una politica editoriale e culturale molto qualificata in senso rosminiano, conciliatorista e cattolico – liberale» N. Raponi, *Appunti sulla cultura cattolico – liberale fra Ottocento e Novecento*, in Id. (ed.), *Politica e religione nelle vicende del cattolicesimo liberale dell'Ottocento*, cit., p. 209.

occupa della storia e dei riti dell'associazione segreta, riferendosi alle logge francesi e belghe⁴⁵⁰. Il vescovo attacca duramente gli appartenenti alla massoneria, contestandone i valori, la visione dell'uomo e l'irreligiosità. Tra gli altri aspetti, ribadisce l'inconciliabilità con la fede cattolica. Nelle conclusioni si domanda: «Un uomo serio e di buon senso può essere frammassone? Io risponderei senza esitare: No»⁴⁵¹.

Nel 1891 Giuseppe D'Isengard, peraltro collaboratore del periodico toscano, curò le *Lezioni ed esempi d'un eminente catechista*⁴⁵². Il saggio si compone di alcune parti dell'opera di Dupanloup, e rappresenta come una antologia del suo metodo catechistico. L'autore riporta alcune parti de *L'opera per eccellenza*, il regolamento promulgato per i catechismi della diocesi d'Orleans dal vescovo con alcune note, una serie di saggi, tratti quasi tutti dall'opera già citata *La chapelle Saint Hyacinthe*⁴⁵³, alcune parti dell'opera di Lagrange sul vescovo alunno al catechismo e poi catechista.

La stessa casa editrice stampò nel 1896 la *Donna studiosa*, affidando al vescovo di Cremona Geremia Bonomelli il compito di introdurla. Questa introduzione fu poi pubblicata nel numero seguente sulla «Rassegna Nazionale», con alcuni commenti di Grabinski⁴⁵⁴. Nel 1907 fu data alle stampe una nuova edizione senza apportare nessuna modifica.

Nel 1897 la Cogliati curò la traduzione delle *Conferenze alle Donne cristiane*⁴⁵⁵, tradotta da Luisa Croce, con prefazione del sacerdote Adalberto Catena. Nel 1903, dedicò un piccolo libro alla vita del vescovo, curato da Meregalli. La prima parte del libro presenta un breve saggio su Dupanloup scritto dall'autore, mentre nella seconda si riportano due capitoli della vita di Lagrange dedicati alla conversione di Talleyrand⁴⁵⁶. Nell'introduzione, si «promette» che a quest'anticipazione sarebbe seguita la traduzione integrale della biografia, ma in realtà non fu mai stampata⁴⁵⁷.

⁴⁵⁰ F. Dupanloup, *La frammassoneria, studii di Monsignor Dupanloup Vescovo d'Orléans preceduti da un breve di S.S. Pio IX all'autore con prefazione del Sac. Carlo Locatelli*, Milano, Cogliati, 1881;

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 59.

⁴⁵² F. Dupanloup, *Lezioni ed esempi d'un eminente catechista, ossia il catechismo secondo Mons. Dupanloup, compilazione del Sa. Giuseppe D'Isengard della Congregazione della Missione*, Milano, Cogliati, 1891.

⁴⁵³ F. Dupanloup, *La Chapelle Saint-Hyacinthe, souvenirs des catéchismes de la Madeleine recueillis par un ancien disciple de Mgr l'évêque d'Orléans, 1825-1835. Instructions, homélies, sermons, etc.*, cit.

⁴⁵⁴ G. Grabinski, *La donna studiosa*, «Rassegna Nazionale», I novembre 1896, pp. 103-114.

⁴⁵⁵ F. Dupanloup, *Conferenze alle Donne cristiane, Traduzione di Luisa Croce, con prefazione del sac. Adalberto Catena*, Milano, Cogliati, 1897.

⁴⁵⁶ L. Meregalli, *Dupanloup, I nella sua fisionimia generale (L. Meregalli), II nella conversione del principe di Talleyrand (mons. Lagrange)*, cit., 1903.

⁴⁵⁷ «Gentilmente autorizzati dalla Casa Editrice Ch. Poussielgue di Parigi, abbiamo creduto mandare innanzi due dei più brillanti capitoli della Vita di monsignor Dupanloup scritta dal Lagrange, prima di metter mano alla pubblicazione di tutta quella voluminosa ma splendida Vita che ora si sta traducendo. [...] Questo saggio è una promessa di qualche cosa di più, della traduzione completa della vita di Dupanloup, che dovrebbe comparire il luce in un avvenire molto prossimo se la parola dataci non mentirà» L. Meregalli,

Cap. II

Tradizione sulpiziana ed educazione cristiana in Jean Guibert

Sebbene Jean Guibert abbia rappresentato tra Otto e Novecento una personalità di primo piano nella letteratura educativa di matrice cristiana, sulla sua figura è mancato quasi totalmente l'interesse della storiografia. Anche nelle diverse ricostruzioni dedicate alla congregazione in cui militò, la Compagnia di San Sulpizio, il suo apporto è citato in modo sbrigativo. Le conoscenze biografiche sul suo conto restano frammentarie e lacunose.

Nato nel 1857 ad Aizenay, un piccolo centro della Vandea, abbracciò la vocazione religiosa entrando nell'ordine fondato a metà Seicento da Jean-Jacques Olier¹. Com'è noto, i sulpiziani esercitarono un notevole influsso nella società dell'epoca, prodigandosi nella formazione dei futuri sacerdoti e nella fondazione di scuole cattoliche. A metà Ottocento gestivano numerosi istituti e seminari in molte diocesi della Francia, del Canada e degli Stati Uniti.

Ispirato alla lunga tradizione pedagogica dell'ordine, Guibert ricoprì diversi incarichi educativi sino ad essere scelto come Superiore del Seminario dell'Istituto Cattolico di Parigi. Si tratta di una nomina non casuale, poiché i sulpiziani avevano mantenuto stretti rapporti di collaborazione col più importante ateneo cattolico francese sin dai primi anni dalla sua fondazione. Quando, infatti, il cardinale di Parigi Joseph Hippolyte Guibert, approfittando della riforma sugli studi superiori del 1875, decise di dar vita ad un'Università libera, pregò i responsabili della compagnia di San Sulpizio di dedicarsi al seminario che volle annesso all'Istituto². Nel suo particolareggiato saggio dedicato alla

¹ Sulla congregazione si vedano: M. Boisard, *La compagnie de Saint Sulpice, Trois siècles d'histoire* [Si tratta di tre volumi sulla storia dell'ordine dalla fondazione sino al termine della seconda guerra mondiale. Il testo, particolarmente documentato, è a stampa e senza data. Una copia si trova presso la *Bibliothèque nationale de France* e altre due a Lione]; J. Gautier, *Ces Messieurs de Saint-Sulpice*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1957; P. Molac, *Histoire d'un dynamisme apostolique*, La Compagnie des prêtres de Saint-Sulpice, Paris, Cerf, 2008.

² Nel capitolo dedicato al superiorato di Icard (1875-1893), Boisard ricorda: «En France, plusieurs Universités Catholiques se trouvaient en projet. Celle qui s'avérait devoir être, en raison même de son siège, la première en importance, était évidemment l'Université, aujourd'hui l'Institut Catholique de Paris. Dès que sa fondation fut décidée, le Cardinal Guibert, qui devait en être comme ses successeurs, le Chancelier,

storia della congregazione, Boisard non fa riferimento a quando Guibert ne divenne direttore, mentre annota che nel 1912 terminò il suo incarico per motivi di salute³. Negli stessi anni, il sulpiziano insegnò *Apologetica* all'Istituto cattolico. Senza dubbio, questa esperienza nutrì la sua riflessione pedagogica, oltre ad amplificare la già nota fama dello studioso. Lasciata la direzione del seminario parigino, in anni particolarmente difficili per il cattolicesimo francese, il sacerdote decise di tornare nel suo paese natale, dove morì nel 1914.

Lungo il corso della sua vita, Guibert pubblicò numerose opere, affermandosi tra i più noti pedagogisti del tempo. I suoi scritti trovarono largo corso in vari paesi d'Europa, venendo tradotti in una decina di lingue. Anche in Italia i suoi lavori ebbero un ottimo successo. Alla loro fortuna concorsero specialmente la Marietti di Torino e alcune tipografie legate al «circuitto» salesiano.

Se i primi saggi del sulpiziano comparvero in Francia già nell'ultima decade dell'Ottocento, le loro traduzioni furono pubblicate in Italia solo nei primi anni del nuovo secolo. Il primo saggio risale al 1905, quando la Tipografia senese S. Bernardino diede alle stampe *Il movimento cristiano : nell'anima umana, di fronte all'incredulità, di fronte alla scienza, di fronte alla critica, di fronte all'esigenze sociali : conferenze predicate a S. Onorato d'Eylau durante la quaresima del 1902*⁴. L'anno seguente, la casa editrice Ferrari di Roma fece uscire *Anatomia e fisiologia dell'uomo*⁵.

Sul finire del primo decennio del Novecento, i salesiani «scoprirono» il pensiero di Jean Guibert, trovando un'affinità con la sensibilità pedagogica del sulpiziano. La congregazione fondata da don Bosco contribuì così ad una massiccia diffusione delle sue opere, grazie alla imponente e capillare organizzazione tipografica. Nel 1908 l'editrice salesiana di Firenze fece uscire *La pieta*⁶, saggio ristampato nel 1938 e nel 1941 da

demandà à M. Icard la collaboration de la Compagnie de Saint-Sulpice, au moins, pour le Séminaire qu'on voulait y annexer. Le Supérieur Général accepte, sous les conditions qui ont été rappelées. Le Séminaire et l'Université furent établis dans l'ancien Couvent des Carmes, théâtre du martyr de tant d'Evêques et de Prêtres, au cours de la Révolution, et dans lequel Mgr Affre, Archevêque de Paris, avait fondé l'Ecole des Carmes. Dès le début, nous le verrons, la collaboration fut intime entre la nouvelle Université et St-Sulpice. Cette intimité s'imposait, en particulier dans les commencements, qui sont toujours difficiles, surtout quand il s'agit de lancer une institution de l'envergure d'une Université. L'union de St-Sulpice avec l'Université de Paris date de 1877» M. Boisard, *La compagnie de Saint Sulpice, Trois siècles d'histoire*, p. 492.

³ «La maladie l'avai touché. Sa pensée été de donner sa démission dès 1909. Mais à la réflexion il conserva ses fonctions. Néanmoins en 1912, vaincu par des déficiences de santé, ce Suplicien énergique se retira à Aizenay au diocèse de Luçon où il était né, et un successeurs lui fut désigné en la personne de M. Verdier» *Ibid.*, p. 691.

⁴ J. Guibert, *Il movimento cristiano : nell'anima umana, di fronte all'incredulità, di fronte alla scienza, di fronte alla critica, di fronte all'esigenze sociali : conferenze predicate a S. Onorato d'Eylau durante la quaresima del 1902; versione del dott. Carlo Boni*, Siena, Tip. Pont. S. Bernardino, 1905.

⁵ J. Guibert, *Anatomia e fisiologia dell'uomo*, Roma, F. Ferrari, 1906.

⁶ J. Guibert, *La pieta*, Firenze, Tip. Salesiana, 1908.

Marietti. Nel 1909, sempre a Firenze uscì *La primavera della vita*⁷, mentre a Roma *L'educatore apostolo*⁸. Quest'ultimo saggio ha una dedica particolarmente significativa al fondatore dei salesiani, ed è stampato assieme ad una «trilogia» di Francesco Cerruti incentrata su tre figure educative esemplari: Quintiliano, Vittorino da Feltre e don Bosco.

Alcuni anni dopo, la casa editrice francese Lethielleux diffuse in Italia la traduzione de *La purezza*⁹, poi riproposta dalla Scuola Tipografica salesiana di Bologna nel 1920, e dalla Marietti nel 1933, 1938, 1942 e ancora nel 1944. Questo testo, incentrato sull'educazione del cuore e del corpo, fu uno dei più diffusi saggi di Guibert in Italia. Nella versione del 1938 si annota che si trattava del 10° - 15° migliaio.

Nel 1915, prima la Libreria editrice salesiana di Faenza e poi la Scuola tipografica salesiana di Ravenna, pubblicarono i *Doveri del seminarista*¹⁰, successivamente ristampati da Marietti nel 1941. La stessa casa editrice diede alle stampe nel 1928 la traduzione italiana di una delle più significative opere pedagogiche del sulpiziano, vale a dire *Il carattere*¹¹. Si tratta di un saggio in cui Guibert espone in modo articolato gli elementi precipui della formazione etica e valoriale della persona. Il libro riscosse un notevole successo, e fu ristampato ancora nel 1934, 1941 e 1947.

Nel 1931 e nel 1944 la Marietti diede alle stampe *La bontà*¹², e poi nel 1933 il *Ritiro spirituale*¹³.

Oltre agli scritti comparsi anche in Italia, lo studioso sulpiziano pubblicò una serie di opere che ben rappresentano la poliedricità dei suoi interessi e la sua fecondità intellettuale. Tra gli altri, diede alle stampe importanti saggi su tematiche pedagogiche ed educative come: *L'Éducateur apôtre, sa préparation, l'exercice de son apostolat* (1894)¹⁴, *Les qualités de l'éducateur* (1903)¹⁵, *La direction spirituelle dans les maisons d'éducation* (1899)¹⁶, *Contribution à l'Éducation des Clercs* (1914)¹⁷. Pubblicò una serie di manuali di scienze sperimentali per le classi elementari e per i corsi di filosofia: *Anatomie et physiologie animales, étude spéciale de l'homme, pour la classe de philosophie* (1894)¹⁸,

⁷ J. Guibert, *La primavera della vita*, Firenze, Tip. Salesiana, 1909.

⁸ J. Guibert, *L'educatore apostolo*, Roma, Libreria Salesiana Editrice, 1909.

⁹ J. Guibert, *La purezza, versione italiana ; con introduzione del sac. Federigo Menegatti*, Parigi, P. Lethielleux, 1912.

¹⁰ J. Guibert, *Doveri del seminarista*, Faenza, Libreria editrice salesiana, 1915.

¹¹ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza ideale, origine, classificazione, formazione. Versione Libera del prof. Domenico Dall'osso*, Torino, Marietti, 1928.

¹² J. Guibert, *La bontà*, Torino, Marietti, 1931.

¹³ J. Guibert, *Ritiro spirituale*, Torino, Marietti, 1933.

¹⁴ J. Guibert, *L'Éducateur apôtre, sa préparation, l'exercice de son apostolat*, Paris, C. Poussielgue, 1894.

¹⁵ J. Guibert, *Les qualités de l'éducateur*, Paris, Bloud et Barral, 1903.

¹⁶ J. Guibert, *La direction spirituelle dans les maisons d'éducation*, Paris, C. Poussielgue, 1899.

¹⁷ J. Guibert, *Contribution à l'éducation des clercs*, Paris, Beauchesne, 1914.

¹⁸ J. Guibert, *Anatomie et physiologie animales, étude spéciale de l'homme*, Paris, V. Retaux et fils, 1894.

Anatomie et physiologie végétales, pour la classe de philosophie (1896)¹⁹, *Histoire naturelle, pour les classes élémentaires* (1896)²⁰. L'ultimo è composto da quattro volumi dedicati all'*Anatomie et physiologie de l'homme, Zoologie, Botanique*, e alla *Géologie e minéralogie*. Nel corposo saggio: *Les Croyances Religieuses et les Sciences de la Nature* (1908)²¹, affronta con sistematicità le problematiche inerenti al rapporto tra ricerca sperimentale e fede. Diede alle stampe anche alcuni saggi storici come: *Histoire de S. Jean-Baptiste de La Salle* (1900)²², *Vie et vertus de S. Jean-Baptiste de la Salle* (1901)²³ e *Le réveil du catholicisme en Angleterre au XIXe siècle* (1907)²⁴. Sotto il versante religioso, vanno ricordati: *Les origines : questions d'apologétique* (1896)²⁵ e *La culture des vocations* (1909)²⁶.

II. 1. Il «carattere» dell'uomo

In linea con una tendenza tipica dei pedagogisti di matrice spiritualista, Guibert sostiene la necessità di porre al centro della speculazione educativa la formazione morale della persona. In questa direzione, il sulpiziano fa leva sulla questione del «carattere» per spostare il baricentro della riflessione pedagogica sulla necessità della maturità etica piuttosto che sullo sviluppo cognitivo e degli apprendimenti. Si tratta, altresì, di un nucleo tematico funzionale ad accordare l'indagine sugli intenti dello sviluppo morale con la definizione dell'identità personale. Preso nel suo senso generale, infatti, il termine «carattere», ha un doppio significato. Da una parte si riferisce a ciò che in un oggetto o un soggetto vi è di specifico²⁷, dall'altra, in ambito antropologico, indica la determinazione etica del soggetto e la sua tempra morale. Anche nel linguaggio comune, l'espressione «uomo di carattere» è usata per «parlare della sua indole e del suo valore morale»²⁸. In questo senso, nel tentativo di superare le ristrettezze dell'esperato e dominante

¹⁹ J. Guibert, *Anatomie et physiologie végétales, pour la classe de philosophie*, Paris, V. Retaux, 1896.

²⁰ J. Guibert, *Histoire naturelle, pour les classes élémentaires*, Paris, V. Retaux, 1896.

²¹ J. Guibert, *Les croyances religieuses et les sciences de la nature*, Paris, Beauchesne, 1908.

²² J. Guibert, *Histoire de S. Jean-Baptiste de La Salle ancien chanoine de l'église métropolitaine de Reims fonda*, Paris, Librairie Ch. Poussielgue, 1900.

²³ J. Guibert, *Vie et vertus de S. Jean-Baptiste de La Salle, fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles chrétien*, Paris, C. Poussielgue, 1901.

²⁴ J. Guibert, *Le Réveil du catholicisme en Angleterre au XIXe siècle*, Paris, C. Poussielgue, 1907.

²⁵ J. Guibert, *Les Origines, questions d'apologétique. Cosmogonie. Origine de la vie, origine des es*, Paris, Letouzey et Ané, 1896.

²⁶ J. Guibert, *La Culture des vocations*, Paris, C. Poussielgue, 1894.

²⁷ Guibert ricorda come l'espressione derivi dalla «parola greca che significa impressione, ed in tutte le sue accezioni per quanto svariate, conserva sempre l'idea ed il senso primitivo» J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 1.

²⁸ *Ibid.*, pp. 2-3.

scientismo, il nocciolo teorico del «carattere» era utile a saldare la domanda sulla «natura umana» con la definizione di un modello etico perfettivo.

Contro prospettive che limitavano l'azione educativa all'istruzione, Guibert difende una formazione integrale della persona che accordi la ragione e la morale. «L'uomo ben educato - osserva - si potrebbe definire: *Colui che ha la verità nell'intelletto e la virtù nel cuore*. Infatti, l'uomo resta nobilitato da tutto ciò che sviluppa le più nobili facoltà dell'essere, e dall'applicarle che fa all'oggetto più grande che possono abbracciare. Ora c'è niente di più grande nell'uomo dello spirito e del cuore, dell'amore del vero e della pratica del bene?»²⁹. In più di una occasione, il pedagogista sulpiziano usa come sinonimo di questo concetto la parola «cuore», vale a dire l'unità tra l'affezione e la ragione³⁰.

Secondo Guibert, il carattere rappresenta l'«interna costituzione morale dell'uomo»³¹, il cui fattore determinante è rappresentato dalla capacità di determinare le proprie azioni. Riprendendo una frase di Lacordaire, sostiene che il carattere è «l'energia sorda e costante della volontà, un non so che d'irremovibile nelle decisioni, e più ancora nella fedeltà a se stesso, alle proprie condizioni, alle proprie amicizie, alle proprie virtù, una forza intima che esce dalla persona ed ispira a tutti quella fiducia che chiamano sicurezza; ... si può avere spirito, scienza ed anche genio ed essere senza carattere»³².

La qualità del carattere ricopre una oggettiva rilevanza per i destini personali. Sulla sua importanza, osserva: «Se la vita è un fiotto d'energie, il carattere scava il letto ove scorre il fiume; se la vita deve avere, come ha, uno scopo, il carattere è la potenza che ne trova i mezzi applicandoli al fine. Quindi, a seconda del carattere individuale, si vedranno bellissime qualità e potenti energie perdersi senza alcun profitto, e qualità invece mediocri dare frutti ubertosi. Il carattere ha dunque nella vita una parte capitale»³³. Dato che «lo strumento che la forma», il carattere è dunque «la misura della vita». Infatti, vi è «incompatibilità tra la bassezza e la debolezza del carattere, e la grandezza e la fecondità della vita»³⁴. Si tratta di una capacità che supera la mera intelligenza. Infatti, se «l'ingegno

²⁹ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 58.

³⁰ Guibert ne parla in questo modo: «Cuore! Ecco la parola che riassume tutte le qualità positive dell'uomo virtuoso; il cuore, sorgente della vita, dirige tutto l'uomo, ed è il centro motore di tutte le azioni»³⁰. Si tratta di un elemento di primaria importanza per lo sviluppo personale: «Il cuore è d'una importanza massima nell'educazione; sia quindi lo scopo dei vostri sforzi e non dimenticate mai che è una grande risorsa per la buona riuscita dell'opera vostra» *Ibid.*, p. 246.

³¹ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 9.

³² *Ibid.*, p. 18.

³³ *Ibid.*, p. 1.

³⁴ *Ibid.*, pp. 41-42.

può molto, il carattere può assai di più, perché nel medesimo tempo che sa guadagnare gli uomini, sa anche dominare le circostanze»³⁵.

Nel delineare il modello perfettivo di «carattere», Guibert elenca quattro aspetti principali: «*Rettitudine della coscienza*, che ne forma l'onorabilità; *Forza della volontà*, che gli dà il valore; *Bontà del cuore*, che ne costituisce il fascino; *Nobiltà del contegno*, che ne fa risaltare la dignità»³⁶. Per quanto riguarda il primo elemento, sostiene che «Gli uomini di coscienza si distinguono da tre segni principali: sono esatti nei doveri del proprio stato; severi nella sincerità; rigidamente onesti nel trattare gli affari altrui»³⁷. Di fronte agli imperativi della propria coscienza, chi obbedisce assicura coerenza e sicurezza alla sua vita³⁸, ma anche solidità e progresso all'intera collettività³⁹:

Il «carattere» esige la «forza della volontà», senza la quale non si può essere padroni delle proprie azioni. Essa «implica due cose: libertà e direzione; una libertà che rompa tutti i legami e renda le nostre mani libere per agire; una direzione che, impadronendosi delle forze che sono in noi, le rivolga tutte ad operare il bene»⁴⁰. Per Guibert, essere libero significa «rompere tre sorta di catene che tengono le anime deboli strette in un'umiliante cattività: i casi della vita, l'influenza umana e le passioni»⁴¹. Alle ultime sono portati soprattutto i più giovani, che, se non educati, restano schiavi dell'istintività e del vizio⁴². La libertà è un cammino periglioso, ma necessario per raggiungere la pienezza della propria umanità⁴³. La persona deve quindi perseverare nella strada del bene⁴⁴. In questo

³⁵ *Ibid.*, p. 28.

³⁶ *Ibid.*, pp. 43-44.

³⁷ *Ibid.*, p. 49.

³⁸ «Seguire sempre la propria coscienza vuol dire camminare pel retto sentiero, senza pericolo di dover ritornare sui propri passi, senza contraddizioni, senza esitazioni; mentre colui che ha disubbidito anche una sola volta alla propria coscienza, sia mentendo, sia mancando comunque al suo dovere, resta in una continua ansietà e trepidazione, non solo perché egli stima meno se stesso, ma anche pel timore che il suo imbroglio venga scoperto. Per nascondere i falli commessi e per essere consentaneo a se stesso, resta come assorbito dalle continue congetture che deve fare per mantenersi in equilibrio; e pur troppo non ci riesce sempre. Allora sì che si accorde, ma troppo tardi, che la pace non si trova che nella verità, e la forza solo sul retto sentiero» *Ibid.*, pp. 59-60.

³⁹ «Onore dunque a coloro che adempiono per coscienza il proprio dovere, perché sono per la società elementi di sicurezza e di stabilità; onta invece a chi calpesta senza scrupolo la propria coscienza, perché sono per la società una vergogna e un pericolo» *Ibid.*, p. 63.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 67.

⁴¹ *Ibid.*, p. 28.

⁴² «Oh! Come si incontrano di frequente questi giovanetti guastati dal vizio, che non hanno punto voglia di applicarsi allo studio, oziosi, incapaci di dare un esame, obbligati a contentarsi di una qualunque carriera, in cui la vita si spende poco gloriosamente e senza frutto. Quella inettitudine al lavoro li prepara ad accrescere la poco simpatia schiera dei vecchi scapoli» J. Guibert, *La purezza*, Torino, Marietti, 1938, p. 55.

⁴³ «Tuttavia la decisione anche più ferma non è che il primo movimento della volontà; infatti sia pur ferma quanto si vuole, se non si traduce in atto è nulla; bisogna che tutte le nostre forze siano messe in moto ed abbiano l'energia sufficiente per superare le difficoltà e toglierne gli ostacoli. Tutte le deliberazioni indecise cadono; quindi se si vuole ottenere qualche cosa, è necessario che ogni principio di attività esca dal centro dell'anima da cui piglia l'intensità necessaria dell'energia. Più: non basta che l'azione sia incominciata, bisogna che sia sostenuta da una volontà perseverante, cioè da una volontà abbastanza forte per avere energia sufficiente e perseverante costanza per non cambiare la direzione delle proprie forze verso una

cammino di verità, la forza di volontà gioca un ruolo capitale, assicurando costanza e fedeltà al dovere.

Il terzo elemento che compone un «carattere» autentico è la bontà, chiamata anche «affabilità», in quanto conduce a «maniere gentili ed attraenti». «L'uomo affabile – spiega Guibert - ci si presenta semplice, compiacente, allegro e col viso illuminato da un sorriso sincero; parla volentieri senza lamentarsi del tempo che resta con voi e dice le cose in modo che vi piacciono; con lui vi trovate a tutto bell'agio, il cuore si apre e s'effonde, e quasi si dimenticano i dispiaceri, tanto sa infondere e rianimare il coraggio»⁴⁵. Il carattere buono è pieno di compassione, pietà, generosità, magnanimità, e disinteresse. Riprendendo una frase di Stuart Mill afferma: «Non è stata inutile la vita di colui, che fosse stato anche per un solo momento, sorgente di felicità e di bene»⁴⁶. La carità, cioè il grado più puro e perfetto dell'amore, perfeziona la volontà, che senza di essa sarebbe fredda, rigida, «secca». Essa ha un potere incomparabile nel ristabilire l'uomo a se stesso⁴⁷. Se la bontà è anche una predisposizione acquisita in linea ereditaria e familiare, a suo giudizio, essa può essere «appresa» dall'uomo, grazie al tirocinio e alla ripetizione di azioni positive⁴⁸.

Chi vive seguendo il bene non offende volontariamente nessuno, vive con felicità e gioia nell'anima. La sua influenza sociale è enorme. «I buoni caratteri – infatti - sono i veri padroni degli uomini e delle cose, perché li saranno facilmente attirare. L'uomo si dà quasi naturalmente in braccia all'anime miti: sa che non ne sarà rigettato, che non sarà mai ferito da qualche spina pungente, ma che invece si troverà tutto a suo bell'agio come in casa

mèta non prefissa. Quando la volontà morale sia giunta a questo punto di fermezza, allora, e solo allora, possiede un potere irresistibile, e dà al carattere il più alto valore. Pochi possono raggiungerlo, tutti però si devono sforzare di farlo; la salita è aspra, ma man mano che si sale, l'orizzonte s'allarga e la forza aumenta» J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 92.

⁴⁴ «Per quanto sia importante l'acquisto della padronanza di se stesso, non è però che la prima parte del programma, che la volontà deve svolgere. Quand'essa abbia rotta ogni catena, quando si possieda tutt'intera, quanto abbia disponibili nelle sue mani tutti i tesori della propria dignità, deve cercare di metterne a profitto tutto il loro valore, farli fruttificare e lavorare; e siccome è proprio della volontà il volere, deve quindi con impegno particolarissimo volere» *Ibid.*, p. 89.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 94-95.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 99.

⁴⁷ Dopo aver elencato i danni del libertinismo sessuale, osserva «Ah! Se potesse ancora amare, potrebbe forse guarire. Quanti giovani di mia conoscenza sono guariti appunto dal momento in cui un nobile amore è sorto come un astro raggianti sull'orizzonte della loro anima! Allora il moto vitale dei bassi fondi è rimontato fino all'altezza della sorgente» J. Guibert, *La purezza*, cit., p. 45.

⁴⁸ «Se adunque per essere felici, per accrescere la vostra influenza volete essere non solo forti ma buoni, teneri nei sentimenti e fermi nei propositi, educate il cuore con quella costanza con cui avrete educata la volontà. I cuori migliori sono quelli che sono naturalmente buoni. Felici coloro che sono nati ricchi di cuore. In essi i sentimenti compassionevoli germogliano spontaneamente, gli atti benefici nascono senza sforzo, ed il sacrificio si svolge quale pianta in terreno proprio. Se però non avete la fortuna di avere tutto questo dalla natura, se nella vostra parte di eredità non avete avuto naturalmente un cuore sensibile e generoso, non disperate, anzi datevi subito d'attorno per acquistare quel che vi manca, perché gli sforzi perseveranti creano l'abitudine e sviluppano ogni facoltà» J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 101.

propria; sa che potrà loro aprir il proprio cuore, contare loro le proprie pene, e dividere con esse il penso che l'opprime; sa che non batterà mai invano a quella porta ospitale, e che il piacere domandato sarà sempre concesso»⁴⁹. In linea con l'insegnamento evangelico osserva: «Beati i mansueti, perché possederanno la terra». In questo senso, ai «buoni» è dato di condurre il resto del popolo⁵⁰. I cattivi caratteri sono invece distinti in due categorie: i difficili ed i deboli. I primi, «riescono incomodi a tutti quei che li frequentano, ed offendono tutti coloro che li avvicinano»⁵¹. Essi sono condizionati dall'egoismo, il «vizio più radicato e più detestabile»⁵². Vivono per l'interesse personale e ai loro occhi il prossimo rappresenta solo un'occasione di speculazione. I deboli, invece, sono «caratteri privi d'energia soffrono della loro pochezza e segnano i loro passi con continui insuccessi»⁵³.

L'ultimo elemento di un carattere autentico è il contegno, che ad esso è unito in tre modi particolari «1° il contegno dà risultato al carattere, 2° reagisce sul carattere stesso completandolo, 3° ne aumenta o diminuisce la potenza sociale»⁵⁴. Per quanto esso vari sulla base del ceto sociale, ciò che può essere lecito per un operaio – spiega Guibert – non è sempre tollerabile in un avvocato, esso appare necessario in tutte le classi per acquisire un carattere solido, autorevolezza e rispetto⁵⁵. Tra gli aspetti precipui del «contegno» vi sono le buone maniere, che Guibert sintetizza con il concetto di «urbanità». Sul tema osserva: «La scortesia è uno dei frutti più brutti dell'egoismo; chi non vuole mai

⁴⁹ *Ibid.*, p. 25.

⁵⁰ «Chi ha la forza di dire veramente “voglio”, è come un centro di attrazione verso il quale cadono, per servirlo, tutte le volontà incostanti, che, simili al pulviscolo dell'atmosfera, fluttuano incoerenti ed impotenti. Bonald aveva ragione di dire che “si può far insorgere un popolo colla forza di un'idea, ma che si governa solo col carattere”. Un uomo fermo, risoluto, tenace, che non irrita mai nessuno, fosse anche il più povero e l'ultimo di tutti, arriverà infallibilmente un giorno ad occupare il primo posto» *Ibid.*, p. 27.

⁵¹ *Ibid.*, p. 30.

⁵² J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 222.

⁵³ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 37.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 104.

⁵⁵ «Il contegno influisce finalmente a dare autorità al carattere. Per quanto sia misterioso il dono dell'autorità, che ispira rispetto e sottomissione, si sa che il carattere ne è la sorgente; perché non sono già e parole severe, gli scatti violenti, i castighi severi, la scienza od anche l'aureola della virtù che diano autorità ossia potere morale sugli altri, no; l'autorità deriva da un non so che di serio, d'uguale, di grave, di costante, di deciso che lascia intravedere una persona come si deve, cioè un carattere. Ora che cos'è che distrugge l'autorità d'un uomo? Che cos'è che ne annichila la potenza sociale? O egli passa inosservato, e nessuno lo cura, oppure gli succeda qualche cosa che lo rende presto o tardi il ridicolo di tutti; qualche cosa insomma per cui è stato riconosciuto mancante di carattere. Ma donde deriva questa inferiorità di carattere? E' forse il suo contegno che lo compromette? Sicuro! Se avesse avuto un po' più di costanza e di dignità non sarebbe stato considerato come una nullità; se non avesse avuto quelle maniere volgari, basse, tanto opposte al suo grado, non sarebbe caduto in disprezzo; se fosse stato attento a quel difetto, se avesse corretto quel lato ridicolo, non sarebbe diventato la favola di tutti, e l'influenza delle sue buone qualità sarebbe intera. Nell'educazione dell'uomo non c'è adunque niente che si possa trascurare, e come non c'è corpo per quanto bello che non scompaia se è infagottato in brutti cenci, così non c'è carattere per quanto grande che non abbisogni, per avere tutto il valore sociale, del decoro che deriva da un buon contegno» *Ibid.*, pp. 109-111.

incomodarsi finisce coll'offendere tutti. L'urbanità è il fiore della carità; nasce dalla carità cristiana come da propria radice, e adempie perfettamente il consiglio dell'apostolo che dice: "Portate gli uni i difetti degli altri, e così adempirete la legge di Cristo". Una tale legge Gesù Cristo l'aveva annunciata in mille modi»⁵⁶. Il contegno appare uno degli elementi tipici di un carattere ben formato, tanto che lo studioso sulpiziano definisce l'educazione come «quella distinzione di modi, quella delicatezza nell'operare che ci rende graziosi verso gli altri. In generale essa consiste nel non offendere chicchessia, e nel mantenere intorno a noi la gioia e la felicità. L'uomo ben educato ha un portamento corretto, estraneo a qualsiasi ricercatezza o sfrontatezza; in tutte le sue azioni cerca di evitare ciò che può offendere la cortesia; è amabile, benevolo, garbato e propenso a rendere servigi; non critica alcuno, non è invidioso, non fa lo smargiasso, né cerca di parlare di sé o delle cose sue; volentieri sacrifica i propri gusti per quelli degli altri; la sua compagnia è piacevole, e la sua conversazione interessante, mostrandosi indifferente anche verso di chi lo infastidisce. In un sacerdote poi la cortesia è un ornamento, che fa apprezzare la sua virtù, ed è anche un mezzo d'apostolato che gli amica le anime»⁵⁷.

II. 2. La necessità dell'educazione

Stando al pedagogista sulpiziano, tre forze concorrono ai destini del carattere personale: *la nascita, l'educazione, e la volontà*. Con il primo concetto Guibert si riferisce agli antecedenti biologici e culturali che rappresentano il «fondamento» ed il «perenne condizionamento» nello sviluppo del soggetto. «Il bambino che nasce – spiega con un efficace paragone - è come una piccola radice staccata da una pianta, quindi porta con sé non solo la vita in generale, ma una vita determinata e resta già segnato fin dall'origine dell'impronta degli antenati; impronta che non si cancellerà mai più»⁵⁸. A suo giudizio, nella graduale definizione del carattere personale agiscono condizionamenti ereditari come il «sangue»⁵⁹, il «clima»⁶⁰ e il genere⁶¹.

⁵⁶ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 237.

⁵⁷ J. Guibert, *Doveri del seminarista*, cit., pp. 52-53.

⁵⁸ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., pp. 2-3.

⁵⁹ Secondo Guibert, esisterebbe una giustizia «immanente» che fa pesare sui figli «il giogo degli errori dei padri»: «Quanto sono a compiangersi coloro che sono figli d'una stirpe corrotta! Avessero pure ereditato nascendo tutte le ricchezze del mondo, poveretti! Sarebbero sempre degni di grande compassione. Essi o i loro discendenti saranno facile preda dei vizi dei loro padri, poiché le tendenze funeste, se non sono subito frenate, li trascineranno fatalmente all'abisso d'ogni rovina. Gli uomini adunque differiscono fin dalla nascita, e, come se avessero preesistito a loro stesso, continuano la vita cominciata nei loro antenati. Mentre

Le diverse influenze danno forma al «temperamento», che rappresenta la «base» strutturale del carattere e «la natura fisica dell'uomo, ossia l'insieme dell'inclinazioni avute dalla nascita, modificate più o meno dall'ambiente»⁶². Guibert propone anche una cernita di quelli principali, rifacendosi alla lezione medioevale⁶³. In particolare, parla di temperamenti sanguigni, nervosi, biliosi, flemmatici. Si tratta di profili che raramente si presentano in modo onnicomprensivo nella vita reale, ma rappresentano più delle tendenze che possono anche convivere nello stesso soggetto. Il sulpiziano mette in guardia dal non chiudere la personalità entro classificazioni schematiche, poiché gli uomini sono sempre «realmente più complessi, e presentano un insieme più o meno armonioso degli elementi propri a ciascuno tipo fondamentale»⁶⁴.

Se Guibert attesta l'esistenza di fattori antecedenti che pesano nello sviluppo della persona, si oppone fermamente alle varie forme di determinismo che pretendevano chiudere l'evoluzione del carattere ad un meccanismo prestabilito. In questo senso, contesta una frase di Locke in cui il filosofo inglese sosteneva che «per quanto facciate, lo spirito tenderà sempre verso la parte a cui ordinariamente è stato dalla natura inclinato». Il sulpiziano ritiene falsa una posizione simile, soprattutto se presa in senso assoluto, poiché «esagera la parte ereditaria del carattere; l'osservazione che vi fa Samuel Smiles la spiega definendola: "Il carattere è formato da una moltitudine di circostanze minime che dipendono più o meno da ciascuno; non passa giorno senza che subiscano una modificazione in bene od in male. Non c'è azione, per quanto piccola, che non porti con sé un seguito di conseguenze, come non c'è capello che non proietti la propria ombra. Ogni azione, ogni pensiero, ogni sentimento contribuisce a formare l'amore, l'abitudine, l'intelligenza". Nessuno può immaginare – conclude Guibert - fino a qual punto l'uomo sia arrendevole e malleabile, e benché abbia uno speciale orientamento, non resta però mai

gli uni nascono collo slancio verso il bene, che rende loro facile l'ascensione verso l'ideale del bel carattere, altri entrano in lotta con difetti che ne ritardano il passo e ne allungano la via» *Ibid.*, pp. 120-121.

⁶⁰ Sull'influenza del clima osserva: «i popoli meridionali hanno il sole nel sangue che li fa essere vivi ed allegri, mentre i popoli nordici sono più calmi e meno entusiastici» *Ibid.*, p. 127.

⁶¹ Tra i diversi difetti «strutturali», secondo Guibert le giovani sono condizionate dalla perniciosa tentazione della vanità: «Ottimo mezzo di prevenzione per l'educazione alla purezza della fanciulle è il combatterne la innata vanità, non dar mai troppa importanza ai pregi naturali della persona, non troppa ricercatezza nell'adornarle, non lodi esagerate neppure alle belle qualità morali che posseggono, perché la via del male per loro comincia sempre di lì» J. Guibert, *La purezza*, cit., p. XXXIX.

⁶² J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., pp. 139-140.

⁶³ «Propriamente parlando non si troverà mai chi sia solo o sanguigno, o nervoso, o bilioso, o flemmatico; quindi potrà anche succedere che nessuno si riconosca nei ritratti che stiamo per abbozzare, ma si trovi qua e là tratteggiato; e si capisce, dal momento che vi sono tante sfumature dai giustamente equilibrati, da coloro cioè che non presentano alcuna particolarità, agli estremi che sono nettamente caratterizzati» *Ibid.*, p. 148.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 164.

fossilizzato, né determinato fisso»⁶⁵. Non si può, quindi, ridurre la persona in un processo prestabilito, in quanto l'uomo è ultimamente una infinita possibilità. Va sempre tenuto conto che il carattere dell'educando è in continua mutazione, tant'è che «ogni giorno differisce dal giorno precedente».

I difetti ereditari e gli errori non sono così una condanna definitiva per la persona, poiché la libertà assicura la possibilità di riiniziare e riscattare la propria storia. Riprendendo un'analogia ricorrente nella storia della pedagogia osserva: «L'arte del floricoltore, come quella dell'educatore, si basano sul fatto che i tipi viventi sono suscettibili di variazioni»⁶⁶. L'azione educativa trova la sua stessa ragione nella capacità di incidere profondamente sull'educando: «Circondato continuamente da tante cure, l'uomo non può restare assolutamente tal quale era nascendo; tutto ciò che il suo carattere ha portato dalla natura, resta notevolmente modificato dagli elementi in cui si effettua la sua educazione»⁶⁷. Questa malleabilità del profilo morale, giustifica il dovere di educare⁶⁸, che appare così un intervento necessario per correggere, rinforzare, valorizzare la personalità dell'educando. Citando una frase di Francesco di Sales, Guibert osserva: «S'è trovato il mezzo di cambiare i mandorli da amari in dolci, forandoli semplicemente al piede, e facendone uscire il succo; perché anche noi non potremmo far uscire le inclinazioni cattive per renderci migliori? Non c'è naturale per quanto buono che non possa per qualche cattiva abitudine diventare cattivo; come non c'è naturale tanto cattivo, che colla grazia di Dio prima di tutto, e poi coll'attenzione e la vigilanza, non possa esser educato e corretto»⁶⁹.

L'educazione può quindi «salvare» il carattere della persona. Il pedagogista sulpiziano ne parla come di un «lavorio complesso» di influenze esterne sulle tendenze ereditate dal discente. La definisce «una forza che modifica l'opera iniziale della natura»⁷⁰ che «ha a sua disposizione agenti incoscienti, quelli cioè dell'ambiente, ed agenti ragionevoli, quali

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 124.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 131-132.

⁶⁸ «L'uomo nascendo è un campo in cui cresceranno poi le buone e le cattive inclinazioni; deve cercare coll'educazione di sradicare le cattive e far trionfare le buone. In questa impresa è aiutato dai buoni educatori; ma, oltreché i buoni educatori sono pochi, anche questi pochi non possono arrivare al fondo dell'anima; possono solo rischiararla ed eccitarla, lasciando ad essa di sviluppare tutta l'azione personale. Questo libro è stato scritto per guidare coloro che si vogliono lasciare condurre. Speriamo che ne possano trarre due lezioni: la prima, che nessuno deve scoraggiarsi pel suo temperamento, ma studiarlo per conoscerne il bene ed il male, per prenderlo dal lato buono, e tirarne il maggior profitto. Anziché gemere su quello che si è, è molto meglio impiegare quel che si ha. La seconda che, qualunque sia il nostro naturale, dobbiamo sempre pensare che trovasi nelle nostre mani come l'argilla molle nelle mani dell'artista, e che, a forza di atti ripetuti, possiamo dargli i lineamenti dell'ideale morale, formarci una coscienza inviolabilmente retta, una volontà libera e coraggiosa, un cuore compassionevole e devoto, ed un fare sempre dignitoso» *Ibid.*, pp. 198-199.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 169-170.

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 2-3.

gli educatori»⁷¹. Senza l'azione autorevole dell'adulto, il carattere è destinato alla decomposizione e al degrado. Da questo punto di vista, Guibert contesta le posizioni di quanti, come Rousseau o Montaigne⁷², prospettavano una formazione «spontaneistica» e «antiautoritaria» immaginando l'uomo naturalmente buono. Ne *L'educatore apostolo*, il pedagogista sulpiziano polemizza con l'autore dell'*Emilio*, ritenuto «disgraziatamente famoso»⁷³, poiché fondava la sua pedagogia sulla negazione del peccato originale, diffondendo con i suoi libri l'illusione che le cattive tendenze provenissero esclusivamente dall'esterno e non dall'interno.

Per quanto Guibert metta in risalto la possibilità di «modificazione» propria del carattere, egli chiarisce che la «natura personale» vada rispettata. L'educatore non deve «inventarsi» l'ideale umano, ma «scoprirlo» e sostenerlo nel giovane in formazione. Esiste nell'uomo un'identità che non va alterata⁷⁴. «Si capisce che la pieghevolezza della natura – spiega il sulpiziano – ha i suoi limiti, e che sarebbe un esporsi ad un crudele disinganno il voler rifare interamente le proprie inclinazioni naturali; possiamo, con una cura intelligente migliorare il nostro temperamento e renderlo più docile alla nostra volontà; possiamo pure con uno sforzo morale continuato indebolire ed anche sradicare certe inclinazioni perverse, o creare qualche buona abitudine; ma ad onta del nostro zelo, specialmente poi ad un'età avanzata, vivremo sempre coll'impronta ricevuta dalla natura e dall'educazione. Quindi non si tratta di non esser più noi stessi, ma di trarre da noi il miglior partito possibile»⁷⁵. L'educazione deve riguardare tutto l'arco della vita, e deve preparare ad essa. Tanto è vero che Guibert la definisce anche come «l'insieme degli atti coi quali si dispone l'uomo ad occupare un posto in società. Tutti abbiamo una missione da compiere sulla terra, e, per quanto sia modesta ha ragione di essere nei disegni della Provvidenza; però come ogni pietra ha un posto fisso in un edificio, e per occuparlo deve subire una preparazione

⁷¹ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁷² «Se si crede a quello che dicono Montaigne e Rousseau sarebbe un'intrapresa non solo superflua, ma cattiva il cercare di formarsi un buon carattere. “Seguendo la natura, dice il primo, non possiamo sbagliare; primo precetto è quello di conformarvisi io per me non ho mai cercato di correggere, come fece Socrate, colla riflessione, le inclinazioni naturali”. – “Ogni bene, dice l'altro, viene dalle mani del Creatore delle cose; tutto si guasta nelle mani degli uomini”. Queste affermazioni filosofiche di menti malate sono in contraddizione colla costante esperienza dei secoli» *Ibid.*, pp. 167-168.

⁷³ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 54.

⁷⁴ «Una sola cosa vi raccomando, ed è di essere, in un affare di tanta importanza come è questo, più timidi e coraggiosi; voglio dire che stiate bene attenti a non illudervi credendo di poter liberamente distruggere la natura; no, restate pure quali siete nati, educatevi solamente e cercate di essere in tutto e per tutto padroni di voi stessi correggendo i difetti e mirando sempre alla virtù. Suoni pure ciascuno il suo strumento, perché tanto il violino, quanto il clarino o la tromba sono in questo caso tutti buoni lo stesso; solamente, e questo è necessario, bisogna intonare bene il proprio, saperlo ben adoperare, e fargli esprimere le sublimi aspirazioni dell'ideale. Per un abile artista non c'è strumento tanto meschino che non si possa divinamente suonare» J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 136.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 170-171.

particolare, così ogni anima deve essere preparata a tenere convenientemente il posto assegnatole»⁷⁶.

Per formare il carattere, il pedagogista sulpiziano propone quattro regole principali: «1° studiare noi stessi, per conoscere gli ostacoli da vincere e la forza di cui disponiamo; 2° formarci un programma di vita che diventi il fine dei nostri sforzi; 3° cercare i mezzi necessari per ben riuscire»⁷⁷. La prima norma appare di fondamentale importanza per indirizzare correttamente l'azione educativa, ma anche per continuare autonomamente la formazione in età adulta. Solo chi conosce i propri difetti e quelli dell'educando, infatti, può iniziare a superarli. In questo senso, Guibert sostiene l'importanza dell' «esame di coscienza»⁷⁸, che pensava dovesse divenire abituale nell'educatore e sempre più anche nell'educando. In particolare, chiede alle «persone del mondo» di dedicare alla riflessione almeno un quarto d'ora la mattina e cinque minuti la sera⁷⁹.

La seconda regola è quella di stilare un «programma», o anche un «regolamento» di vita per arginare i propri difetti e rinforzare le virtù. Si tratta di una «pratica» tipica del tempo, onnipresente nella letteratura *self-helpista*, ma anche nelle vicende di diversi educatori (se n'è già parlato in merito a Monsignor Dupanloup). «Una buona regola di vita – spiega il sulpiziano - deve contenere due cose: uno specchietto delle *occupazioni*, ed un elenco delle cattive *abitudini* da riformare e delle buone da sviluppare. Lo specchietto delle occupazioni, pure lasciando alla natura quella libertà che le è necessaria, deve stabilire l'impiego di tutte le ore del giorno sia pel riposo che pel lavoro; non c'è niente di più funesto all'uomo dell'incertezza della volontà»⁸⁰. Guibert richiama a non sovraccaricare il «regolamento», badando a non pretendere di correggere i «difetti» tutti assieme. Citando

⁷⁶ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 53.

⁷⁷ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., pp. 170-171.

⁷⁸ «L'esame di coscienza è una pratica indispensabile per la formazione delle anime, quindi è sempre stato vivamente raccomandato e sai moralisti e dagli asceti. Tutti i fondatori di ordini religiosi, dal momento che si proponevano di condurre i loro confratelli al dominio di se stessi, per poter poi tutti insieme andare a Dio, davano nelle loro regole all'esame di coscienza il posto d'onore ed un'importanza capitale. Il silenzio, tanto propizio per il raccoglimento di tutte le facoltà, era ed è rigorosamente prescritto per lunghe ore: silenzio attivo e fecondo essendochè ciascuno deve appunto allora impiegare una grande attività interna, sorvegliare le proprie azioni, ritornare sulle proprie parole, scrutare fin dal loro sorgere le più piccole inclinazioni del cuore» *Ibid.*, pp. 174-175.

⁷⁹ «Ecco presso a poco quali possono essere i vostri pensieri. «La vita è un gran dono che Iddio m'ha fatto; sprecarla sarebbe una vergognosa infedeltà ed un'irreparabile disgrazia e non solamente non devo sprecarla nell'inazione, ma impiegarla nel fare il bene; deve fruttare a Dio, alla società, a me stesso. Ora se io perdo tempo, se mi do in braccio alle cattive abitudini e non fuggo tale o tal altro pericolo, comprometto la mia eterna salvezza e dissipo la mia esistenza. Se non mi sforzo, non sarò che un inutile parassita; ma siccome desidero che la mia vita sia buona e che serva a qualche cosa, sarò forte e coraggioso». Allora sì che sorgono in cuore quei grandi pensieri, che Santa Teresa diceva sempre utili, quand'anche non si giunga a realizzarli; poiché simili a colpi d'ala robusta ci tirano per qualche tempo dal fango» *Ibid.*, p. 186-187.

⁸⁰ *Ibid.*, pp. 178-179.

l'*Imitazione*, ricorda che estirpando un difetto alla volta, «ben presto sarete perfetti»⁸¹. L'osservanza di un «programma» appare di vitale importanza anche nell'ascesi della vita cristiana, tanto che il pedagogista sulpiziano ne sottolinea la centralità nella formazione dei seminaristi⁸².

La ricerca dei «mezzi necessari per ben riuscire» è relativa alle condizioni personali e sociali, ma deve essere caratterizzata da una strenua forza della volontà. «Le convinzioni dello spirito – ricorda Guibert - essendo la forza motrice dell'uomo, spingono la volontà all'immediato adempimento del dovere; quindi va tanto bene eccitarli per elevare un po' per volta il livello dei propri sentimenti e propositi. Ollé - Laprunne dava una grande importanza all'intima suggestione che l'uomo dà a se stesso nel proprio cuore, e consiglia ai giovani di dire al mattino: “Voglio, sì, voglio” e ripeterlo tanto da sentire la volontà padrona di se stessa e sicura di non indietreggiare davanti alle difficoltà»⁸³. L'uomo è chiamato ad una vera e propria fatica morale, che però diviene sempre meno pesante quanto più il carattere si «abituava» ad azioni buone⁸⁴. Da questo punto di vista, ricorda come per i naturalisti «gli organi si sviluppano coll'esercizio; allo stesso modo la bontà del cuore si accresce colla ripetizione di buone azioni. Il risultato vale la pena della fatica; trascurare l'educazione del cuore sarebbe privare il carattere di una qualità da cui nasce la sua ricchezza ed il suo fascino»⁸⁵. Nonostante le prime difficoltà, questa ascesa assicura il compimento del carattere. Il caso della «purezza» dimostra come dopo una prima fatica, l'educazione conceda una vita più «bella» e «feconda»⁸⁶.

⁸¹ *Ibid.*, p. 181.

⁸² Parlando del valore del regolamento nel Seminario scrive: «Tre poi sono le cose speciali su di cui il Seminarista deve usare grande attenzione, come quelle che hanno una grandissima e presentano anche non lievi difficoltà: 1° Il *silenzio*, che fa economizzare il tempo e permette di vivere la vita interiore. 2° Il *lavoro attivo* che ne forma l'abitudine ed arricchisce lo spirito d'una scienza necessaria. 3° L'*accondiscendenza* verso i compagni, che annulla l'egoismo, esercita la carità, e sviluppa l'attitudine alle relazioni sociali. L'esperienza insegna, che il Seminarista, il quale non osserva il Regolamento del Seminario, perde sovente la vocazione e vien meno alla sua educazione morale. *Qui regulae vivit, Deo vivit*» J. Guibert, *Doveri del seminarista*, cit., pp. 24-25.

⁸³ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., pp. 187-188.

⁸⁴ «Lo sforzo poi a man a mano che si ripete diventa sempre meno faticoso, poiché la volontà acquista coll'esercizio la facilità, che è la giusta ricompensa del coraggio. Tuttavia a qualunque altezza morale di sia arrivati bisogna continuare a sforzarsi per timore di essere trascinati dal proprio peso come uccelli che non battono l'ali. Quanti uomini infatti hanno perduto in pochi giorni di rilassamento il frutto di lunghi e coscienziosi sforzi! La violenza che ci dobbiamo fare cessa solo col cessare della vita. Ecco perché nella nobile impresa della propria formazione è necessario conoscere ed operare tutto ciò che sostiene lo sforzo morale. Ebbene cotesti indispensabili aiuti della volontà sono tre: la vita interiore, l'aiuto degli uomini e la preghiera confidente» *Ibid.*, p. 183.

⁸⁵ *Ibid.*, pp. 125-126.

⁸⁶ «Come l'impudicizia, per quanto sorridente e lusinghiera nelle sue seduzioni, è crudele invece per i colpi che vibra, e tremenda per le ferite che lascia, così la purezza severa nell'aspetto e rigorosa nelle proprie esigenze, diviene attraente per i benefici che procura, per le gioie che fa gustare. Perciò non dico soltanto: “Fuggite il vizio, perché è odioso e funesto” ma aggiungo: “Amate e praticate la purezza, perché essa è bella e feconda”» J. Guibert, *La purezza*, cit., pp. 86-87.

Sotto questo versante, Guibert segnala come questa strada esiga in primo luogo l'accompagnamento di rapporti positivi che spronino il cammino del giovane. Solo le relazioni perfettive riescono, infatti, ad incidere, tramite l'amore, sulla libertà dell'educando, il cui coinvolgimento è necessario per la formazione piena della persona⁸⁷. L'educazione stessa, si poggia proprio sulla possibilità che l'uomo ha di essere «condizionato» dalle relazioni. Questa possibilità di influenza va usata in direzione perfettiva: «Se tutti gli educatori conoscessero il loro potere e se avessero tanta energia da saperlo usare, eserciterebbero sugli uomini in generale e sulla gioventù in particolare un impero tanto durevole quanto esteso e profondo. Tocca a loro sradicare le cattive tendenze, dare una spinta alle buone e creare abitudini migliori; si facciano un piano d'azione, ne continuino con perseveranza l'attuazione, ed i loro sforzi saranno coronati da ottimi risultati»⁸⁸.

Guibert esorta a relazioni costruttive, e rivolgendosi ai suoi lettori sostiene come sia «necessario che, da principio specialmente, abbiate *un amico* che possa servirvi da direttore per porre dubbi e domandargli luce, indecisi la fermezza; deboli l'aiuto; apatici la spinta per continuare»⁸⁹. A proposito scrive «Io lo affermo altamente: “Guai al giovane che non ha amici!”»⁹⁰. Essi sono fondamentali per mantenere la virtù⁹¹. Citando la Bibbia, ricorda che l'amico va scelto «tra mille», ed è chiamato ad essere uno «svegliatore d'anima». Questo ruolo si avvicina molto a quello del direttore spirituale, una figura che Guibert riteneva necessaria per la vita cristiana⁹². In merito consiglia ai giovani lettori: «Fra i sacerdoti che avete vicini, scegliete quello che v'ispira maggior confidenza per le sue virtù, per la sua benevolenza, per la sua semplicità»⁹³.

⁸⁷ «Non c'è un uomo per quanto amorosamente curato ed educato che possa illudersi credendo di lasciar fare tutto agli altri e starsene egli solo colle mani in mano; anzi l'esperienza di tutti i giorni ci fa vedere che molti, benché circondati da ogni cura e premura, non sono riusciti, perché, anziché dare a se stessi un'educazione propria od almeno cooperare all'educazione che altri s'ingegnava di dar loro, se ne stettero continuamente passivi» J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 135.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 131.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 190.

⁹⁰ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 68.

⁹¹ «L'amicizia è certamente una nobile cosa; oltre all'essere il più delicato sentimento dell'anima e possedere la virtù segreta d'ispirare ogni più generosa espansione, essa è pure un ottimo mezzo di preservazione per la purità» J. Guibert, *La purezza*, cit., p. 214.

⁹² «La Direzione spirituale da tutti i maestri di spirito è sempre stata riconosciuta come un eccellente mezzo di formazione morale. Se nelle stesse cose della vita non è da saggio l'operare senza consiglio, ben più a ragione si deve avere questo consiglio nelle cose soprannaturali. Non vi ha nulla di più prezioso di un amico disinteressato e competente, ed il buon Seminarista troverà nel suo Direttore Spirituale questo amico; in esso troverà un consigliere prudente, un padre tenero ed un forte aiuto nel disimpegno dei propri doveri. Esso deve quindi porre in lui tutta la sua confidenza e fiducia, esaminare con lui la sua vocazione, esponendogli tutte le sue difficoltà, e piegandosi volentoso ai suoi consigli» J. Guibert, *Doveri del seminarista*, cit., pp. 26-27.

⁹³ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 60.

Considerata l'importanza delle relazioni positive, chiede ai giovani di guardarsi bene «dai cattivi compagni e dai falsi amici; essi costituiscono per voi un pericolo tanto maggiore in quanto sono i compagni d'ogni giorno, e voi no vi tenete abbastanza in guardia contro la loro influenza, né avrete cuore di rendervi singolari con abitudini differenti dalle loro»⁹⁴. «Pare strano – spiega - ma è così: lo spirito in apparenza tanto libero resta prigioniero delle relazioni che ha»⁹⁵. «Quante volte – ricorda Guibert - mi trattenni cogli uomini, ma ne tornai meno uomo»⁹⁶. Uno degli aspetti della formazione morale a cui il sulpiziano dedica un intero libro, è l'educazione alla purezza, definita come «il mantenere l'ordine nell'uso dei sensi»⁹⁷. Essa rappresenta un paradigma della necessità di incidere sull'istintività, in vista di una maggiore perfezione umana e sociale⁹⁸. In direzione perfetta, invitava anche alla lettura di buoni libri⁹⁹ e metteva in guardia dai volumi «mondani»¹⁰⁰.

II. 3. Dalla famiglia alla scuola: la formazione del cristiano

Nella prospettiva di Guibert, la formazione morale e quella cristiana sono strettamente correlate. Educando la moralità naturale si fa crescere anche l'anima cristiana, così come il cammino della fede giova all'uomo in quanto tale. In questo senso, sebbene il sulpiziano distingua le virtù «naturali» da quelle «spirituali»¹⁰¹, egli considera i due aspetti speculari.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 51-52.

⁹⁵ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 130.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 189.

⁹⁷ J. Guibert, *La purezza*, cit., p. 5.

⁹⁸ Dopo essersi domandato se la purezza fosse necessaria, risponde: «Sì, m'è utile che il nostro corpo sia sano, com'è utile che le nostre anime siano integre, com'è utile che la famiglia si mantenga onorata ed unita, com'è utile che la società sia stabile e l'umanità proceda nella sua via ascensionale, com'è utile infine che Dio sia glorificato nelle sue creature umane; giacché tutti questi interessi sono legati vitalmente col crescere o coll'abbassare della purezza» *Ibid.*, p. 21.

⁹⁹ «I libri buoni s distinguono in due categorie: libri scientifici e libri vitali. I primi istruiscono, i secondi rischiarano ed infiammano. Cercate con ogni impegno di procurarvi almeno uno d questi libri, e poi consultatelo sera e mattina, ed ascoltatelo come un amico fedele. Un uomo, che prende tutti i giorni un po' di cotesto cordiale confortante, avrà sempre in sé la forza sufficiente per agire» J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 192.

¹⁰⁰ Rivolgendosi ai futuri sacerdoti osserva: «Il Seminarista è abbastanza intelligente e serio per comprendere, che non è cosa necessaria il proibirgli le letture mondane, che sono in contraddizione con la sua vocazione; la letteratura frivola, i romanzi, le novelle non devono essere scritte per lui, perché possono produrre sulla sua anima impressioni affatto contrarie alle sue care aspirazioni. Il voto di castità che ha fatto o che dovrà fare, gli impone il dovere di astenersi affatto da queste letture sconsigliabili alle persone stesse del mondo. Esso non deve leggere che opere atte a concorrere alla sua formazione clericale, le quali possono essere di tre sorta: teologica-filosofica, teologia ascetica, grandi opere della letteratura cristiana» J. Guibert, *Doveri del seminarista*, cit., p. 73.

¹⁰¹ «Vi sono delle virtù che diciamo *naturali*, e sono quelle che costituiscono il solo uomo onesto, e ve ne hanno altre che diconsi *cristiane*, perché sono formate nell'anima del cristiano dalla grazia. Il cristiano però

Di qui, sottolineava come la strada morale indicata dalla Chiesa fosse la stessa di cui aveva bisogno ogni uomo per il suo perfezionamento. A suo giudizio, alcune norme suggerite dal cattolicesimo rappresentavano «obiettivi educativi generali»¹⁰².

Secondo il pedagogista sulpiziano, l'educazione cristiana deve iniziare sin dalla prima infanzia. Riprendendo una frase di De Maistre ricorda che: «L'uomo è già formato a tre anni»¹⁰³. Nella primissima fase della vita, il focolare domestico ricopre un ruolo capitale. Qui la madre esercita la funzione principale: «Allora – spiega il pedagogista - il fanciullo è più che mai impressionabile, quindi le lezioni materne non le dimentica mai più; la madre ha ed avrà sempre la più grande forza educatrice»¹⁰⁴. Si tratta di una fase particolarmente delicata, nella quale il ruolo materno è insostituibile. Stando al Guibert: «Nessuno come la madre possiede tanta probabilità di riuscire in un'opera così difficile quanto è quella dell'educazione. L'educare un uomo è un'opera d'arte: e come ci vuole una grande valentia a fare uscire dal marmo una statua inanimata così non ce ne vuol meno, anzi molto più, per dare al mondo un uomo viventi, che l'onori»¹⁰⁵.

Dalla madre esige un'azione di «cuore»: «Si può, quando si abbia ingegno, filosofare di arte, ma per fare un'opera d'arte ci vuole un gran cuore. L'intelligenza conduce alla scienza, ma il cuore, il cuore solo comprende e crea la bellezza. Ora ci può essere un cuore più tenero e più forte di quello di una madre? Qual artista mai amò tanto il suo ideale, quanto la madre il suo figliuolo? La visione del bello ispirò giammai meglio alcun artista dell'ingenuo sorriso del bambino, che provoca le carezze ed i baci materni?»¹⁰⁶.

Ai primi rudimenti morali, va affiancato un precoce insegnamento della religione. «Quando il bambino cominci a capire qualche cosa – consiglia Guibert - subito gli si raccontino i fatti edificanti della storia sacra e gli si inculchino le parabole ed i precetti del Vangelo»¹⁰⁷. Questa istruzione alla religione deve condurre tutte le fasi successive della

non deve credersi dispensato dalla pratica delle virtù naturali, al contrario esso deve possederle in modo molto più elevato che non qualsiasi altro uomo il più onesto; altrimenti quale rispetto potrebbe ispirare quel Seminarista il quale cerca di possedere le virtù proprie del suo stato, mentre non possiede neppure quelle dell'uomo onesto? Le principali virtù naturali che deve possedere ogni buon ecclesiastico, sono: la *Rettitudine*, la *Probità*, il *Carattere* e l'*Educazione*» *Ibid.*, pp. 48-49.

¹⁰² Presentando il suo libro sulla «purezza», per esempio osserva: «Per trarre buon partito di queste pagine non è necessario però esser credente. Le ragioni, che c'impongono d'esser puri, sono così profondamente scolpite nel fondo dell'umanità, che basta per convincersene d'esser soltanto accessibili ai sentimenti della dignità umana, e alla semplice premura della propria conservazione. Chiunque brama di vivere pienamente e nobilmente, non potrà fare a meno di lasciarsi convincere dagli argomenti qui entro esposti» J. Guibert, *La purezza*, cit., pp. X-XI.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 143.

¹⁰⁴ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 55.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 66-67.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 68.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 75.

formazione del giovane, permeando qualunque aspetto della vita¹⁰⁸. Si tratta di un passaggio necessario per lo sviluppo morale della personalità¹⁰⁹.

I genitori dovranno poi fare la massima attenzione alla scelta della scuola per i loro figli¹¹⁰. In particolare, dovranno ben valutare le qualità morali e religiose degli insegnanti, cui spetta farsi carico dell'educazione cristiana degli alunni¹¹¹. Per Guibert, i maestri devono essere animati in prima istanza da un «*cuore amante*» e da un totale «disinteresse»¹¹². Nella sua visione, non si poteva limitare l'ufficio scolastico al veicolo di nozioni e competenze. L'insegnante era invece chiamato ad occuparsi primariamente dell'educazione dei propri alunni: «È molto meglio che i ragazzi imparino a vivere bene e correttamente, piuttosto che vi sappiano dire come si fanno i fiammiferi, e di che si compone il sale di cucina. [...] *Renderli buoni*, ecco il punto essenziale. State certi che i genitori vi saranno molto più riconoscenti d'aver bene allevati i loro figli che di averli resi tanti saputelli. [...] Val molto più un cittadino che sa tenere onestamente il suo posto in società, quantunque non tanto istruito, di un sapiente che abbia il cuore corrotto»¹¹³. Questa educazione deve riguardare tutte le classi sociali, che, a suo giudizio, devono essere accomunate dagli stessi ideali¹¹⁴, sebbene, dopo l'adolescenza, i loro «destini» lavorativi

¹⁰⁸ «Ora quando dico che l'educazione deve essere cristiana in tutte queste differenti fasi, voglio dire che lo spirito di Gesù Cristo deve dominare e guidare tutte le intelligenze, ispirare tutti gl'ideali. Non ammetto eccezione o differenza; il modo può e deve variare, ma il fondo no. Il cristianesimo è la legge di tutte le età; non c'è una fede per fanciulli ed una per le donne; la medesima fede che nobilita l'uomo, guida e regge anche la gioventù. Anzi l'educazione deve essere tanto più cristiana, quanto più l'individuo cresce e si sviluppa, giacché il combattimento diventa più violento, quanto più il cuore e lo spirito dell'uomo si allargano» *Ibid.*, p. 56.

¹⁰⁹ Appaiono particolarmente significative le parole usate riguardo l'educazione della purezza femminile: «Giunte poi ad una età conveniente, in cui l'occhio vigilante della madre o di chi fa per lei, scopre i primi turbamenti, parche, ma savie parole, le mettano in guardia da ogni atto meno conveniente e modesto, sfruttando a tale uopo quell'innato e potente sentimento del pudore, così vivo e così utile per quanto non sia del tutto efficace; e si corrobora l'istruzione opportuna con una solida educazione religiosa, la quale svilupperà nell'animo naturalmente tenero e pio quel senso delicato della devozione, che ben regolata e soprattutto resa immune d'ogni ombra d'ipocrisia, resta poi sempre la forza più efficace per regolare e far trionfare la coscienza» J. Guibert, *La purezza*, cit., pp. XXXIX-XL.

¹¹⁰ «Il primo dovere dei genitori è quello di scegliere, se possono, per i loro figli una scuola, in cui la moralità sia meglio e prima di tutto osservata: e certamente sarà da preferirsi la scuola confessionale, in cui s'insegna il catechismo, perché la premura per custodire la purezza dei fanciulli è un sentimento ispirato dalla religione cristiana. Ma sia la scuola di loro scelta o no, i genitori non debbono ignorar nulla di quello che vi si fa» *Ibid.*, p. 152.

¹¹¹ «Dio volesse che i genitori accudissero i loro figliuoli, e al maestro non restasse che istruirli; ma adesso non basta più d'insegnare solo a leggere od a scrivere, l'aritmetica o l'ortografia, bisogna anche che s'incarichi dei doveri dei genitori; quindi bisogna che istruisca i suoi allievi nella fede, li ritragga dal vizio e li avvii alla virtù» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 78.

¹¹² *Ibid.*, p. 81.

¹¹³ *Ibid.*, p. 90.

¹¹⁴ Secondo Guibert, l'educazione deve modularsi sulla base dei destini lavorativi. «L'abbiamo detto molte volte, e lo ripetiamo ancora: l'inclinazione verso il male è forte e facile, ed il fanciullo deve sforzarsi per vincere le proprie passioni; quindi è necessaria l'educazione per istruirlo e farlo buono. Tutte le cariche e tutti gli uffici non si rassomigliano però, perché non tutti sono ugualmente nobili. Quindi mentre è vero che la pietra si deve lavorare per esser messa bene a posto, non è men vero che altra è la preparazione della pietra

debbano essere separati¹¹⁵. Per questa ragione, il maestro non deve «imbrogliare» il discente con troppe nozioni, mentre deve insegnarli «quello che gli può essere utile secondo la sua condizione; non fate *spostati*, ce ne sono già troppi»¹¹⁶.

Quello dell'insegnante è un lavoro difficile e faticoso, che richiede una fede sincera: «Solo il cristiano può condurre a buon fine una tanto difficile impresa, e, come si nota anche tra i religiosi, i più santi ottengono i migliori risultati. Cristiano di cuore e di vita il maestro attingerà dal cuore di Gesù il coraggio per continuare la sua missione. [...] Il Vangelo deve essere la luce ch'egli proietta su tutto il sapere; la preghiera la sorgente di vita a cui nutre l'anima dei suoi allievi. Ne viene quindi di conseguenza ch'egli non può tollerare la scuola neutra, e che la sua vocazione d'apostolo e la sua missione d'educatore combattono con ogni sforzo cotesta perniciosa istituzione»¹¹⁷. Per quanto il livello di istruzione necessario ai docenti vari in base al grado di scuola in cui si insegna, a suo giudizio, tutti gli educatori devono avere un'alta conoscenza della «scienza religiosa»¹¹⁸. La perfezione degli insegnanti consiste nell'adesione alla volontà del creatore¹¹⁹, ed oltre

nascosta nel muro, altra quella del capitello che sormonta la colonna; c'è differenza tra materiale e materiale, perché mentre l'uno non si ha che a squadrarlo, l'altro invece è lavorato diligentemente collo scalpello, perché possa degnamente ornare e palazzi e tempi. Lo stesso succede nella società in cui gli uomini non hanno tutti bisogno di essere educati allo stesso modo; quindi l'educazione ha vari gradi: i primi si convengono a tutti, gli altri invece ad un piccolo numero» *Ibid.*, pp. 54-55.

¹¹⁵ Con l'adolescenza, Guibert crede che debbano separarsi i percorsi dei giovani sulla base dei «destini» sociali. Ai giovani «ricchi» andava assicurata una educazione più approfondita e articolata rispetto a quella delle classi più povere. Sul tema osserva: «Il fanciullo del popolo lascia, generalmente parlando, ai tredici anni i banchi della scuola elementare per scegliersi la via ed il mestiere da seguire in tutto il tempo di sua vita. È troppo presto, ne convengo anch'io, perché la sua educazione non è certo finita, il suo spirito e la sua intelligenza non possono ancora aver ferme convinzioni e grandi conoscenze, come pure la volontà è tanto incerta quanto il suo temperamento è debole; ma le necessità della vita s'impongono. Piuttosto chi lo dirigerà nella sua formazione completa continuando lo sviluppo intellettuale e morale? Certo l'influenza dei genitori sarà sempre grande, ma sarà controbilanciata da quella delle classi dirigenti. L'operaio, il contadino, il servitore, subiscono l'influenza del padrone che servono, ne prendono le idee e si conformano al suo esempio. Quindi è dal ricco che il popolo riceve l'ultime lezioni; perciò è facile concludere che l'educazione dei ricchi è d'un'importanza capitale» *Ibid.*, pp. 95-96.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 172-173.

¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 83-84.

¹¹⁸ Sul tema si chiede: «Ma qual grado di scienza deve avere il maestro? Certamente non tutti gli educatori sono tenuti a fare gli stessi studi e a conseguire gli stessi titoli. Come i serbatoi d'acqua sono più o meno grandi secondo che la forniscono a grandi città od a piccoli paeselli, così il maestro elementare che deve insegnare *l'a,b,c*, non ha bisogno d'essere dottore in lettere. Anzi non è raro il caso che, trattandosi di bambini, il più dotto sia il meno adatto, non sapendo discendere al livello d'intelligenze piccine; si noti però che in linea generale bisogna sapere molto più di quello che devesi insegnare; l'orizzonte intellettuale del maestro non deve essere racchiuso dalle quattro mura della scuola, ma vasto, molto più vasto, quantunque debba riservare per la propria cultura le grandi sintesi, le vaste sedute che non sono per nient'affatto alla portata della scolaresca. [...] Convengo benissimo che il maestro, ogni maestro debba studiare le scienze così chiamate profane, e, siccome non può tutte abbracciarle, limitare il suo studio a quelle che deve insegnare, quantunque sia a desiderarsi che abbia un'infarinatura di tutte; ma in cima a tutte queste scienze stia la scienza divina» *Ibid.*, pp. 138-139.

¹¹⁹ «La perfezione consiste nella conformità della nostra volontà a quella di Dio; ora una tale conformità è difficile ad attuarsi, perché abbiamo mille cattive tendenze da vincere; quindi la virtù, o meglio, l'acquisto della virtù è un continuo combattimento; gli atti ripetuti che formano un santo sono altrettante splendide vittorie. Vorrei che questa verità fosse ben impressa nella mente e nell'animo di tutti; la virtù non istà nelle consolazioni che si possono provare, ma bensì nel sacrificio della propria volontà. Bisogna a questa lotta

ad un «buon cuore», ci vuole «l'intelligenza, cioè cultura proporzionata all'altezza della sua missione»¹²⁰.

Guibert offre anche una serie di consigli sulla organizzazione della scuola. Sotto il profilo didattico, suggerisce di impostare la lezione su «l'insegnamento delle cose», fondando qualsiasi nozione sulla realtà dei bambini: «Una lezione di cose si può definire: una conversazione familiare nella quale il maestro, prendendo occasione da una lezione o da un compito, inizia gli scolari a molte utili conoscenze. È una conversazione, ma una conversazione familiare in cui predomina la semplicità e l'abbandono»¹²¹. È proprio in questo campo che si può essere apostoli della verità¹²². Egli richiama al senso morale dell'insegnamento della storia, poiché le vicende passate contengono «potenti elementi di educazione»¹²³. Il sulpiziano ricorda come narrando il corso degli avvenimenti dovrà essere sottolineato il ruolo di Cristo: «Quando il sole brilla sull'orizzonte tutte le stelle scompaiono; così Gesù quando s'innalza nel firmamento della storia, tutti i nomi impallidiscono allo splendore della sua gloria»¹²⁴. È infatti Gesù che dà unità alla storia. Per questa ragione, la storia deve sempre essere «storia sacra». L'insegnante dovrà mostrare l'importanza dell'influenza cristiana sul progresso della società pagana, come nella vita familiare, nella abolizione della schiavitù. Tra gli altri aspetti, Guibert denuncia anche i rischi della coeducazione¹²⁵.

La cura dell'insegnante non si può limitare a quello che succede entro le mura scolastiche, ma deve occuparsi di tutta la vita degli allievi. Guibert chiama «mercenari» quanti non si interessano veramente dei loro allievi. Egli invita gli insegnanti cristiani a pregare per i propri discenti, e chiede loro di custodire «sempre i vostri alunni come se li teneste per mano; fate che essi sentano la vostra vicinanza in ogni occasione. Seguendoli

incessante preparare i giovani maestri durante tutti gli anni del loro tirocinio, rafforzandone e temprandone le deboli volontà; come l'acciaio si temprava nell'acqua fredda, così il coraggio si fortifica nella pratica della mortificazione» *Ibid.*, p. 130.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 136.

¹²¹ *Ibid.*, p. 184.

¹²² «Se volete essere apostolo, e so che volete, siatelo specialmente nelle lezioni di cose; è allora che parlate naturalmente, familiarmente, a cuore aperto e tutte le vostre parole saranno bene accolte» *Ibid.*, p. 188.

¹²³ *Ibid.*, p. 189.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 194.

¹²⁵ Parlando della purezza osserva: «Finché dura l'infanzia e per i primi anni dell'adolescenza, le cautele ordinarie, che sono in pratica in tutte le famiglie ben ordinate, almeno nei casi comuni, sono sufficienti: come, un'oculata separazione dei sessi, e certe abitudini di verecondia, che possono insinuarsi nelle fanciulle senza eccitar malizia. Si noti bene però che anche in questo l'esagerazione può esser funesta, perché talvolta volendo violentare troppo la natura, questa si vendica amaramente. Però di fatto, il dare alle fanciulle un'educazione a parte, è sempre molto utile per la loro moralità. Si sa da tutti quel che accade, per esempio, negli asili infantili misti. Ricordo gli scarabocchi di una specie di lettera amorosa, scritta da un marmocchio di sei anni forse, che una diligente maestra sequestrò prima che arrivasse a destino, e che sarebbe stato un argomento quanto mai persuasivo da presentarsi ai fautori della scuola mista» J. Guibert, *La purezza*, cit., p. XXXV.

ovunque col vostro sguardo, si asterranno facilmente dalle cadute, e saranno pronti ad ogni opera buona. Non è con gli occhi del burbero censore che dovete accompagnarli, ma col cuore del padre, o, meglio ancora, della madre, per tenerli lontani da ogni pericolo ed aiutarli in tutte le loro perplessità»¹²⁶. Invita ad avere massima attenzione nella vita morale della classe, mentre «Riguardo poi ai compagni corruttori i maestri hanno il dovere d'essere inesorabili»¹²⁷.

L'insegnante doveva curare con attenzione la formazione religiosa e catechetica. Sotto questo versante, osserva: «Che responsabilità non hanno quei maestri cristiani che trascurano l'insegnamento della fede, per date tutto il tempo alle scienze profane!»¹²⁸. Il catechismo è di primaria importanza. Anche Guibert riprende il noto aneddoto su Diderot, che leggeva alla figlia il catechismo per il valore morale delle sue affermazioni¹²⁹. Il maestro deve anche introdurre alla conoscenza delle materie sacre e ai sacramenti, badando a comunicare la bellezza degli ideali cristiani¹³⁰. Dovrà fare molta attenzione alla scelta dei libri. In linea generale considera cattivo quel libro che «distoglie o devia lo spirito degli scolari dalla religione cristiana»¹³¹.

D'altra parte, il pedagogista sulpiziano chiarisce che non è sua intenzione limitare l'attività didattica al catechismo, mentre auspica che l'istruzione intera sia «penetrata dal cristianesimo»¹³².

Guibert dà molta importanza alle scienze sperimentali. Come già segnalato, pubblicò anche alcuni manuali per il loro insegnamento nelle scuole. Dedicò inoltre molte pagine a mostrare la necessaria conciliazione tra la fede e la ricerca scientifica, considerando una falsità ideologica la loro inevitabile contrapposizione. Secondo il pedagogista sulpiziano: «la foi n'a rien à redouter ni de l'étude de la nature, ni des exigences de l'âme humaine, ni

¹²⁶ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 259.

¹²⁷ J. Guibert, *La purezza*, cit., p. 158.

¹²⁸ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 93.

¹²⁹ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 6.

¹³⁰ «Le immagini religiose, ed i canti sacri, e le feste solenni, e gli ornamenti preziosi tutto insomma tutto serve per dare una grande idea di Dio, per fare amare più di tutto le cose sante, per riempire del gusto del cielo tante anime che si preparano alla lotta della vita» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 156.

¹³¹ *Ibid.*, p. 179.

¹³² «Ma, mi direte, in tutte le nostre scuole si insegna il catechismo, e del resto poi la fede non può essere l'unico insegnamento. – Lo so, e non intendo trasformare la scuola in un corso di teologia; domandando solo che tutto l'insegnamento sia penetrato dal cristianesimo. In altre parole, non pretendo che vi sia una parte specialissima per la fede, ma che tutto sia imbevuto di fede; pretendo che non vi sia un angolo dell'edificio o del programma un monumento od un tempo dove s'adora Dio, mentre poi tutto il resto è consacrato al paganesimo; vorrei che lo spirito cristiano scaturisse da tutti gli esercizi intellettuali e animasse tutte le parole del maestro» *Ibid.*, p. 93.

du témoignage de l'histoire, ni de la critique des textes anciens»¹³³. Ciò è confermato dal secolare impegno della Chiesa a favore della ricerca e dell'insegnamento scientifico¹³⁴.

La scienza non è di per sé ostile alla fede¹³⁵, e merita di essere studiata e approfondita dagli studenti cattolici, anche per meglio difendersi da quanti professavano l'antinomia tra i due campi per confutare il cristianesimo. In realtà, spiega Guibert, «le conflit, dont tant d'âmes s'alarment, existe, non pas entre les croyances religieuses et les sciences de la nature, mais entre les croyances religieuses et de fautives interprétations de la nature»¹³⁶. Contro queste prospettive, e per una formazione integrale dei loro studenti, l'insegnante deve tenere presente che «une foi très fidèle peut s'allier dans une même âme avec une science très ouverte»¹³⁷.

Il fulcro di tutte le discipline deve restare l'insegnamento religioso¹³⁸. A questo riguardo, rivolgendosi ai docenti osserva: «siate cristiani in tutto e per tutto; non vogliate mai dividere l'insegnamento in due parti distinte e separate, la sacra e la profana; fate invece in modo che i raggi del Sole di verità illuminino e riscaldino della loro dolce luce e calore tutte le vostre lezioni. Credetelo a me: non c'è niente di pagano nel calcolo, né nelle regole della sintassi; ciò che caratterizza la scuola è il cuore del maestro. Se avviva le sue lezioni col linguaggio della fede, la scuola sarà cristiana; mentre a dispetto del catechismo e del Vangelo rimarrà pagana, se il maestro è indifferente. È necessario quindi che illumini tutta la scienza coi benefici splendori del Vangelo»¹³⁹. Per Guibert, «non c'è educazione senza religione. Questo è quello che un buon maestro non deve mai perdere di vista; istruisca pure, quanto sa e può, i suoi allievi nella scienza umana, ma in cima ai suoi pensieri stia sempre l'idea fissa di elevarli alla scienza di Dio. Si ricordi però che il Dio che

¹³³ J. Guibert, *Les croyances religieuses et les sciences de la nature*, cit., p. 6.

¹³⁴ «La Chiesa teme tanto poco la scienza, che da diciannove secoli a questa parte non ha mai lasciato di far applicare i suoi figliuoli agli studi scientifici. È tanto sicura della verità religiosa che insegna, che non teme né le scoperte più famose, né i ragionamenti più profondi» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 169.

¹³⁵ «La scienza è buona in se stessa: infatti emana da Dio, ed a Dio conduce. M'è più d'una volta accaduto di sentirmi ripetere che la scienza allontana dalla religione, da Dio; no, o signori, no e poi no; non è la scienza, ma l'orgoglio e mai e poi mai nessun vero sapiente potrà fondare sulla scienza le folli pretensioni della sua vanità. Il sapere illumina ed eleva l'anima e ci rende più simili a Dio. Molti nostri errori ripetono la loro origine dalla nostra ignoranza, anzi fu detto, e con ragione, che l'ignoranza è la radice del peccato. Non è neppur vero che la scienza rende superbi, anzi più si sa più si è umili; tutte le volte che vedrete un ambizioso far pompa della sua mercanzia state certi che nella sua bottega non ha che bagatelle. Non ho mai creduto e non crederò mai al pericolo della scienza profana specialmente poi in un religioso preservato com'è e come dev'essere per la sua fede dall'errore e tenuto lontano dal pericolo di corruzione della vera pietà» *Ibid.*, p. 136.

¹³⁶ J. Guibert, *Les croyances religieuses et les sciences de la nature*, cit., p. 14.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 2.

¹³⁸ «L'educatore che non considera Gesù come centro di ogni conoscenza, sia divina che umana, come il focolare d'ogni vita interna ed esterna non sarà mai un educatore apostolo» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 140.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 167.

deve far conoscere, e quindi amare, non è un Dio vago, impersonale; ma un Dio che s'è messo alla portata di tutti, che s'è fatto come noi, ha preso la nostra carne e come noi ha sofferto; questo Dio con noi si chiama Gesù Cristo»¹⁴⁰. Inoltre, solo la religione tiene conto del destino dell'uomo, vale a dire della sua «vita futura»¹⁴¹.

Il maestro deve educare alla pietà autentica¹⁴², e dunque alla preghiera. Essa «dà luce allo spirito, rende il cuore più attivo, la volontà forte; quindi dà allo sforzo morale un inestimabile impulso»¹⁴³. Si tratta di un aiuto necessario: «Credenti o dubbiosi bisogna sempre andare a Dio come ad un aiuto morale: credenti colla certezza di essere esauditi; dubbiosi, colla ragionevole speranza che la nostra preghiera non sarà vana. Tutti quelli che pregano bene, sentiranno in se stessi il compimento della promessa del Maestro: «Domandate ed otterrete»»¹⁴⁴. Riferendosi all'educazione dei seminaristi sostiene: «La fedeltà negli Esercizi di pietà produce nell'anima quel temperamento religioso, che dicesi *Spirito Cristiano* o *Vita di Fede*. Per questa vita di fede si stabiliscono nell'*intelligenza* e nella *volontà* certe disposizioni, che la fede sola è atta a creare ed a mantenere»¹⁴⁵.

Appare abbastanza evidente come Guibert non accettasse l'idea di un insegnamento «neutro», che condannava come «un'istituzione malvagia sotto ogni aspetto», sorto dalla modernità per «cacciar Dio dalla scuola». Sotto il profilo religioso, il sulpiziano sostiene che «la neutralità assoluta non è possibile in pratica. Infatti l'uomo trova Dio dappertutto. Sia che lo adori o lo bestemmi, l'ami o lo odii, non potrà mai sottrarsi alla sua presenza. Ma poniamo pure che la scuola neutra possa sussistere e allora essa diventa una istituzione malvagia, ingiuriosa a Dio, disastrosa pel fanciullo e per la società»¹⁴⁶. Per questa ragione, a suo giudizio, non c'è via di mezzo tra la scuola cristiana ed una scuola «pagana»¹⁴⁷.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 61.

¹⁴¹ «L'unico e importante affare che ci riguarda è questo di assicurare la felicità dell'altra vita. A che ci servirebbero le ricchezze che dobbiamo quanto prima lasciare, se non provvediamo al fine della nostra esistenza? Tutto dunque deve subordinarsi a questo scopo: - si deve salvare l'anima. - Progetti, impieghi, travagli, tutto dev'essere orientato in questo senso. Ma la felicità futura è una ricompensa che noi dobbiamo meritarcene ed acquistare colla onestà della vita terrena» J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., pp. 12-13.

¹⁴² «La pietà sincera, pratica ed illuminata che il buon maestro cerca d'infondere nei suoi scolari, è il frutto più ambito delle sue fatiche; tutto il resto è accessorio, tutto è ordinato a questo fine, dal momento che tutto deve tendere alla formazione morale ed alla salvezza delle anime. [...] Ma come regolarsi per infondere un tale spirito religioso? Cerchi con ogni suo sforzo di far *gustare, conoscere, e praticare* le cose sante; gustarle col colpirne i sensi, conoscerle coll'insegnamento diretto delle verità religiose, praticarle colla partecipazione continua dei fanciulli alle pratiche di pietà» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., pp. 152-153.

¹⁴³ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 193.

¹⁴⁴ *Ibid.*, pp. 195-196.

¹⁴⁵ J. Guibert, *Doveri del seminarista*, cit., p. 38.

¹⁴⁶ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 84.

¹⁴⁷ «La scuola o è cristiana od è empia; non c'è via di mezzo. Infatti consideriamo subito il maestro; egli non può essere neutro: o crede o non crede. Se crede e pratica quel che crede, gli è impossibile far continuamente tacere nel fondo dell'anima sua tanti sentimenti, che nutre e che lo sostengono; anche volesse

Senza una adeguata formazione religiosa, avverte Guibert, la persona è privata di un elemento centrale per la sua perfezione. Infatti, «senza Dio non si potrà né elevarne lo spirito, né educarne il cuore perché lo spirito è condannato a restar imprigionato tra le mura strette del fenomeno, senza poterne ricercare la causa, dovendo di causa in causa risalire necessariamente a Dio, prima di tutte»¹⁴⁸.

II. 4. Una nuova educazione alla fede per salvare la società

Jean Guibert espresse giudizi severi sulla qualità della formazione cristiana coeva, criticata per l'incapacità di arginare la secolarizzazione dominante. Presentando uno dei suoi libri, *L'educatore apostolo*, dopo aver considerato il gran numero di cattolici e religiosi presenti in Francia e in Europa, si chiede: «se siamo il numero e la forza, come va che non siamo i padroni? Perché siamo perseguitati, rigettati e tenuti come una pura quantità trascurabile? *Perché non sappiamo seriamente volere*: Ecco il segreto delle sconfitte! I nostri nemici lo sanno che, quando volessimo, potremmo quel che vogliamo; lo sanno ch'essi sono un piccolo numero, ma conoscono pure di sapere volere»¹⁴⁹. Quando si mobilitano, lamenta il sulpiziano, gli educatori cristiani sprecano sovente le loro energie: «Quante forze – osserva - si perdono perché non sono ben dirette! Ci sono buonissimi soldati, è vero, ma mancano di una meta fissa, e brancolano alla ventura battendo l'aria. Altri sono ben diretti, ma sono isolati; le loro forze non sono unite, l'esercito non è schierato in ordine di battaglia, perciò è inevitabile la sconfitta»¹⁵⁰.

Stando al sulpiziano, ai cristiani mancava soprattutto il «coraggio» della fede. In troppi casi, si educa senza risultati poiché nell'adulto manca lo «spirito di apostolato, se pur non si deve dire privo delle più elementari nozioni della pedagogia cristiana. E notate che non parlo già di quei mercenari che, sicuri del loro stipendio, non si curano più che tanto dei preziosi tesori affidati alle loro cure, e considerano le anime tenerelle dei fanciulli come un terreno da sfruttare; parlo di qualcuno dei nostri»¹⁵¹. Chiede quindi agli educatori cristiani

dissimularli o comprimere, si manifesterebbero suo malgrado, come l'acqua racchiusa in una spugna. Se poi non crede, tutta la sua vita allora, il modo di fare, una parola che gli sfugge, un gesto, un sorriso sarebbero come tanti specchi che rivelerebbero l'interno. Il fanciullo poi, più penetrante di quel che si crede, s'accorge subito del come la pensi il maestro. Non basta il silenzio delle labbra per formare la neutralità» *Ibid.*, p. 88.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 55.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 122-123.

di riflettere sui loro insuccessi, ed in particolare sul fatto che troppi allievi abbandonino gli ideali cui le scuole cattoliche avevano provato ad educarli¹⁵².

La potenzialità formativa degli educatori cristiani era inoltre compromessa da una mentalità culturale sempre più lontana dal messaggio evangelico. Il sulpiziano denuncia la perniciosa pressione anticlericale di «sette» come la massoneria¹⁵³, che oltre a fomentare l'ateismo, si prodigavano a sostenere e diffondere morali lascive e individualiste. Si trattava, a suo giudizio, di una mobilitazione massiccia volta ultimamente ad allontanare i giovani dalla virtù e dalla fede¹⁵⁴. Guibert avverte i suoi lettori del funesto potere di questa visione: «Da che dunque occorre liberare il vostro spirito? Da quella perversione intellettuale che avvelena tante anime oggigiorno. Sotto il nome di libero pensiero si è riversata sulla terra una tale piena di errori che nei secoli futuri formerà la vergogna di questa generazione»¹⁵⁵. Uno degli aspetti più fallaci e perniciosi, era la diffusione del pregiudizio circa l'inevitabile antinomia tra il piano scientifico e religioso, che Guibert considerava estremamente dannosa¹⁵⁶. Tra gli altri, esecra l'influenza dei positivisti alla Renan.

In un breve capitolo intitolato «sguardo storico», il sulpiziano risale alla riforma protestante per segnare le tappe della secolarizzazione europea. A suo giudizio, la Rivoluzione francese rappresentò l'apice ideologico di questo percorso, ma anche l'inizio

¹⁵² «Alcuni dei nostri allievi ci tradiscono, altri si vendono agli avversari, ed altri si vergognano di noi e ci lasciano spogliare senza portarci soccorso; ben pochi rimangono amici fedeli. Che dobbiamo fare di fronte a queste defezioni deplorabili, degne delle nostre lacrime? Bisogna rinunciare a lavori che fruttano così poco? No, noi conserveremo la nostra posizione, e moriremo anziché cedere, e perciò eccoci qui a cercarne le cause ed a vedere se possiamo portarvi rimedio» *Ibid.*, p. 260.

¹⁵³ «La framassoneria possiede già molti giovani, ma non vuole che il resto le sfugga; come la bestia feroce che l'Apocalisse rappresenta vigilante presso una donna che sta per diventare madre, per divorarne il fanciullo, così i nostri nemici vegliano sulle soglie del tempio per attirare le anime che non hanno ancora potuto rapire. Dal momento in cui i nostri fanciulli hanno varcato il limite delle nostre scuole, sono circondati, sollecitati, guadagnati. Dapprima si presenta loro l'esca del piacere; infiacchiti per il godimento, macchiati dal vizio, non sapranno più resistere. Si tien loro dietro alla bottega, si tentano, si stancano colla persecuzione; per un cristiano fedele sono chiuse molte porte, il lavoro manca, e gli si prepara la ruina; ricchezza, credito, potenza, onori seguono invece colui che rinnega il proprio battesimo e si abbandona alla setta. La maniera dell'attacco varia nei particolari, ma la lotta è ingaggiata dappertutto e si rinnova per ogni nostro fanciullo» *Ibid.*, p. 262.

¹⁵⁴ «Guardate pure attorno a voi, osservate quello che accade nell'età giovanile, seguite l'uomo fino all'età matura: vedrete sempre che la pietà e la purezza vanno di pari passo come due sorelle, che non possono vivere l'una senza dell'altra, né riescono a mantenersi, se non facendo appello l'uno all'altra per averne aiuto al momento dal pericolo. Forse non nascono appunto dalla purezza e dalla pietà insieme riunite le vocazioni religiose? La risposta è già data; poiché la purezza e la pietà che sono inseparabili, producono le nobili aspirazioni della fede; e soltanto nei cuori puri e religiosi si vedono sbocciare frequenti le vocazioni sacerdotali, si accende la fiamma dello zelo, che conduce i missionari nelle lontane regioni, e germina quell'ampia messe di sacrificii femminili, onde trovano sollievo gli infermi, e buona istituzione i poveri. I nemici della religione lo sanno tanto bene che per limitare il numero delle reclute dell'armata apostolica non han saputo trovare mezzo più sicuro che di laicizzare e render più larga la morale del sesto comandamento» J. Guibert, *La purezza*, cit., pp. 96-97.

¹⁵⁵ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 86.

¹⁵⁶ Si veda soprattutto il capitolo intitolato «Le conflit n'est pas nouveau» nel saggio J. Guibert, *Les croyances religieuses et les sciences de la nature*, cit., pp. 28-61.

di un'intensa diffusione dello scientismo e dell'anticlericalismo nel vecchio continente: «La rivoluzione continua ancora la sua opera distruggitrice, perché si può dire che da più di cent'anni è andata sempre esplicandosi con un crescendo spaventoso e diabolico, cercando di cancellare dall'anima umana tutto ciò che la faceva veramente grande e forte. La formola “né Dio né padrone” esprime, nella sua brutale verità, lo stato intellettuale e morale d'un popolo che corre incontro ad una più che certa rovina»¹⁵⁷. Si trattò di una azione che si volse in primo luogo a limitare l'espressione educativa della Chiesa¹⁵⁸.

In questa situazione sempre più ostile alla fede, la formazione cristiana si configura come una lotta contro «il nemico», il quale, avvisa Guibert, «vuol impadronirsi di voi: è necessario che ve ne persuadiate»¹⁵⁹. Secondo il sulpiziano la fede è attaccata nel suo contenuto, ma anche nelle «coscienze» dei credenti. «Il peggior complice del demonio - afferma - è precisamente il vostro cuore. Il cuore che è pieno di così nobili sentimenti è allo stesso tempo la sorgente delle più vili passioni; basta rimescolare il fondo, perché tosto se ne sprigiona una fanghiglia putrida che sale alla superficie e ne intorbida la limpidezza»¹⁶⁰.

Di fronte a questa «emergenza», secondo Guibert «bisogna far capire a tutti i cristiani che è tempo d'agire, e che, davanti al nemico, nessuno deve restar inattivo; bisogna infondere in tutte le anime la nostra idea, un'idea possente, una parola d'ordine che le infiammi e le stringa tutte attorno alla stessa bandiera; bisogna indicare il punto debole d'assalire e dirigere là tutti gli sforzi, sicuri di ottenere la vittoria»¹⁶¹. La forza della

¹⁵⁷ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 30.

¹⁵⁸ «Quale fu la prima cura della rivoluzione per impedire il rifiorire del cristianesimo, ch'essa credeva morto per sempre? Sopprime tutte le scuole e tutti i collegi cattolici, e lo Stato paganizzato si riservò il diritto di ammaestrare tutti. Fin d'allora si tenne come delitto quello d'istruire un fanciullo fuori dell'officina governativa. Tirannia odiosa, inaudita, vigliacca, che però è sempre stata e sarà sempre quella d'un sovrano, che s'arrogava il privilegio di formare gli spiriti e le coscienze, e pretende di comandare alle idee collo stesso assolutismo con cui comanda ai suoi funzionari ed ai suoi soldati. La lotta attuale non è già di ieri, ma una lotta continua, accanita, perché è convinzione generale che per guadagnare il cuore d'un popolo bisogna impadronirsi della gioventù. Una generazione malvagia in generale non si converte, che aspettando il sorgere d'una nuova generazione meglio educata e più sana. Quindi è facile capire che non v'ha opera più importante di quella dell'educazione; ecco il punto a cui devono tendere tutti gli sforzi dei cristiani che hanno a cuore la salvezza dell'anima e della società, ed ecco anche quello che dà agli educatori il primo posto nell'armata della Crociata cristiana» *Ibid.*, p. 52.

¹⁵⁹ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 42.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 48.

¹⁶¹ Introducendo un suo libro osserva: «Esso è scritto per gli educatori, perché credo ch'essi tengano il primo posto in questa santa crociata. Infatti sono essi che occupano le posizioni più importanti, sono essi che attaccano gli avamposti nemici. Tutto il combattimento si concentra, e con ragione, sulla gioventù. Essa è la conquista ambita delle due parti, perché l'avvenire sarà di chi la guadagna. E come la si può guadagnare se non formandosela? Ecco perché i nostri nemici hanno fatto e faranno di tutto per strapparcela, ecco perché moltiplicano artifizii per rapirci le anime, che noi stessi abbiamo formato. Ma i cattolici hanno scoperto la loro tattica, e perciò sono e debbono essere pronti a tutto sacrificare pur di avere dalla loro la gioventù» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 9.

decisione è capitale nei destini del cristianesimo. In modo paradigmatico, il sulpiziano riprese l'intensa conversione di Gratry, per mostrare l'importanza di una presa di responsabilità risoluta per una piena educazione cristiana¹⁶².

Stando al Guibert, la formazione delle giovani generazioni rappresenta il principale «campo di battaglia» in cui si decide il destino della cristianità. «L'avvenire appartiene a coloro che formano la gioventù e l'idea che regnerà nell'avvenire è quella che s'inculca nelle scuole»¹⁶³.

Per questa ragione, gli istituti dovevano divenire terreno di apostolato. Rivolgendosi agli insegnanti scrive: «Gesù Cristo! Ecco la parola che riassume tutto il mio libro. L'educatore apostolo comunica la scienza coll'unico scopo di arrivare all'anima; insegna le lettere per potere insegnare la fede»¹⁶⁴. L'educazione deve essere guidata da grandi ideali: «Volete voi, maestri cristiani, che la vostra vita valga pel servizio di Dio, che i vostri sforzi pesino sulla bilancia del bene? Abbiate un'idea che vi animi e che vi spinga. Volete che i vostri alunni siano soldati armati per la difesa di Dio e della società? Infondete nelle loro anime grandi desideri che li spingano al sacrificio»¹⁶⁵.

Di fronte al «paganesimo» imperante e alla decadenza dei costumi, l'educazione alla fede deve fondarsi su una solida formazione intellettuale. In questo senso, prima che del vizio, occorre preoccuparsi dell'errore. In un brano particolarmente significativo osserva: «È necessario sopra tutto nutrire la fede. Qui non si intende che si debba credere alla cieca, ma credere ragionevolmente: poiché non conoscendo esattamente l'oggetto della fede, o i motivi che determinano a credere sareste vinti dalle insidie esteriori»¹⁶⁶.

Guibert critica quanti credono di aver assolto il loro dovere quando formano il carattere etico della persona, mentre lasciano immatura la ragione¹⁶⁷. Al contrario, la conoscenza e la ricerca della verità sono ritenute fondamentale nella vita di un cristiano: «Aprite l'anima

¹⁶² Si veda il capitolo «La conversione di Gratry», in J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., pp. 14-23.

¹⁶³ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 50.

¹⁶⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 250.

¹⁶⁶ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 88.

¹⁶⁷ «Non si insisterà mai abbastanza su questo punto; molti educatori si lasciano facilmente ingannare, credendo di aver fatto tutto quando abbiano cercato ed anche sieno più o meno riusciti a formare il cuore ed a creare qualche buona abitudine; per essi quando un fanciullo è pio e docile se ne stanno tranquilli, e non passa neanche loro per la mente che prima cosa è di formare nel giovane ferme convinzioni. Sappiano però che niente li deve più preoccupare della buona educazione dell'intelligenza; cerchino con ogni sforzo di metter in cotesta anima idee giuste, la scienza della fede, e l'avvenire sarà assicurato. Quando lo spirito sia bene illuminato il cuore lo segue; che se pure potesse qualche volta traviare, stiamo certi che presto o tardi rinsavirà. Quindi se si vuole salvare la società, bisogna farle ben conoscere la verità: "È la verità che ci fa liberi". Prima cura di un educatore deve essere quella di imprimere incancellabilmente con ogni sforzo la fede nelle anime dei fanciulli. Quindi non fatevi meraviglia se insisterò ad ogni pagina di questo libro che bisogna rivelare Gesù Cristo, luce del mondo, farlo amare, e rendere le anime capaci di poter consacrare ogni loro energia alla difesa della sua santa causa» J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 25.

al vero, affinché ogni vostro passo sia diretto nella via della giustizia»¹⁶⁸. Per il sulpiziano occorre che i giovani avessero una preparazione solida, che potesse dare stabilità alla loro fede e alla vita morale. Riteneva inoltre che l'impegno nello studio agevolasse «l'elevazione» dell'anima¹⁶⁹. Gli studi superiori, ed in particolare l'Università, svolgevano un ruolo centrale. Egli richiama anche ad una «riconquista» degli atenei: «Ora non è forse evidente che se la scienza resta sempre in potere dei nostri nemici, non avremo mai la riforma degli spiriti e le generazioni migliori? È dunque necessario prendere queste cittadelle d'assalto»¹⁷⁰.

Per consolidare la formazione cristiana invita ad impegnarsi nell'ambito delle opere cristiane¹⁷¹. Caldeggia la fondazione di oratori, patronati, associazioni, circoli, compagnie di preghiera, gruppi di educazione e animazione¹⁷². Queste opere dovevano essere accompagnate dalle cure della famiglia, che rappresentava il nucleo originale della vita cristiana: «Vi prego adunque di allargare sempre i confini della vostra azione senza mai limitarla alla stretta cerchia della scuola e di abbracciare nel vostro apostolato tutte le famiglie che potete avvicinare nella vostra missione di maestri»¹⁷³.

L'azione dei cristiani deve coinvolgere tutte le sfere, comprese quelle pubbliche: «Desidero che la vostra azione sia sociale. Azione sociale è quella che serve efficacemente al progredire della società. Cittadini della vostra patria non potete restare indifferenti alla sua politica. Ma che possono fare gl'individui? Direte. Gli individui possono far tanto, che se tutti i cattolici agitassero in conformità della loro fede, le cose di Francia muterebbero in un istante di aspetto; ma invece questa assoluta minoranza dei settari riesce a trascinare la nazione nell'abisso dell'irreligione e della immoralità, soltanto perché la grande maggioranza cittadina resta inerte. Ricordate che gli avvenimenti seguono le opinioni, tantoché il produrre un'opinione vale lo stesso che governare lo Stato. E i nostri nemici lo fanno tanto bene, che coi loro giornali e libri, colle conferenze e colla propaganda segreta hanno orientato l'opinione pubblica in senso opposto alla religione. Ecco perché passano le

¹⁶⁸ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 6.

¹⁶⁹ J. Guibert, *Doveri del seminarista*, cit., p. 62.

¹⁷⁰ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 118.

¹⁷¹ «Ci sono delle persone spaventate dalla sola parola *opere*, come da un incubo. Amanti della pace, tali anime non possono tollerare che loro si parli di moto, di sacrificio; esse aborriscono tutto ciò che turba il corso regolare delle loro abitudini. Altre invece, non trovano piacere che nell'agitazione; pur di far rumore, queste persone credono di fare molto bene. Bisogna evitare i due eccessi con ugual cura: bisogna scuotersi dal sonno che intorpidisce, e dall'illusioni della febbre che stordisce. Voi dunque amerete le opere cattoliche e le sosterrate con quell'energica e calma perseveranza che non rinuncia mai a sante intraprese» *Ibid.*, p. 266.

¹⁷² «Non temete di creare *opere* personali. Sopra questo soggetto, dove la vostra iniziativa ha un campo largamente aperto, io ho da farvi due brevi raccomandazioni: Siate prudenti nelle vostre imprese, e non incominciate nulla senza essere decisi di finirlo» *Ibid.*, p. 268.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 273.

leggi più inique senza provocare l'indignazione pubblica e sembrano l'espressione della volontà popolare. Sicché il vostro compito sociale deve consistere nell'agire sulla pubblica opinione»¹⁷⁴.

La salvezza, ricorda Guibert, va conquistata con l'impegno. «Tutti, dice la Chiesa, tutti quelli che aspirano al cielo devono faticare in cotesto lavoro morale; “poiché le pietre vive di cui essa è formata sono tagliate e pulite dalla mano dell'operaio, prima di occupare un posto d'onore”»¹⁷⁵. La riconquista cristiana dell'Occidente è ritenuta fondamentale per i destini civili della collettività. Secondo il pedagogista sulpiziano, «Per salvare la società è necessario infonderle quel rispetto che trae l'origine dal sentimento religioso, quel rispetto che solo sa ispirare la fede cattolica»¹⁷⁶. Il vero rispetto è, infatti, intimamente connesso con la religiosità, poiché «non può logicamente nascere nel cuore di un ateo»¹⁷⁷.

¹⁷⁴ J. Guibert, *La primavera della vita*, cit., p. 153.

¹⁷⁵ J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac. Domenico Dall'Orso, salesiano*, cit., p. 200.

¹⁷⁶ J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, cit., p. 37.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 39.

Capitolo III

La pedagogia neoscolastica di Martin Stanislas Gillet

Marie Stanislas Gillet nacque a Louppy-sur-Loison il 14 dicembre del 1875¹. Concluso il ginnasio, concluse gli studi secondari nel seminario di Verdun. Nell'Ottobre del 1895 passò al Seminario maggiore. Nel frattempo maturò la decisione di entrare nell'ordine domenicano. Il 6 novembre 1897 vestì gli abiti da novizio presso il convento di Amiens, e scelse «Martino» come nuovo nome da religioso. Fu accolto nel convento di studi della provincia francese, presso Flavigny. Qui fu indirizzato verso gli studi filosofici e teologici, sotto la guida di padre Gardeil. Con la vittoria dei partiti radicali e di sinistra guidati prima da Waldeck – Rousseau e poi da Combes, dal 1899 la Francia attraversò uno dei periodi di maggior violenza anticlericale. Oltre alla chiusura di centinaia di scuole religiose e il blocco per la loro autorizzazione, con il clamoroso provvedimento del 1 luglio 1901 il governo tolse alle congregazioni non autorizzate il diritto di insegnare, e nei mesi seguenti negò il riconoscimento statale a quante ancora non l'avevano. Con la legge del 7 luglio 1904 estese il divieto a tutti gli ordini concedendo alcuni anni di tolleranza per la dilazione degli istituti. Di fronte a questa offensiva, diversi religiosi decisero di lasciare la Francia. Gillet si trasferì in Belgio. A Gand poté concludere gli studi di teologia e conseguire il dottorato nell'Ottobre 1903. Nel frattempo, il 7 novembre 1901 aveva fatto la professione solenne, mentre il 28 settembre 1902 ricevette l'ordine presbiteriale dalle mani di Mgr Lelong, vescovo di Nevers. Nel 1905 divenne dottore in filosofia all'Università di Friburgo, in Svizzera. Il suo lavoro di tesi era intitolato: «Du fondement intellectuel de la Morale d'après Aristotee». Nei quattro anni successivi si dedicò allo studio della morale di San Tommaso. Nello stesso tempo, iniziò la predicazione e partecipò come relatore a

¹ Sulla sua vita si veda il necrologio curato dal padre generale dei domenicani Emanuele Suarez: *Analecta sacri ordinis fratrum praedicatorum reverendissimi patris Fr. Emmanuelis Suarez eiusdem ordinis magistri generalis, iussu edta*, October-December 1951, Anno 59, Fasc. IV, pp. 182-188; A. Duval, *Martin Stanislas Gillet*, in *Dictionnaire de biographie française*, Paris, Letouzey et Anè, 1985, vol. XVI, pp. 66-68; Si rimanda anche a P. D. Penone O. P., *I domenicani nei secoli. Panorama storico dell'Ordine dei Frati Predicatori*, Bologna, ESD, 1998, p. 413.

diverse conferenze apologetiche. Dal 1905 e per i successivi cinque anni accademici fu chiamato a tenere dei corsi all'Università Cattolica di Lovanio come professore di teologia morale. Negli stessi anni assicura la predicazione domenicale alla messa universitaria. Si tratta di un impegno che lo legò ancora di più al cammino dei suoi allievi.

Nel 1909, si trasferì presso il convento di studi fondato dai domenicani a Saulchoir per insegnare dogmatica al posto del padre Garrigou-Lagrange, che era stato chiamato a Roma. Qui partecipa a diverse attività del corpo docente. Collaborò alla «Revue des sciences philosophiques et théologiques», fondata nel 1906, e poi alla «Revue de jeunesse», fondata nel 1909 da padre Barge che poi cambiò il titolo in «Revue des jeunes». Si trattava di una rivista fondata che si presentava come «organe de pensée catholique e française d'information e d'action». Si occupava di tematiche religiose, culturali, politiche, filosofiche, e rappresentò uno strumento di fondamentale importanza per la rinascita culturale del cattolicesimo francese. Nel frattempo continuò a tenere delle conferenze presso l'Istituto Cattolico di Parigi, mentre nel 1913 inizia la collaborazione al Settimane sociali francesi.

Il suo lavoro fu interrotto dai drammatici eventi della Grande guerra. Fu arruolato come infermiere, ma fu poi bloccato da una malattia che lo trattenne a letto per mesi. Conclusa la guerra, poté riprendere il suo insegnamento a Saulchoir solo nel 1919, quando fu chiamato all'insegnamento di teologia dogmatica. Nel 1921 fondò a Parigi l'Istituto di Ste-Clotilde, un circolo di studi femminile che conobbe un importante sviluppo. Nel 1923 è nuovamente chiamato all'Istituto Cattolico di Parigi per insegnare filosofia morale e sociale. Divenuto ormai un punto di riferimento sul tema, divenne un collaboratore fisso delle settimane sociali francesi in tutti gli anni venti. Fu anche chiamato a tenere conferenze sulle stesse problematiche a Buenos Aires, Montevideo, Rio de Janeiro e in Canada. Negli stessi anni continuò l'attività di apostolato e predicazione. Quando nel 1926 il padre Barge morì, fu nominato direttore della «Revue des jeunes». Tra le altre iniziative, in questi anni mise in piedi una iniziativa per rendere accessibile ad un largo pubblico la *Summa theologiae*. Con la pubblicazione del *Traité des actes humains* nel 1926 inaugurò la collezione chiamata «Somme de la Revue des jeunes», che arrivò a contare settanta volumi. Negli stessi anni presiedette la «Association du Théâtre Chrétien», fucina di iniziative culturali e spirituali, volta all'«apostolato tra gli attori»². Nel 1928 fondò anche *l'Union catholique du théâtre*. Da questo impegno uscirà il saggio *Le credo des artistes* (1929)

Il 22 luglio 1927 fu designato come capo della provincia domenicana francese. Solo due anni dopo, il 21 settembre 1929, il padre Gillet fu eletto dai suoi confratelli come guida

² Cfr. W. Hinnebusch, *I Domenicani : breve storia dell'Ordine*, Milano, Edizioni paoline, 1992, p.232.

dell'intero ordine, divenendo l'ottantaduesimo maestro generale. Il suo generalato conta diverse iniziative. Nel 1932 si concluse la revisione generale e la codificazione delle Costituzioni iniziate nel 1920, Il 15 novembre 1932 in occasione della festa di S. Alberto Magno fu inaugurato il Pontificio Istituto Angelicum, alla presenza di alcuni cardinali, Arcivescovi, ministri e ambasciatori di varie nazioni, il Superiore Generale, diversi Rettori, docenti, religiosi e studenti. Nel 1934 Gillet curò con particolare zelo i festeggiamenti per il settimo centenario della canonizzazione di San Domenico. Il 2 giugno il Cardinale Pacelli, allora Segretario di Stato vaticano, tenne per l'occasione la predica sulla figura del santo. Dal 1936, Gillet e la sua «curia» si trasferirono alla residenza di Santa Sabina, che il padre Paredes, suo predecessore, acquistò dal governo italiano insieme al monastero dei Santi Domenico e Sisto nel 1929. Gillet collocò qui anche le sedi dell'Istituto Storico, l'Istituto Liturgico e la Scuola per i Maestri dei Novizi, tutte istituzioni da lui fondate. Il 9 giugno 1935 Gillet modificò il precedente «curriculum» dei domenicani risalente al 1907, seguendo le indicazioni e la linea della *Deus scientiarum Dominus*, la costituzione apostolica di Pio XI volta a regolare gli studi nei seminari e nelle Università. Del suo generalato, sotto il profilo pedagogico e religioso, sono particolarmente rilevanti le numerose lettere circolari che inviò ai membri dell'ordine, in cui rilanciò il ruolo culturale, pastorale ed educativo del carisma domenicano³.

Durante il suo mandato i domenicani conobbero un ampio sviluppo. Dato l'aumento di vocazioni, Gillet elevò a Provincia la Congregazione di S. Marco e Sardegna, ricostituì la «Provincia Regni» di Napoli ed eresse, dedicandole a S. Alberto Magno, le Province di Chicago e dell'Austria.

A causa della seconda guerra mondiale, il Capitolo del 1941 non poté nominare il nuovo maestro generale, e Gillet fu confermato alla guida dell'ordine. Cessate le ostilità, il 30 settembre del 1946, si poté celebrare il capitolo, dove Manuel Suárez fu eletto come nuova guida. Nello stesso giorno, il Papa Pio XII nominò Gillet arcivescovo titolare di Nicea e Turchia. Il 17 novembre ricevette la consacrazione episcopale nella Basilica di Santa Maria sopra Minerva a Roma, dalle mani di Sua Eminenza il Cardinale Rossi, Segretario della Sacra Congregazione del Concistoro.

Da arcivescovo continuò a tenere conferenze, scrivere articoli e saggi. Nel mese di Agosto del 1951 partì per Aix le Bains, dove era solito passare le vacanze per curare una malattia che lo accompagnava da alcuni anni. Ma qui la situazione di salute si complicò. Dopo aver ricevuto l'estrema unzione, Gillet morì il 4 settembre 1951, alle cinque del mattino.

³ *Ibid.*, pp. 251-252.

Papa Pio XII mandò un messaggio di cordoglio tramite il Sostituto della Segreteria di Stato, cardinal Montini. I funerali si celebrarono ad Aix-le-bains il 7 settembre, mentre il 3 ottobre a Roma il Padre generale officiò il trigesimo alla presenza di numerose autorità civili e religiose. Il ventinove dello stesso mese, la salma fu traslata a Parigi, nella Chiesa del Santissimo Sacramento. Il giorno dopo l'arcivescovo celebrò una messa per il Gillet, alla presenza di altri vescovi, religiosi, familiari, docenti ed ex alunni. Dopo di che, il corpo fu trasferito nel convento «Etiolensem Le Saulchoir», dove ancora riposa.

III. 1. Opere

Lungo il corso della sua vita, Gillet diede alle stampe numerosi scritti, perlopiù dedicati a tematiche filosofiche, pedagogiche e apologetiche. Il suo contributo si inserisce nel solco del movimento neoscolastico, che in quei primi decenni del Novecento stava registrando una significativa vivacità attorno all'Università di Lovanio e al suo Rettore, Desirè Mercier. Sulla base di rinnovate radici tomiste, erano scandagliati i problemi filosofici coevi, senza temere di misurarsi con le istanze delle scienze sperimentali, comprese quelle umanistiche. Le opere di Gillet si collocano in questo solco, e vi si trovano numerosi richiami ai protagonisti di quel movimento, come Sertillanges, Mercier, Devolvé, Foerster.

Il suo contributo si inserì anche nel più ampio «risveglio» della cultura cattolica, che in quegli anni viveva una sorprendente stagione. Mentre in campo politico gli anticlericali minavano con radicalità il potenziale educativo della Chiesa, la Francia conosceva un inaspettato movimento di conversione degli intellettuali al cattolicesimo⁴. Nelle opere di Gillet si trovano vari riferimenti ai protagonisti di questa «rinascita», come Boutraux e Peguy.

Un momento decisivo per l'elaborazione del suo pensiero furono le già citate lezioni che tenne a Lovanio dal 1907. Dai corsi tenuti nell'ateneo belga, uscirono i seguenti libri: *L'educazione del carattere* (1908), *L'educazione della virilità cristiana* (1909), *Il valore educativo della morale cattolica* (1911), *L'educazione del cuore*, *L'educazione della coscienza* (1918).

In seguito pubblicò anche altri scritti concernenti tematiche educative. Si tratta di *Pedagogia e religione* (1914), *Ignoranza e intelligenza*, *L'educazione della purezza* (1912) *La Peur de l'Effort intellectuel* (1910) *La doctrine de vie* (1918).

⁴ Si veda: F. Gugelot, *La conversion des intellectuels au catholicisme en France (1885-1935)*, Paris, CNRS, 2010.

La sua riflessione pedagogica rimase legata all'approfondimento della filosofia morale. In quest'ambito pubblicò diversi saggi: *Sul fondamento della realtà morale* (1905), *La morale e le morali* (1925), *La crisi attuale delle coscienze e la necessità d'una dottrina morale* *Culture latine et ordre social* (1935). Merita di essere citato lo studio su, *Paul Valéry et la métaphysique* (1935), con una lettera di presentazione del filosofo.

Sul versante della spiritualità e della vita cristiana, dedicò una serie di saggi al carisma domenicano. Si tratta di saggi come *Les dominicains, leur raison d'être* (1909), *L'ordre des Freres-Precheurs au service de l'Eglise Catholique* (1930), *La devozione e l'apostolato del Rosario* (1946), *Poèmes sacrés*(1944), *Lettre encyclique sur l'enseignement de saint Thomas a l'heure présente* (1943), *Lettre encyclique sur la prédication dominicaine a l'heure présente* (1944) *Lettre encyclique sur la spiritualité dominicaine* (1945). Nel tentativo di offrire un contributo al cammino cristiano dei suoi confratelli e più in generale della Chiesa intera stampò la *Guide moral du chrétien* (1939), *L'Église et la famille: population, dépopulation, repopulation* (1917), *Coscienza cristiana e giustizia sociale* (1922), *Le credo des artistes* (1929), *Appel au bon sens* (1935).

Lungo il corso della sua carriera, volle dare alle stampe dei saggi dedicati a personalità ritenuti esemplari. Pubblicò dei lavori su alcune principali figure del suo ordine come *San Domenico* (1942), *Thomas d'Aquin* (1949), *Lacordaire* (1951), e poi altre come *La missione di Santa Caterina da Siena* (1946), *Le pape Pie XI et les hérésies sociales* (1939).

Meritano di essere citati anche alcune introduzioni, con cui volle omaggiare una serie di saggi: *La jeunesse nouvelle : Pier Giorgio Frassati di Marmaiton*⁵, il libro collettaneo *Io, Catarina : saggi e studi*⁶, *L'oratore cristiano : Trattato di predicazione* di Sertillanges⁷, e le *Notes de direction* di Merry del Val⁸.

III. 2. Crisi filosofica e antropologica

L'elaborazione filosofica e pedagogica di Gillet muove da una valutazione severa sullo scenario educativo e sociale coevo. In più di un'occasione, il domenicano lamentò la radicale confusione circa il senso della vita morale e formativa delle giovani generazioni. Dando avvio al terzo dei corsi tenuti all'Università di Lovanio, disse ai suoi studenti: «Noi

⁵ Cfr. V. Marmaiton, *La jeunesse nouvelle : Pier Giorgio Frassati 1901-1925, préface du p. Gillet*, Toulouse, Apostolat de la prière, 1933.

⁶ *Io, Catarina, saggi e studi, con presentazione del p. M. Gillet*, S. Domenico di Fiesole, Cencetti, 1940.

⁷ A. Sertillanges, *L'orateur chrétien: traité de prédication; préface du père Gillet*, Les Édition du Cerf, Juvisy (Seine-et-Oise), 1930.

⁸ R. Merry del Val, *Notes de direction, préface du R. P. Gillet*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1937.

viviamo in un'epoca di febbre intellettuale e morale, in cui le verità più semplici e, nel medesimo tempo, più fondamentali, sono rimesse in questione e passate al vaglio di una critica intransigente e spesso male intenzionata»⁹.

Stando al Gillet, la generale confusione originata in ambito teoretico portava a nefande conseguenze nella vita morale. Lo smarrimento sui fini e sul fondamento etico della vita, era diventato un terreno fertile per la diffusione dell'immoralità, acutizzando un'emergenza sociale che diveniva sempre più preoccupante in Francia e in molte delle società occidentali. Nei suoi saggi, il pedagogista domenicano non manca di riportare i dati sulla criminalità giovanile, la delinquenza, l'alcolismo, i suicidi, gli aborti, i divorzi, che registravano un crescente aumento. Tra gli altri aspetti, sostiene che lo sfaldamento della famiglia avesse incrementato questa crisi. Non è un caso, secondo Gillet, che molti dei protagonisti della delinquenza giovanile provenissero da nuclei familiari «sfasciati», come confermavano i dati sulle carceri minorili¹⁰.

A questo relativismo etico e alle sue conseguenze sociali, non sembrava riuscire a mettere fine l'impegno formativo degli adulti, di cui Gillet lamentava la debolezza. In particolare, parlò di un'«*assenza totale o parziale di educazione morale*»¹¹. Sotto questo frangente, il clima culturale dominante nella scuola statale peggiorava la situazione. Essa appariva incapace di proporre un ideale educativo, essendo composta da docenti che vivevano nella stessa confusione che avrebbero dovuto arginare negli studenti¹². Riprendendo un'inchiesta portata avanti da Binet nel 1907 sugli orientamenti ideali di centocinquanta professori di filosofia dei licei francesi, Gillet riportò i risultati dell'indagine, prendendo atto dell'«anarchia»¹³ valoriale dominante nelle scuole. Tra gli altri aspetti, attribuisce ai «maestri» della Sorbona la diffusione di idee che riteneva immorali e destabilizzanti la vita sociale¹⁴. La realtà scolastica pubblica sembrava quindi chiusa in un circolo vizioso sterile ed incapace di uscire dalle morsa di una babele ideale e morale.

Per superare questa situazione, il pedagogista domenicano era convinto che fosse necessario vagliare le teorie etiche che si dibattevano nell'agone filosofico del tempo. Ad alcune di queste imputava la responsabilità del relativismo imperante. Si trattava di teorie che oltre ad inficiare il dibattito filosofico, erano portatrici di gravi conseguenze nella vita

⁹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, Roma, Desclée, 1912, p. 9.

¹⁰ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, Roma, Desclée, 1914, p. 14.

¹¹ *Ibid.*, p. 16.

¹² Sul tema scrisse: «Ma dalla piaga che hanno preso le cose, non ho più alcuna fiducia nella scuola laica. Intellettualista dal punto di vista del *metodo*, l'insegnamento morale in essa, è anarchico dal punto di vista della *dottrina*» *Ibid.*, p. 19.

¹³ *Ibid.*, p. 20.

¹⁴ *Ibid.*, p. 22.

sociale. Nelle sue opere, ne prende di mira diverse: l'etica kantiana, il positivismo e la «morale scientifica». A queste teorie, Gillet dedica lunghe parti dei suoi lavori, muovendo una critica serrata sulla base di una conoscenza approfondita dei loro maggiori esponenti.

Dell'etica kantiana, contesta l'idea di un senso morale innato e infallibile, che egli giudica fuori dalla realtà. Secondo Gillet, infatti, la coscienza non si presenta né come un *sensu morale innato*, né come un *sensu morale acquisito*: «A credere ai partigiani del *sensu morale innato* – osserva il domenicano – la coscienza è *infallibile* come l'istinto; essa emette oracoli che corrispondono sempre alla verità. Ma non solamente questa teoria manca di base psicologica, ma è anche confutata dai fatti. In realtà la coscienza è spesso *ignorante, erronea, indecisa, contraddetta*»¹⁵. Secondo Gillet, l'etica kantiana, soffre di una sorta di innatismo. L'imperativo categorico si presenta come un dovere assoluto, ma non si riesce a trovarne la ragione né l'origine. Sintetizzando scrive: «Ecco dunque ridotta ai suoi termini essenziali la morale del Kant; la mia volontà impone a sé stessa il suo dovere. La volontà ragionevole e libera, la persona umana è dunque l'oggetto stesso della legge, nello stesso tempo che essa ne è l'autrice ed il soggetto»¹⁶. Tuttavia, scrive che «Kant ha edificato un sistema nell'aria, che il minimo colpo di vento può distruggere e buttare giù come un castello di carta»¹⁷. Riprendendo i contenuti della Critica della ragion pratica osserva: «Voi di parlate di un precetto senza causa, di una legge senza oggetto, di un ordine che non precede da nessuno, né da nulla, ma che io sento in me, dite voi, come un istinto irresistibile! Sia pure, ma non è questa una specie di fatalità, di cui l'essere ragionevole che è in me, ha il diritto di deridersi?»¹⁸. Chiosa sottolineando l'incapacità di questa prospettiva a condurre verso una vita morale: «Dovendo scegliere una volontà, io preferisco fare la mia, piuttosto che regolarla sopra una legge, il valore della quale mi sfugge e di cui io non so la provenienza!»¹⁹.

Con l'espressione «morale scientifica», il domenicano si riferisce a tutte quelle prospettive che hanno inteso fondare la morale e la pedagogia sull'esclusiva base delle scienze sperimentali. Contro qualsiasi asserzione metafisica ed ontologica, si cercò di indicare il senso della formazione e delle norme sociali partendo da dati «misurabili». Gillet bollò questi tentativi come delle «bravate» di qualche «adoratore della scienza»²⁰, che si illuse di una certa «onnipotenza della scienza e al suo magico potere di rinnovare la

¹⁵ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., pp. 42-43.

¹⁶ *Ibid.*, p. 62.

¹⁷ *Ibid.*, p. 59.

¹⁸ *Ibid.*, p. 60.

¹⁹ *Ibid.*, p. 61.

²⁰ *Ibid.*, p. 64.

faccia della terra»²¹. Si tratta di un'ulteriore appendice dello «scientismo», definito da Gillet come una «specie di dogmatismo a rovescio, maniera intransigente di considerare la scienza come la sola sorgente di verità e di gridare anatema in suo nome a tutti quelli che pensano fuori di essa, quando in realtà niente è più antiscientifico di questa maniera di pensare scientificamente, niente di così opposto alla vera libertà di pensiero»²².

Secondo il domenicano, infatti, alle scienze dure spetta attestare ciò che «è», mentre nulla può dire su ciò che «deve essere», e cioè dell'ideale perfettivo umano. Per questa ragione, nei suoi esiti storici, le «moralì sperimentali» hanno finito per riproporre posizioni metafisiche, sotto la maschera dell'apoditticità scientifica.

I fautori di queste prospettive furono i maggiori esponenti del positivismo e alcuni discepoli dell'evoluzionismo naturalistico. Tra i suoi sostenitori si annoverano Spencer, Darwin, Ribot, per i quali il senso comune ha una ragione storica, ed in particolare nella necessità della socialità. Gillet riassunse con queste parole la posizione di Spencer: «la morale ha avuto origine dagli istinti sociali, ed essa procede essenzialmente dalle condizioni generali d'esistenza di ogni società»²³. Riprendendo certe utopie di marca darwiniana, ricorda che i suoi sostenitori si illudevano che: «Dopo aver vissuto per sé stesso, l'uomo non vivrà più che per gli altri. Questo sarà il trionfo delle tendenze della specie sulle tendenze dell'individuo»²⁴. Si profilava secondo questa logica una giustificazione naturalistica della legge morale, ed una dogmatica speranza per le sorti progressive della società positivista. Secondo Gillet, la dottrina del senso morale acquisito sotto il doppio influsso dell'eredità e dell'educazione è incapace di giustificare l'azione morale: «Essa suppone l'*assoluto* senza dirlo, e la spiegazione storica ch'essa cerca, per la *universalità* e per la *necessità* della legge morale, fa meglio risaltare questo doppio carattere, per la sua stessa incapacità a darne spiegazione»²⁵. In realtà, stando al domenicano, si tratta solo di «ipotesi» in cui l'esperienza «ha in somma una parte minima». La prospettiva dell'uomo naturalmente buono e di un futuro «scientifico» radioso rappresenta un'utopia fuori dall'esperienza.

In seguito, il tentativo di costruire su basi positivistiche l'etica, ha trovato un tentativo di applicazione nel campo psicologico e sociologico, interpretando da una parte la vita morale come un soggettivo riflesso psico-fisiologico, e dall'altro come la risultante dei

²¹ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, Roma, Desclée, 1913. p. III.

²² M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, Torino-Roma, Marietti, 1927, p. 318.

²³ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 38.

²⁴ *Ibid.*, p. 39.

²⁵ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, Torino-Roma, Marietti, 1930, pp. 345-346.

legami sociali propri del contesto storico ed economico. Si tratta di due tendenze caratterizzate da un rigido determinismo, sebbene di natura diversa²⁶.

Gillet considerava esemplare il modo con cui certi studiosi approfondivano il tema della criminalità sulla base degli assiomi positivistici. Riprendendo i temi di un articolo di Manouvrier pubblicato sulla «Revue de l'École d'Anthropologie» nel 1912, sottolinea le critiche mosse alla psicologia deterministica di Lombroso. Secondo Gillet, infatti, pur ammettendo l'influenza dell'ereditarietà, per una visione corretta del comportamento umano era necessario dare il giusto peso alla libertà dell'individuo²⁷. Dell'approccio deterministico di certa psicologia, lamenta anche le conseguenze in campo scolastico ed educativo. In particolare, mette in guardia dalla riduzione della relazione formazione ad un processo costrittivo, lineare e «programmabile». Nell'educazione, la libertà dell'educatore e dell'educando giocavano un ruolo irriducibile a degli schemi preordinati. In questo senso, non considerava sufficiente per una corretta formazione della persona l'attestazione di alcuni «dati» sul fanciullo. Citando Binet, ed il suo testo *Les idées modernes sur les enfants*, scrive che lo studioso «sembra credere all'efficacia assoluta di questo metodo antropometrico; pare che sia persuaso che conoscendo *scientificamente* i fanciulli, l'educatore riuscirà ad educarli meglio. Io credo che questo metodo possa essere, infatti di grande utilità, ma non giungo a persuadermi che, per se stesso, sia assolutamente efficace»²⁸. Per la formazione della persona, infatti, non basta una valutazione delle competenze dell'allievo, ma occorre una prospettiva ideale che guidi il cammino educativo.

Sebbene ne avvertisse il rischio di unilateralità, Gillet valorizzava l'apporto delle scienze sperimentali. In linea con il movimento neoscolastico, il domenicano riconosce i meriti dello studio scientifico delle facoltà umane, ed in speciale modo della psicologia²⁹. Ne avvertiva a tal punto l'importanza, che relativamente alla formazione cristiana scrisse: «Sarebbe un errore grave, credere che l'educazione religiosa possa fare a meno della psicologia»³⁰. La sua conoscenza appare fondamentale sin dalla prima infanzia: «nulla è più complesso della psicologia del fanciullo, neppure quella dell'educazione sfuggirà alla complessità. Sembra infatti che per condurre a buon fine l'opera dell'educazione, un vero

²⁶ «Due teorie hanno intrapreso, ai giorni nostri, di risolvere l'antinomia, che a prima vista sembra esistere fra l'assoluto dell'Ideale e la relatività del soggetto; l'una lo ha fatto a nome dell'influenza *dell'ambiente sociale*, e sotto il nome di *determinismo sociologico*; l'altra, a nome del *determinismo individuale*, e sotto il nome di *eredità psicologica*» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 33.

²⁷ *Ibid.*, p. 198.

²⁸ *Ibid.*, p. 263.

²⁹ Sul tema affermò: «La scienza psicologica del fanciullo è una condizione necessaria dell'efficacia della pedagogia, non può esserne la causa. Nello stesso modo l'arte pedagogica non potrebbe essere efficace se la conoscenza dei mezzi da adattare al fine pedagogico, le sfugge» *Ibid.*, p. 261.

³⁰ *Ibid.*, p. 266.

educatore debba essere contemporaneamente *filosofo, scienziato, e artista*»³¹. La psicologia offre importanti strumenti all'insegnante. Nella relazione educativa, infatti, è necessario tenere conto di aspetti come le facoltà sensibili, la percezione, le emozioni, la capacità di sforzo intellettuale, il potere d'attenzione³². In particolare, l'ultimo aspetto è considerato di vitale importanza dal Gillet, che rimanda allo studio sull'attenzione spontanea e volontaria di Marion, *Psychologie appliquée à la pédagogie*. La capacità di concentrarsi su uno scopo e lo sforzo di tenerlo presente è, infatti, di fondamentale valore quando si vuole camminare sulla strada di un ideale perfetto.

In diverse parti dei suoi libri, critica le degenerazioni di alcune posizioni sociologiche. Questo tema è approfondito in modo articolato in *Pedagogia e religione*³³. Tra gli altri autori, esamina in modo più specifico il pensiero di Durkheim, di cui Gillet metteva in luce l'impianto positivistico. Secondo il sociologo, sulla base di una visione scienziata dell'etica, le essenze sono inconoscibili, mentre le norme e i valori sono ritenuti relativi e dinamici. Durkheim riteneva che l'ideale educativo non potesse essere dedotto dalla ragione o dalla natura. Al di là di qualsiasi discorso innatista od ontologico, egli parla di un «Ideale sociale», in cui si esprime il valore etico di ogni determinata collettività. Secondo questa teoria «*la morale dipende dalla società e non dall'io*»³⁴. Riprendendo una relazione tenuta da Durkheim a Bologna e poi riportata dalla «Revue de Métaphysique et de Morale» sul tema *I giudizi di valore e i giudizi di realtà*, Gillet nota come il sociologo sia costretto a parlare di «giudizi di valore». In questo tentativo di sostituire la morale metafisica ad una scientifica, Durkheim fa dell'«ideale sociale» una sorta di costruzione dello spirito, «idealizzando» la realtà sociale³⁵. In questo senso, le sue posizioni rappresentano un ritorno dissimulato ai giudizi di essenza tanto criticati.

Si tratta di una conclusione considerata da Gillet «sconcertante»³⁶ e contraddittoria. Come egli stesso osserva: «Io non nego che l'ideale sociale sia una forza morale, che il suo valore gli venga dalla società considerata come una forma di qualità superiore alla giustapposizione materiale degli individui che la compongono. Ma si tratta di sapere se appartiene alla scienza o alla ragione di dedurre questa forma, di astrarre questo ideale, di formare un giudizio suo valore. In ogni caso, la scienza non potrebbe, che oltrepassando la

³¹ *Ibid.*, p. 34.

³² Sempre sul versante religioso scrive: «Pur mantenendo che non si deve insegnare ai fanciulli come ad adulti la dottrina religiosa, *in un modo astratto*, credo tuttavia che sia bene abituarli abbastanza presto a pensare come uomini, obbligandoli a sforzi intellettuali proporzionati alla loro capacità di attenzione» *Ibid.*, p. 272.

³³ *Ibid.*, pp. 37-88.

³⁴ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 347.

³⁵ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 68.

³⁶ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 54.

realtà che questo ideale sorpassa a sua volta, cioè uscendo dall'esperienza, per conseguenza, cessando d'essere la scienza. Esigere da essa questo sforzo sarebbe costringerla al suicidio»³⁷.

La costruzione di Durkheim e la sua visione dell'ideale sociale, pone in luce l'antinomia di un'etica sperimentale. Sotto questo frangente, Durkheim osserva: «Si tratta unicamente di sapere se la scienza, con i suoi soli mezzi di osservazione, è capace, non solo di constatare l'*esistenza*, ma di giustificare il *valore* stesso dell'Ideale sociale, da cui dipende il valore delle cose. Ora, essa non lo può; non può giustificare né il suo *valore teorico*, - né il suo *valore pratico*. In conseguenza, i giudizi di valore che noi diamo sulle cose, in ragione del valore stesso dell'Ideale sociale, non sono di competenza della scienza; ed è inutile tentare di ricondurre questi giudizi di valore a semplici giudizi di esistenza o di realtà»³⁸. Sul medesimo punto osserva: «La *morale positiva* pretendendo appoggiarsi alla sola *scienza* non riesce a giustificare il *valore teoretico* dell'ideale sociale, né il suo *valore pratico*. Non giustifica il suo valore teoretico, perché l'ideale sociale, almeno per il suo *contenuto*, se non per la sua *esistenza*, non è di competenza della *scienza*, ma della ragione. Non giustifica neppure il suo valore pratico, se è fuor di dubbio che la scienza è impotente a risolvere il doppio problema del *regolamento* e della *motivazione*, che secondo i suoi difensori i più autorevoli è legato all'*esistenza* dell'ideale sociale»³⁹.

Il sistema di Durkheim si presenta come un tentativo fallito di abbracciare su basi scientifiche gli ideali e i valori. Gli strumenti «positivi» non permettono, infatti, di stabilire «regole» sociali, senza oltrepassare i confini della scienza sperimentale, riproponendo così, una metafisica. Su questo tema, Gillet ha scritto: «Intendiamoci bene. Non pretendo dire che «i fini sociali» non esistano. Sono dati, *in fatto*, come la «forma sociale» stessa. Ma il giudizio di valore che io do su di essi, oltrepassa il fatto della loro esistenza, per giungere al loro *contenuto*. Ora, il loro contenuto è l'ideale. A questo titolo, oltrepassa l'esperienza, perché ogni idea per se stessa, è supra-sperimentale. Il valore di norma, o regolatore di questi fini, come degli ideali collettivi di Durkheim, non può essere conosciuto che dalla ragione»⁴⁰.

Secondo il domenicano, il peccato capitale del sociologismo, è quello di considerare in senso fenomenico i valori. Ma come ha notato Gillet, la scienza «constata dei *fatti*, ma non conosce *Ideale*»⁴¹. Da questo punto di vista, anche la sociologia di Durkheim appare

³⁷ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 68.

³⁸ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., pp. 42-43.

³⁹ *Ibid.*, p. 74.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 64.

⁴¹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 4.

incapace di indicare qualsiasi tipo di modello morale, senza cadere nell'infondatezza delle sue asserzioni. Di qui, la morale scientifica appare a Gillet «demoralizzatrice al massimo grado»⁴². Come, infatti, distinguere il «normale» dal «patologico»?⁴³.

Gillet, segnala, inoltre, come la prospettiva di Durkheim riduca l'esperienza umana e i suoi condizionamenti. In particolare, prescinde da tutti gli aspetti ereditari, fisiologici e fisici dello sviluppo umano⁴⁴. Da questo punto di vista, Durkheim «ingigantisce» il ruolo delle relazioni sociali. Si tratta di un errore che, secondo il domenicano, è comune a certa sociologia⁴⁵.

La valutazione di Gillet riguardo le posizioni pedagogiche ed etiche di Durkheim restò molto dura. Riprendendo i contenuti dell'articolo citato scrive: «Non so che cosa deve meravigliare di più in questa conclusione, se l'imprecisione del linguaggio, o l'incertezza del pensiero»⁴⁶. Sebbene valorizzi la concezione per cui la società abbia un ideale comune, considera il sistema di Durkheim contraddittorio⁴⁷. In questo senso, la riflessione dell'intellettuale conferma come: «una sociologia interamente positiva, non potrebbe in alcun modo essere imperativa»⁴⁸.

Sullo stesso tema, commentò la pubblicazione di Léry-Bruhl, *La Morale et la Science des Mœurs* (1903). Citando questo lavoro nell'introduzione di *Pedagogia e religione*, scrisse che a molti questo saggio diede l'illusione di fondare scientificamente la morale. Ma Gillet commentò ironicamente: «come costruire sull'arena mobile dei fatti morali una dottrina che si mantenga salda?»⁴⁹.

⁴² *Ibid.*, p. 63.

⁴³ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 349.

⁴⁴ Commentando la definizione di educazione di Durkheim osserva: «Ma in questo sistema educativo, in questo *monismo sociologico*, che cosa divengono le influenze irriducibili alla socialità: fisiologia, eredità, razza, l'importanza delle quali, era così grande agli occhi di Spencer, che secondo lui rendeva quasi nulla l'opera dell'educazione? Durkheim non se ne occupa. Sacrifica quasi interamente la psicologia alla sociologia» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 77.

⁴⁵ «I sociologi, come abbiamo veduto, fanno del cervello umano un prodotto dell'ambiente sociale. Quest'asserzione è contraddetta dai fatti. Il cervello porta il segno della fisiologia individuale, anteriormente a tutte le influenze sociali. Ogni individuo nasce con un temperamento fisiologico, la cui complessione apparisce come originale, e influisce anticipatamente sull'originalità del pensiero, e per conseguenza, della volontà e del carattere» *Ibid.*, p. 203.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 53.

⁴⁷ «Ammiriamo l'ideologia di un tale sistema pedagogico, e tutti i postulati che implica: il postulato della società come forma qualitativamente diversa della somma degli individui che la compongono; il postulato di un Ideale sociale, insieme trascendente ed immanente agli individui; il postulato del valore educativo ed assoluto di un Ideale sociale essenzialmente relativo, perché cambia costantemente sotto l'influenza delle grandi correnti sociali, il postulato della possibile creazione di un essere sociale sulla tavola quasi rasa dell'essere individuale; e finalmente il postulato di un metodo pedagogico ridotto da una parte allo studio della società per scoprire i fini sociali, e i mezzi adatti, e dall'altra parte all'intervento della psicologia per organizzare la coscienza del fanciullo nel senso della necessità sociali che risultano dai fini sociali da realizzare, e adattarvi la sua attività. E in tutto ciò Durkheim pretende di non oltrepassare i limiti della scienza! Ma egli fa della metafisica sociale, del monismo sociologico!» *Ibid.*, pp. 79-80.

⁴⁸ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 68.

⁴⁹ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. IX.

Un altro sociologo a cui Gillet dedica la sua attenzione è Draghicesco, di cui riprende i contenuti del *Problème de la conscience*. In questo saggio, lo studioso affiancò alla «sociologia oggettiva» di Durkheim, una «sociologia soggettiva» che si doveva occupare di individuare le influenze della collettività sul soggetto. Egli trae le conclusioni di una «teoria della morale scientifica o sociologica», che si coagula attorno a questo presupposto: «*dalla società e non dall'io dipende la morale*» In altri termini, non vi è altra morale che quella sociale. Draghicesco sostiene che qualsiasi azione umana non sia che il frutto del proprio ambiente. In questa direzione, concepisce la capacità della percezione come una conseguenza sociale, e sostiene come le facoltà individuali dipendano in gran parte dalle agenzie educative, *in primis* la scuola⁵⁰. Così la «soggezione» si considera capace di tutto. In questa direzione, l'educazione appare come un adattamento alla società, dove «l'individualità sarà completamente abolita»⁵¹. Draghicesco, profila un rigido determinismo, di cui Gillet mise in rilievo le contraddizioni: «Se la coscienza individuale non è che un semplice riflesso delle influenze sociali non vi è alcuna *psicologia individuale* possibile, si sottintenda, una psicologia unicamente introspettiva, che si sforzerebbe di fornire una base razionale, e non sociale, alle leggi dello spirito»⁵².

Da questi presupposti, Draghicesco avanza la proposta di un «metodo attivo democratico». Con questa concezione egli sostiene che la moralità «giusta» sia quella della maggioranza. Egli motiva sul suo relativismo, la necessità che l'etica sia imposta sulla base delle logiche del regime rappresentativo⁵³. In questo modo, l'autorità sociale è l'ultima espressione dell'attività morale individuale e sociale»⁵⁴. Paradossalmente la «relatività assoluta»⁵⁵, porta così alla violenza della maggioranza. Gillet parla di una «dittatura dei 51 che decidono sui 100», che rischia di appiattire la società. Ricorda che «Questa apologia della *legge* e della *maggioranza* che la *crea*, per la sua attitudine *volontaria, costrittiva*, è accettata da molti non solo in linea di *principio*, ma *nel fatto*»⁵⁶. Il domenicano critica in questo frangete le posizioni del sociologo, citandolo: «L'ultima anarchia scatenata dall'ultimo progresso tecnico sarà stata colta nell'ultima statistica»⁵⁷.

Citando l'opera *Le problème de la conscience*, dove Draghicesco ha spinto i presupposti sociologici e positivisti alle loro estreme conclusioni, Gillet osserva che il sociologo non è

⁵⁰ *Ibid.*, p. 201.

⁵¹ *Ibid.*, p. 132.

⁵² *Ibid.*, p. 83.

⁵³ *Ibid.*, p. 84.

⁵⁴ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 46.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 51.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 53.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 52-53.

che «un logico inesorabile, e un demagogo deciso»⁵⁸. Riprendendo i concetti del «metodo attivo democratico» e la necessità di appiattare le differenze morali nella società, cita direttamente il sociologo, quando scrive: «La democrazia è la scienza etico-sociale vivente e vissuta... Non si arriverà a scoprire le leggi sociali che *decretandole* e *propagandole*»⁵⁹. Sulla stessa scia, Gillet contestò le posizioni di Marceron, professore di liceo, e allievo di Draghicesco. Il domenicano criticò soprattutto l'opera intitolata *Morale per mezzo dello Spirito*, nella quale si ribadiscono le ragioni della tirannia della maggioranza⁶⁰.

In linea generale, Gillet sostiene che la «morale scientifica» ha mostrato la sua incapacità a giustificare un'etica fondata: «*La morale positiva, sotto la sua forma sociologica, è impotente a render conto del valore teorico dell'Ideale sociale, e in conseguenza a giustificare i giudizi di valore che noi diamo sulle cose, rispetto a questo Ideale*»⁶¹.

Le due posizioni, quella sociologica e psicologica, soffrono entrambe di un certo «esclusivismo», che non le rende capaci di comprendere e promuovere in senso integrale l'educazione⁶².

Secondo il domenicano, inoltre, la storia dimostrava che il progresso scientifico non conduceva, necessariamente, ad un benessere morale. A non molti anni dalla fine della guerra, Gillet commentava: «Da questo punto di vista, la guerra ha dimostrato chiaramente che la scienza è meno una *dottrina* che un *metodo*: ch'essa vale praticamente e moralmente ciò che valgono le dottrine che se ne servono»⁶³.

Gillet stigmatizzava soprattutto le conseguenze pratiche della «morale scientifica», che privava l'uomo della sua libertà, per ridurre la sua azione ad un meccanismo predeterminato. Si trattava di teorie che avevano «una influenza così pernicioso sullo spirito pubblico e sopra i costumi, che io non potrei sentirmi soddisfatto ove non attirassi

⁵⁸ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 362.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 363.

⁶⁰ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 85.

⁶¹ *Ibid.*, p. 42.

⁶² Valorizzando il contributo della pedagogia religiosa osserva: «Se ho insistito su questo punto al principio di questo capitolo, non è tanto per far risaltare il metodo unilaterale di questo monismo pedagogico, quanto per mostrare a qual punto la pedagogia religiosa, *nel campo della realtà psicologica, come in quello dell'Ideale filosofico*, è più comprensiva, e libera dello spirito di sistema. Infatti, la dottrina religiosa, nell'interpretazione che dà dei fatti psicologici, riguardanti l'organismo individuale, e la sua possibilità di adattamento alle esigenze oggettive dell'Ideale umano, tiene il giusto mezzo fra due sistemi opposti: il *monismo pedagogico*, che abbiamo adesso descritto, e che assorbe l'individuo nel determinismo sociale; e l'*eredità psicologica*, che, a nome del determinismo individuale, sottrae l'individuo a tutte le influenze sociali, compresa quella dell'educazione. L'esclusivismo di questi sistemi costituisce la loro debolezza» *Ibid.*, p. 133.

⁶³ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 320.

su di lei la vostra attenzione e non vi mettesi in guardia contro alcune delle sue seduzioni»⁶⁴.

III. 3. Ritorno alla metafisica e pedagogia filosofica

Gillet auspica un ritorno alla riflessione metafisica, tanto in campo etico che pedagogico. La fondazione di una morale su presupposti scientifici si era dimostrata fallimentare.

Non si poteva, infatti, credere che la scienza sperimentale potesse giustificare giudizi di valore. «La scienza – ribadisce Gillet - constata *ciò che è*, non *ciò che deve essere*; parla all'*indicativo*, non all'*imperativo*»⁶⁵.

Il dover essere è, infatti, un valore ideale, che non entra nel dominio del metodo sperimentale: «La scienza può constatare che l'idea esiste; non può, senza cessare di essere scienza, raggiungere la sua essenza»⁶⁶.

Si trattava di una posizione che, ricorda Gillet, è stata da sempre sostenuta dalla morale e dalla teologia «tradizionale», la quale non ha «mai sostenuto che scienza non avesse nulla che vedere nella morale, ma soltanto che la morale non dipendeva tutta dalla scienza. Non ha proibito alla scienza di fare lo studio dei costumi, né di constatare l'esistenza dell'ideale sociale, ma le ha negato il diritto di spiegarne e di giustificarne il contenuto»⁶⁷.

L'ambito sperimentale, infatti, seppur necessario per comprendere la complessità e i condizionamenti della persona nel suo sviluppo e nella sua prassi, appare impotente a comprendere tutti i fattori dell'etica, come, soprattutto, la libertà, il bene e l'ideale. Per questa ragione, anche in ambito teologico, seppur apprezzati alcuni spunti dati da alcuni psicologi e scienziati, sostiene che non si accede alla profondità della vita religiosa senza uno sguardo metafisico.⁶⁸

Si deve dunque ammettere che oltre al dominio scientifico, la ragione possa cogliere il valore tramite il giudizio, rendendo il bene pienamente intellegibile. Si tratta di un'azione propria dell'intelligenza: «Se l'esperienza appartiene alla scienza, l'astrazione è l'opera propria della ragione. Nessun gioco di ragionamento, nessun sofisma, arriveranno mai a trasformare l'ideale nella realtà, ciò che dev'essere in ciò che è. La scienza che ha per oggetto di dirci ciò che è, in nome dell'esperienza non potrebbe, senza uscire

⁶⁴ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 45.

⁶⁵ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. X.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 56.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 185.

dall'esperienza, dirci ciò che deve essere. Essa ha per dominio i fatti e non le idee»⁶⁹. Riprendendo un lungo articolo di Maréchal, dal titolo *Science empirique et psychologie religieuse*, e pubblicato nel 1912 su «Recherches de science religieuse», Gillet afferma che «non si ha diritto, a nome della scienza empirica stessa di negare allo spirito umano l'affermazione assoluta del rapporto delle sintesi empiriche con l'unità dell'essere, e che soltanto la franca manifestazione metafisica, che rispetta l'integralità delle condizioni essenziali della conoscenza umana, e riconosce ogni «valore» inevitabilmente affermato o richiesto, sfugge alla contraddizione»⁷⁰.

Sulla base di questi presupposti, Gillet dimostra la necessità di superare i confini della scienza sperimentale, per proporre una pedagogia fondata sulla «ragione»⁷¹. La pedagogia ha una doppia realtà. Da una parte riguarda la vita pratica, dall'altra si riferisce ad una conoscenza dei fini e dei mezzi educativi. Gillet si domanda: «La pedagogia è una scienza o un'arte? Non ci indugeremo a discutere questa questione di scuola. Secondo noi, la pedagogia è allo stesso tempo, ma sotto aspetti diversi, un'arte, una scienza, e una filosofia, benché in ultima analisi, sia più un'arte che qualunque altra cosa»⁷². Le due componenti sono così spiegate: «Come scienza, dovrà riconoscere il reale nella sua complessità viva, come ce lo rivelano le scienze psicologiche e sociologiche. Come arte, si studierà di cercare con l'intervento di motivi adatti, un valore comprensivo, cosciente, il più adeguato alla complessità delle condizioni della vita umana in società. Ma, scienza o arte, essa non avrà efficacia se non ricorrendo ai dati della morale, cioè, adattando le esigenze relative delle regole e dei motivi particolari di condotta, alle esigenze assolute della regola e del motivo supremo, o, inversamente adattando l'assoluto dell'ideale pedagogico alle contingenze della realtà psicologica e sociale»⁷³. Occorre dunque avere presente sia la realtà pedagogica, e dunque la complessità del soggetto da educare, sia l'ideale pedagogico, cioè il modello perfetto a cui condurre l'educando⁷⁴.

In linea generale, la pedagogia è definita come «l'arte di insegnare ai fanciulli a diventare uomini». Ma Gillet ci tiene a precisare, che tanto nella pratica che nella teoria, alla pedagogia non spetta «costruire» un modello umano, ma rispettarlo. Se nell'arte

⁶⁹ Sul tema osserva: «Certo le opere di un William James, di Miers, di un Delacroix, e di tanti altri psicologi, non sono trascurabili. Ma sono impotente a render conto di ciò che l'esperienza veramente religiosa contiene di specifico» M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 65.

⁷⁰ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., pp. 31-32.

⁷¹ *Ibid.*, p. X.

⁷² *Ibid.*, p. 23.

⁷³ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁷⁴ «La realtà pedagogica, sotto le specie del soggetto da educare, dell'ambiente sociale, e dell'educatore, è complessa in se stessa, e riguardo a noi. L'ideale pedagogico è complesso soltanto riguardo a noi che dobbiamo scoprirlo e adattarlo alla realtà» *Ibid.*, p. 33.

figurativa, è possibile «inventare» il modello, così non è in campo umano. «Il pedagogo – osserva il domenicano - non deve inventare di tutto punto l'ideale umano, ma semplicemente accettarlo o scoprirlo. Non è opera di immaginazione, ma opera della ragione, nel senso più ampio della parola»⁷⁵.

Per questa ragione, sia la pedagogia come arte che come scienza, dipende essenzialmente dall'antropologia filosofica, cioè dal modello perfettivo che si «riconosce» vero⁷⁶. L'ideale umano, rappresenta così il «*postulato*» di ogni pedagogia⁷⁷. Sulla base di quanto detto, è chiaro che tocchi soprattutto alla morale, identificare il modello umano: «Una dottrina morale, pur non cessando di essere *scientifica*, dipenderà dunque in prima linea dalla *Metafisica*, poiché da una parte l'oggetto della *Metafisica* – come dell'intelligenza – è l'essere, e d'altra parte trattasi, determinando il fondamento di un dovere, di trovare ad esso la sua *ragione d'essere*, di renderlo *intelligibile*, e di soddisfare, su questo punto, le esigenze dell'organismo. Da questo punto di vista, una dottrina morale veramente efficace è in fondo una *morale religiosa*. Perché non vi è religione – come la parola stessa indica – che non tenti di *collegare* il dovere al suo fondamento, i fatti morali ai loro principi»⁷⁸. Gillet sostiene inoltre che, visti i fallimenti delle «moralì scientifiche», le esigenze di un ritorno ad un'etica metafisica, siano sempre più comuni⁷⁹.

Va tenuto conto che per Gillet, l'etica e l'antropologia metafisica non devono proporre conclusioni rigide al problema umano, ma considerazioni realistiche aperte alla continua revisione. Sotto il profilo epistemologico, questa asserzione appare abbastanza rilevante: «Né dal punto di vista pratico, né da quello speculativo, noi non siamo infallibili rispetto alla verità. Questa infallibilità è certamente il punto ideale da raggiungere, sia per *conoscerla* semplicemente, sia per *viverla*: ma non vi arriveremo che a gradi, che a tappe, a forza di correzioni e di ritocchi infiniti»⁸⁰.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁷⁶ «Così se la pedagogia è, in ultima analisi, l'arte di adattare l'ideale umano alle esigenze relative dei fanciulli, è un'arte essenzialmente dipendente dalla *filosofia* dell'ideale, e da tutte le *scienze* che hanno per scopo il fanciullo. *Non è un'arte plastica, ma un'arte morale*. Da ciò la complessità del *metodo* pedagogico, che si unisce a quella dell'*ideale* da scoprire, e della *materia viva* da analizzare rispetto a questo ideale» *Ibid.*, p. 24.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 24.

⁷⁸ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., pp. 13-14.

⁷⁹ «Al difuori, infatti, di un punto di vista strettamente agnostico e pragmatista, generalmente si ammette oggi, quando si tratta di studiare nella sua funzione essenziale la natura umana, cioè nel *giudizio*, e di esprimere la struttura intima sotto forma di leggi, che il metodo scientifico, per necessario che sia, è da sé solo incompleto e insufficiente. *Richiede, per raggiungere la realtà, il complemento di una metafisica*» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 29.

⁸⁰ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 75.

Ciò vale ancora di più quando si tratta dell'uomo, «Non c'è infatti niente di più complesso del soggetto umano, la *persona morale*»⁸¹. Nel Campo morale e speculativo, infatti «la difficoltà di *conoscere* la verità proviene dalla complessità e dall'estensione dell'*oggetto*; dal punto di vista pratico la difficoltà di vivere la verità dispensa dalla complessità e dalla particolarità del *soggetto*»⁸². In altre parole, «*La verità speculativa si contempla dall'esterno; la verità pratica si fa soprattutto nell'interno*»⁸³.

III. 4. La persona: coscienza, legge naturale e volontà

Nella teorizzazione del modello perfettivo, Gillet indica nella razionalità il punto precipuo dell'alterità umana rispetto al resto del mondo naturale. L'intelligenza fa dell'uomo un essere padrone delle sue azioni, e capace di riconoscere un senso alla sua esistenza.

La vita razionale e spirituale dell'uomo è segnata dall'esperienza della coscienza personale, che rappresenta il luogo dell'intenzione, della libertà e della scelta. Essa «*si confonde col giudizio pratico che personalmente portiamo, al momento d'agire, sulla nostra propria azione, in virtù della conoscenza naturale o riflessa, che noi abbiamo delle leggi che reggono la nostra attività umana, e del sentimento innato od acquisito che ci spinge ad agire in tal maniera*»⁸⁴. Essa consiste nella vita della libertà e dello spirito, spazio della ragione e inizio della volontà. La coscienza ha bisogno di essere educata. Infatti: «Se la si lascia incolta, essa s'arresta: al contrario essa si schiude appena che si ci occupa di essa»⁸⁵. Egli la considera come qualcosa allo stesso tempo «semplice», ma misteriosa.

La coscienza può essere oggetto di una «scienza», che consiste nell' «insieme delle idee più alte, destinate per natura a regolare la nostra attività umana». In qualche modo, ciascuno ha una sua «scienza morale» della coscienza, cioè una serie di giudizi di valore. Per questa ragione, «la coscienza morale ha per oggetto di applicare a ciascuno dei nostri atti, sotto la spinta della volontà rettificata e libera, le idee che le fornisce la scienza morale. E l'educazione della coscienza deve metter capo alla creazione di questa *sintesi vivente* che è la coscienza morale, da una parte svolgendo tanto quanto è possibile l'oggetto della scienza morale, dall'altra parte, organizzando la libertà in funzione di

⁸¹ *Ibid.*, p. 122.

⁸² *Ibid.*, p. 76.

⁸³ *Ibid.*, p. 113.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 69.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 4.

quest'oggetto o di queste idee e del soggetto umano in cui queste idee devono incarnarsi e prender vita»⁸⁶. La vita della coscienza, «suppone un'intelligenza esatta delle leggi morali, naturali o positive, chiamate a regolare la mia attività in funzione dell'Ideale da attuare, e della maniera di adattarle al mio temperamento particolare, in vera condizione di causa, senza tradire con ciò quella dell'ideale in questione»⁸⁷.

Come appare chiaro da quanto osservato, Gillet sottolinea lo stretto legame tra la speculazione etica e la vita: «La scienza morale, come scienza, non è che la coordinazione, per mezzo dell'intelligenza speculativa, dei principii generali astratti dell'esperienza»⁸⁸.

Nella sua opera dedicata al tema, Gillet parla del «fatto di coscienza», affrontato sia sotto il piano «oggettivo» e poi «soggettivamente», cioè su come essa s'imponga alla nostra intelligenza sotto forma di giudizi morali e alla nostra volontà sotto l'aspetto di sentimenti morali.

Gillet contesta quanti vogliono ridurre la natura di questo «fatto», sostenendo come la prova che «la prova che il fatto di coscienza è un fenomeno a parte, *sui generis*, consiste appunto in questo, che esso provoca in noi *giudizi* e *sentimenti* particolari. Noi *giudichiamo* che è *obbligatorio* e *sentiamo* che è *desiderabile*»⁸⁹. Non si tratta di una coazione assimilabile al mondo materiale. «L'obbligazione morale – infatti - è una necessità immateriale, puramente ideale, che lega il foro interno»⁹⁰.

I fatti di coscienza trovano la loro ragion d'essere nel «senso morale», che Gillet colloca nella razionalità umana. Esso non può essere ridotta all'ambito del sentimento o dell'istinto: «La dottrina del *senso morale*, se la si restringe ad una sorta di istinto o di sentimento, (sia l'istinto di *benevolenza* o il sentimento di *simpatia*) non può rendere conto, bandendo ogni elemento *razionale*, del carattere d'*obbligazione* che abbiamo osservata nell'analisi del fatto di coscienza»⁹¹. Negando questo dato, si perde il senso stesso dell'educazione: «Se non esistono *fatti di coscienza*, irriducibili ad altri fenomeni della natura o dell'anima, aventi, conseguentemente, una fisionomia propria, delle note originali, allora la *coscienza* stessa non è che una parola e il problema dell'*educazione* morale una chimera»⁹².

⁸⁶ *Ibid.*, p. 85.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 11.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 85.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 21.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 22.

⁹¹ *Ibid.*, p. 30.

⁹² *Ibid.*, p. 18.

Sulla vita della coscienza, agisce una «legge di natura, grazie alla quale noi dobbiamo fare il bene ed evitare il male, è all'origine di tutti i nostri passi»⁹³. In sintesi, essa può essere così enucleata: «*dovunque e sempre l'individuo umano, qualunque sia, deve vivere ragionevolmente*»⁹⁴. In un altro passo osserva: «*Uomo, io debbo agire da uomo. Essere ragionevole, io debbo vivere ragionevolmente*; tutto il fondamento della morale naturale sta in questa proposizione»⁹⁵. Sullo stesso argomento, Gillet osserva: «La *ragione*, Signori, questo capolavoro della natura, ecco il *vero fondamento* della moralità. Non son io che lo dico, ma dei filosofi: un Platone, un Aristotele, uno Spinoza, Kant stesso, le menti più profonde dell'umanità»⁹⁶.

Da questo punto di vista, il bene non è qualcosa di arbitrario, ma una meta reale in cui solo si può compiere la persona: «Noi non siamo liberi di fare a nostro talento quello che ci piace in onta alle leggi della natura ragionevole; noi siamo solamente liberi nell'obbedire ad esse affine di agire umanamente»⁹⁷.

La vera morale è legata alla legge naturale: «*La ragione trova nella natura delle cose l'elemento universale, assoluto della legge: la scienza, sotto la sua forma psicologica e sociologica, constatata ugualmente nella natura delle cose, durante la sua evoluzione, i costumi relativi e mutevoli che sono la materia viva della legge, e, come ogni materia adattata alla forma che riceve, le impongono i loro propri limiti*. La scienza ci mostra ciò che è: la ragione, in ciò che è, ciò che *deve essere*. Ma è chiaro che ciò che deve essere è condizionato da ciò che è; il *dovere* dal *fatto*; la *legge* dai *costumi*»⁹⁸. C'è quindi un messo tra i costumi particolari e la legge universale.

Uno degli aspetti che Gillet approfondisce è la connessione tra l'assoluto e il relativo morale, cioè il lato oggettivo e soggettivo della norma etica. Egli critica le posizioni di quanti si immaginano la morale come fosse l'astronomia, scienza esatta e rigida. La ragione etica, infatti, si declina nei costumi e nei periodici storici: «La legge morale – osserva – s'impadronisce dei costumi degli individui e dei popoli, informandoli, arriva a costituire questo composto assimilabile che merita il nome di *legge umana* poiché esso si adatta perfettamente a tutte le circostanze individuali e sociali che comporta la vita veramente umana»⁹⁹. Egli non vede una contrapposizione tra l'ambito soggettivo e oggettivo: «Tra la legge morale assoluta, universale e le azioni umane relative, particolari,

⁹³ *Ibid.*, p. 72.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 91.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 68.

⁹⁶ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 9.

⁹⁷ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 80.

⁹⁸ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 114.

⁹⁹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 102.

la conciliazione è, non solamente possibile, ma normale. È piuttosto la forza d'una legge universale di potersi così adattare a tutti i casi particolari di coscienza; essa è universale soltanto per ciò; è *la sua ragion d'essere*¹⁰⁰. In altre parole, «Non vi sono «intellettuali» peggiori di coloro i quali non hanno abbastanza fede nell'associazione delle idee, e temono di vederlo minorato dal relativo, come se invece non fosse la grande risorsa di una idea assoluta potere, al contatto della vita e sotto l'influsso dell'esperienza che si assimila i suoi elementi nutritivi, adattarsi a tutto il relativo. Perché, ripetiamo, il carattere della legge morale è di potere piegarsi così alle molteplici e mutevoli esigenze dell'azione, a tutti i temperamenti, a tutte le circostanze della vita personale e sociale che la condizionano, esplicandosi sempre più e perciò evolvendosi. La legge morale non è un sistema chiuso in cui la vita si trovi definitivamente imprigionata. È invece con un saldo punto di allacciamento al reale un sistema aperto, e eminentemente adattabile alle immense ed infinite varietà dell'azione; tale un centro, la cui circonferenza possa allargarsi indefinitivamente»¹⁰¹. Da questo punto di vista, sostiene che la Chiesa cattolica si sia sempre adattata ai tempi¹⁰². Non teme di criticare i reazionari della morale, che finiscono per diventare i più pragmatisti¹⁰³.

La legge di natura si attua grazie alla volontà che orienta ogni azione dell'uomo. «La volontà - spiega Gillet - può essere considerata sotto due aspetti: come *provveditrice* del soggetto umano dell'inseguimento di tutte le specie di beni che lo sollecitano; poi come *facoltà speciale*, il cui bene proprio è il bene *spirituale*, il bene dell'*anima*»¹⁰⁴. L'uomo ha in sé diversi condizionamenti: «Ora, la volontà non è solamente un'inclinazione naturale, una tendenza istintiva verso il bene rappresentato dall'idea o dalla sensazione. Essa è ancora più un'inclinazione naturale, ma tendenza istintiva verso il bene rappresentato dall'idea o dalla sensazione. Essa è ancora un'inclinazione libera che, in virtù di questa libertà, può resistere alle suggestioni della sensibilità, o servirsene a proposito, in favore dell'idee che l'attirano e che si tratta di tradurre in atti»¹⁰⁵

La volontà umana è guidata dalla ragione, ed in particolare dal giudizio circa il dovere e il possibile: «Il sasso va là dove la mano l'ha gettato; i fiumi seguono i loro letti; le stelle descrivono senza saperlo le loro orbite; l'animale stesso si slancia con un salto là dove l'istinto lo spinge: solo l'uomo, per vivere e per agire, va *soggetto alla sua decisione*»¹⁰⁶.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 109.

¹⁰¹ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 222.

¹⁰² *Ibid.*, p. 224.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 227.

¹⁰⁴ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 122.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 122.

¹⁰⁶ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 7.

Come egli stesso osserva «è *nella natura delle cose*, che la volontà segua direzioni dell'intelligenza, e che andiamo alla vita per le vie della verità»¹⁰⁷. Sotto questo versante la volontà può essere definita come la «*tendenza* in virtù della quale io mi assimilo in maniera vitale, e sotto forma di *bene*, le realtà che l'intelligenza ha cominciato ad assimilarsi sotto la forma di essere»¹⁰⁸. Con altre parole osservò: «Per se stessa l'idea è ordinata all'azione per regolarla e comunicarle un valore umano, la volontà non si assimila l'idea che in vista dell'azione. È *essa che fa la sintesi vivente dell'intelligibile e del reale; è essa che cambia la verità speculativa in verità pratica*. Di certo l'idea domina e regola i suoi passi, ma l'idea non raggiunge il reale che per mezzo del suo intervento. L'esperienza morale si attua sotto l'influsso combinato dell'idea e della volontà, non già di un volere generale, ed astratto esso pure, ma di un volere particolare, del mio proprio volere, attualmente influenzato dal mio temperamento, dalla mia parte d'atavismo, dalla mia educazione, e dall'ambiente in cui vivo»¹⁰⁹. Il legame tra verità e azione non è necessario, ma coinvolge la libertà personale. «È la volontà, per sua libera scelta, che dà ad un'idea, per sé *indicativa*, di divenire *imperativa*; che cambia *l'idea – luce*, in *idea – forza*»¹¹⁰. Riprendendo le posizioni di San Tommaso, osserva: «Secondo S. Tomaso, l'idea è motrice senza nuocere per niente alla libertà; giacché la motricità di cui si tratta deve intendersi come *causalità finale*, non come *necessitante*»¹¹¹.

Il rapporto tra volontà e verità, è legato a quello tra l'azione e l'essere. Come egli stesso spiega: «In realtà, *in concreto*, non c'è primato di sorta, né dell'azione sull'essere, né dell'essere sull'azione. Tutto dipende dal punto di vista dal quale si considera il reale. Dal punto di vista *formale*, la conoscenza intellettuale primeggia sull'azione perché essa condiziona il suo valore umano. Dal punto di vista *finale*, l'azione primeggia su questa conoscenza, perché questa non ha valore umano se non in quanto è vissuta, e si arricchisce finalmente di una conoscenza sperimentabile, *nella azione e per l'azione*»¹¹²

Riprendendo le considerazioni di Aristotele, Gillet afferma che «*Se per la nostra forma naturale, noi siamo degli esseri ragionevoli, è dunque chiaro che il nostro fine naturale sarà di agire secondo la ragione*. Tutto il fondamento della morale aristotelica si contiene in questa proposizione»¹¹³. La volontà ha dunque una spontanea e naturale attrazione verso la verità. In questa esigenza di senso e di conoscenza infinita Gillet indica il «luogo» della

¹⁰⁷ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 251.

¹⁰⁸ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 18.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 220.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 22.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 21.

¹¹² *Ibid.*, p. 3.

¹¹³ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., pp. 140-141.

più profonda religiosità: «È nel centro stesso della volontà, nella sua tendenza fondamentale al bene universale, che il sentimento religioso ha la sua sorgente»¹¹⁴.

Secondo Gillet, la volontà umana è condizionata da una tendenza verso il male, che riprendendo la tradizione giudaico cristiana, chiama «peccato originale», o anche «peccato ereditario». Come osserva: «Per la volontà, in causa della sua debolezza originale, la grande difficoltà consiste precisamente nel prendere lo slancio e volare, se posso dirlo, a volo spiegato, nella regione dell'ideale»¹¹⁵. In diverse opere richiama a tener conto di questo condizionamento. Criticando i metodi di certi educatori cattolici, contesta quanti suppongono la «natura angelica» dei bambini, che, invece, a suo dire, sono già appesantiti dal male.

In un'opera riprende le tesi di Doléris, il quale parlando della propensione all'istintività sessuale, distingue le persone «normali» da quelle «anormali», intendendo con il secondo termine quanti hanno serie difficoltà a gestire la propria volontà. Contro questa sorta di manicheismo, Gillet chiarisce che, in fondo, partiamo tutti da una situazione di anormalità¹¹⁶.

Per questa ragione, l'azione della volontà, non è mai «facile». Come egli ricorda: «Non si resiste senza *sforzo* ad una *tendenza naturale*. L'esperienza di mostra che è più facile, ahimè, scendere che salire, declinare *fatalmente* verso la bestia che vivere da *uomo libero*»¹¹⁷.

Se il vero problema dell'uomo è quello di essere conseguente al bene nonostante questi pesi, «il problema dell'educazione della coscienza si riduce al problema dell'educazione della volontà, o, il che è lo stesso, della libertà, se è vero, da una parte, che agire in coscienza vuol dire subordinare le esigenze della sensibilità ai diritti della ragione, e, d'altra parte, se è vero che la libertà consiste in questo dominio della ragione sulla sensibilità»¹¹⁸. Nel modello perfettivo di Gillet, la persona deve liberarsi dai condizionamenti che lo allontanano dal bene, per essere finalmente padrone della sua ragione e volontà: «L'uomo di coscienza è l'uomo libero per eccellenza, quegli la cui volontà, attaccata fermamente all'ideale di bellezza morale, che l'ha sedotto, non è schiava di nulla né di nessuno, né degli avvenimenti né dell'opinione: né dei capricci propri, né di quelli degli altri: né del suo temperamento, né dell'ambiente nel quale si evolve»¹¹⁹.

¹¹⁴ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 142.

¹¹⁵ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 128.

¹¹⁶ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, Roma, Desclée, 1913, p. 13.

¹¹⁷ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 28.

¹¹⁸ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 126.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 127.

III. 5. Dalla verità alla libertà: l'educazione

La difficoltà dell'educazione dipende dalla necessità di uno sviluppo armonico e coerente della persona, vale a dire della sua intelligenza, volontà e sensibilità. Non senza motivo, Gillet scrisse che il vero educatore debba essere contemporaneamente «*teologo, sociologo, e psicologo*»¹²⁰.

Le competenze richieste non sono, tuttavia, solo teoriche. L'educatore, infatti, necessita in primo luogo di capacità «pratiche». Come fa notare il domenicano, «l'arte morale esige più della scienza; esige inoltre la pratica della morale la quale suppone una *volontà retta* e una *sensibilità organizzata in conseguenza*»¹²¹. In altre parole, una conoscenza puntuale dell'etica e del bene, non equivale a saper educare se stessi e tanto meno gli altri¹²².

Nell'educazione della persona, ed in particolare nell'età dello sviluppo, va tenuta conto della complessità dei vari fattori che influenzano la crescita. Oltre agli aspetti già accennati della coscienza e della libertà, Gillet approfondisce la natura del «temperamento» e del «carattere». Riprendendo la lezione di Aristotele sostiene che «il temperamento è la *materia* di cui il carattere è la *forma*; essa è l'argilla che questo deve plasmare a sua immagine, la cera vivente, a cui deve imprimere la sua impronta morale. Più precisamente ancora, *le abitudini psicologiche sono al carattere, quel che sono al temperamento le disposizioni psico-fisiologiche*»¹²³.

Il domenicano nota come il temperamento abbia una doppia valenza: «In realtà noi non abbiamo che un temperamento, il quale però può essere considerato da un doppio punto di vista: *fisicamente*, nella sua sola materialità, e come *condizione* dell'attività psicologica, poi *moralmente*, in quanto che è chiamato a sua volta a *partecipare* a questa attività psicologica che condiziona, e a divenire un elemento considerevole del carattere»¹²⁴.

Contro una certa sociologia che dimenticava l'apporto dei fattori biologici ed ereditari, Gillet sottolinea l'incidenza delle determinazioni «fisiche» nello sviluppo della persona: «Dopo le osservazioni di Taine, Darwin, Preyer, J. Sully, Ribot, Pérez, Sikorski, Roustan, ecc. non si può neppure dubitare, che si siano nei fanciulli, fin dai primi mesi, delle disposizioni fisiologiche che avranno un considerevole contraccolpo sul loro

¹²⁰ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 253.

¹²¹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 117.

¹²² A questo riguardo fa un esempio: «Il virtuoso diviene in pratica più abile del saggio che si contenterebbe di insegnare la virtù senza praticarla. Un giovane casto si tirerà fuori delle difficoltà, che importa la pratica della castità, più facilmente del libertino, che, con la sola sua intelligenza, sarebbe capace di darne un'analisi profonda e dettagliata» *Ibid.*, p. 118.

¹²³ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 138.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 147.

temperamento morale, e li differenzieranno dagli altri»¹²⁵. Di questa predisposizione naturale deve tener conto sia l'educatore, ma anche l'educando, che durante la sua crescita deve imparare a conoscere le dinamiche della propria volontà. Oltre che dei condizionamenti ereditari, il domenicano fa notare l'incidenza di quelli sociali. In particolare, sostiene che il contesto culturale e i suoi mezzi di comunicazione siano impegnati in una strenua lotta contro «le morali tradizionali». Si tratta di uno «sconvolgimento delle coscienze»¹²⁶ che condiziona come un veleno i giovani, e ciò si accresce davanti alla mancanza di riflessione intellettuale e di giudizio. Lo stesso vale per la licenza dei costumi.

Egli sostiene che esiste una forza che porta a non vivere ragionevolmente, il cui unico rimedio è l'educazione della coscienza: «Con l'aiuto dell'ereditarietà e dell'educazione, il numero degli ignoranti e dei pervertiti aumenterà, e finalmente, sotto l'influenza dei costumi privati e pubblici, nazioni intere volgeranno alla deriva, in margine della legge naturale. L'uomo che intraprende *l'educazione della sua coscienza*, deve dunque reagire contro sì funeste influenze. Anzitutto egli deve riflettere, *prendere coscienza* della legge morale, che dipende da lui conoscere e praticare. Ma noi riflettiamo così poco! Trasportati dalla corrente delle cose esteriori, dalle nostre sensazioni, dalle nostre inclinazioni animali, noi andiamo senza troppo sapere dove questa corrente ci trascina»¹²⁷. Sebbene il senso morale sia così inerente alla vita razionale di ciascuna persona, Gillet distingue tra coscienza morale spontanea e riflessa, o tra un aspetto comune e naturale del senso etico e di un pieno possesso della legge morale. Sotto questo frangente sottolinea la necessità di educare la «coscienza». «Il senso morale, osserva, è sottoposto alle stesse leggi del senso estetico. Nessuno ne è del tutto sprovvisto, ma è ugualmente suscettibile di formazione o d'aberrazione. L'educazione, l'ambiente sociale, l'eredità possono formarlo o affilarlo, secondo le circostanze. Alcuni popoli sono più morali di altri: l'acutezza del senso morale è estremamente variabile»¹²⁸.

Nonostante esistano dei condizionamenti ereditari e sociali, egli nega che questi rappresentino un destino ineluttabile per l'allievo, soprattutto in campo morale. L'educazione infatti ha il potere di arginare i limiti e valorizzare le doti della persona. Come osserva: «Noi affermiamo la possibilità dell'educazione morale contro quelli che pretendono, in nome dell'*eredità psicologica*, che il temperamento degli individui è fissato una volta per sempre, e soggetto assolutamente al determinismo delle condizioni

¹²⁵ *Ibid.*, p. IX.

¹²⁶ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 159.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 96.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 32.

psicologiche. La prova del contrario, è che sempre, nella maggior parte dei casi normali, l'educazione è riuscita. *Essa è dunque possibile*»¹²⁹.

In linea generale, Gillet definisce l'educazione come «*l'arte di insegnare ai fanciulli a diventare uomini, in altri termini, di conformare la loro vita personale alle esigenze assolute dell'ideale umano*»¹³⁰. L'educazione rappresenta tanto un diritto quanto un dovere: «Tutti gli uomini, senza eccezione, appunto perché tali e partecipi individualmente di questa natura ragionevole e libera, hanno lo stretto dovere di *vivere da uomini*, cioè secondo ragione. E insieme al dovere ne hanno anche il diritto, donde derivano i veri *diritti dell'uomo*»¹³¹.

Se essa riguarda tutto l'uomo, l'educatore deve mirare soprattutto a formare l'intelligenza. È, infatti, la ragione a governare la vita e condurre la persona verso il suo fine ed il suo bene. Citando Tommaso, ricorda come «Nulla può esser voluto che non sia dapprima conosciuto, ma tutto ciò che è conosciuto può essere voluto»¹³². Secondo il domenicano, l'esperienza dimostra che ogni idea provoca l'atto, ma l'atto provocato dall'idea intensifica l'idea. L'azione forma l'abitudine alla ripetizione di quel particolare atto. Riguardo al merito di questa influenza, egli ammette l'esistenza di «una forza appetitiva corrispondente alla idea e alla sensazione: volontà libera rimpetto all'idea, appetito fatale dirimpetto alla sensazione»¹³³.

La ragione rappresenta il fattore determinante della vita morale. Per questo motivo, richiama ad uno studio solido e ad un serio impegno nell'istruzione e nel lavoro. Rivolgendosi ai suoi studenti scrisse: «Si guarisce un malato, si rialza un infelice, si illuminano gli ignoranti, mantenendosi all'altezza dei propri doveri professionali, e non si è all'altezza di questi doveri che alla condizione di prepararsi coscienziosamente, per lunghi anni di lavoro e di riflessione. L'irriflessione e la pigrizia generano l'ignoranza di cui, praticamente, gli effetti sono tanto terribili per sé e per gli altri. Un uomo ignorante dei propri doveri personali e sociali li trascura, e la sua trascuratezza non è scusabile come non è la sua ignoranza. Un uomo avvisato ne vale due, dice il proverbio. È per aiutarvi a raddoppiare il vostro valore morale, o signori, che io ho pensato di avvertirvene»¹³⁴.

Questa solida formazione intellettuale, deve aver presente anche le teorie ostili ad una vita etica autentica. Come egli stesso sostiene: «Disgraziatamente l'esperienza ha dimostrato più che bastamente che vi è più rischio a ignorare il male che a conoscerlo, e vi

¹²⁹ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 161.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 127.

¹³¹ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 78.

¹³² *Ibid.*, p. 34.

¹³³ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 84.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 155.

si sarebbe dovuto pensare prima, ricordando che l'ignoranza intellettuale porta con sé la debolezza volontaria, e che è difficile, improvvisamente, per un giovane, di lottare vittoriosamente sopra un punto in cui la sua attenzione non è mai stata attirata, e in cui egli non ha anticipatamente concentrato i suoi sforzi»¹³⁵. Senza conoscere gli «errori» del mondo mentre ne si respira le prospettive è «debilitante, è d'una ingenuità o d'una temerarietà inqualificabile»¹³⁶. Da questo punto di vista, sono particolarmente interessanti le considerazioni offerte dal Gillet circa l'educazione sessuale. Nel suo saggio dedicato alla purezza, egli contesta quanti, nel mondo cattolico, auspicavano una «ignoranza totale» degli studenti in quest'ambito, in modo tale da preservargli da possibili «errori». I suoi fautori sono chiamati da Gillet come i «partigiani del silenzio». Per il domenicano non ha senso pensare che un giovane possa sfuggire dal divenire lascivo senza aver affrontato razionalmente il problema. In questo senso, Gillet parla di una «innocenza negativa» e di una «innocenza positiva»¹³⁷, in cui «la prima si conserva nell'atmosfera dell'ignoranza; la seconda nasce e cresce al sole della verità»¹³⁸. Quello che chiama «metodo del silenzio», si rende incapace di educare alla purezza, tanto più in una cultura dove la cultura professava il contrario¹³⁹. D'altro canto, sostiene che neanche una «educazione scientifica» sul tema possa essere sufficiente, soprattutto perché non indica il valore morale della sessualità¹⁴⁰. Contro una pericolosa «ignoranza sistematica», propone una «iniziazione di buon senso». L'approccio educativo proposto ne *L'educazione della purezza*, conferma dunque il valore attribuito da Gillet all'aspetto razionale per la formazione del carattere.

Il domenicano critica quanti puntano l'educazione troppo sulla sensibilità, e poco sull'intelligenza e la volontà. Come egli stesso sottolinea: «Una osservazione di notorietà pubblica, e una cosa veramente dolorosa, è che *in fatto*, troppi genitori non educano in questo modo i loro figli, e si preoccupano più di «effeminarli» che di «virilizzarli», che in molti dei nostri collegi e convitti l'educazione religiosa non è ancora *integrale*, e che la sensibilità vi ha una parte maggiore dell'intelligenza e della volontà. Ma questa

¹³⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 15.

¹³⁷ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, Roma, cit., p. 7.

¹³⁸ *Ibid.*, p. XXVI.

¹³⁹ In questa direzione scrisse: «Noi crediamo che *per principio*, e salvo rare eccezioni, un *certo metodo di iniziazione individuale* – *chiamiamolo un metodo di buon senso* – avrà sempre maggior valore educativo che il *metodo del silenzio*, beninteso a condizione che si tratti di fanciulli educati cristianamente, e per i quali la questione dell'iniziazione può porsi da un momento all'altro, e a condizione pure che l'iniziazione sia unicamente adattata ai bisogni momentanei di questo o di quel fanciullo. Crediamo in oltre che *di fatto*, nelle circostanze sociali attuali, in cui la maggior parte dei fanciulli sono esposti involontariamente e quasi fatalmente ad una iniziazione malsana, il metodo del silenzio proposto come metodo generale di educazione, sarebbe immensamente pericoloso» *Ibid.*, p. 50.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. XXV.

constatazione di *fatto*, non tronca la questione di *principio*»¹⁴¹. Il primo modo per consolidare la coscienza è quella di far riflettere il giovane sulla natura e sulla legge morale. Di fronte alla degenerazione dello sviluppo umano, Gillet scrive che «A questa causa generale di debolezza morale corrisponde un rimedio generale, che consiste nel fare approfittare la volontà degli slanci passionali, sostituendo ad associazioni false associazioni vere, saldando a sensazioni forti idee sane»¹⁴². L'educazione al bene è educazione alla verità. La volontà è, infatti, anticipata dalla conoscenza. Riprendendo il tema dell'intellettualismo etico di Socrate si chiede «Che vi è di vero o di falso in questa teoria? *La verità è che l'idea, come la sensazione, inclina all'atto corrispondente*»¹⁴³. Gillet sostiene che la stessa scienza sperimentale conferma questa asserzione, citando una serie di fisiologi. Il legame tra verità e bene trova la sua ragione nella «natura dell'idea» e nell'«impressionabilità» del soggetto umano.

Educare la ragione, è un compito particolarmente difficile, dato anche una certa emergenza educativa, sempre più diffusa. Diversi elementi concorrono a compromettere una piena formazione della ragione. Alcuni di questi sono di origine morale. Nel suo saggio dedicato all'educazione della coscienza, Gillet dedica una delle tre parti del suo libro all'analisi di alcune storture della vita morale. La prima di quelle analizzate è lo scrupolo, che ritiene una malattia «allo stesso modo della neurastenia». E spiega: «Moralmente è uno stato di dubbio cronico e non giustificato. La coscienza scrupolosa dubita dell'onestà dei suoi atti, fermandosi a dei motivi insignificanti: essa teme, per gli stessi motivi, che una azione buona sia cattiva, o che una azione relativamente cattiva non lo sia assolutamente»¹⁴⁴. Questo «problema» si presenta sia sotto il profilo intellettuale, con i dubbi speculativi, sia in campo sensitivo, dove la persona è fortemente impressionabile e umorale. Lo scrupolo non ha nulla a che fare con una coscienza delicata, ma è piuttosto dominata dalla «paura». Citando una serie di psicologi, ed in particolare Ribot, Gillet si dilunga sulla natura psicologica dello scrupolo, di cui trova la causa nella memoria affettiva, cioè nella memoria di un errore o di un castigo che blocca l'azione e fa sopraggiungere la paura. Secondo il domenicano, si tratta di una tendenza molto comune tra i giovani in formazione.

Una seconda patologia della coscienza morale è il lassismo. Essa può portare al soffocamento della vita etica della persona. Infatti se «all'occhio dello scrupoloso tutto è

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 73.

¹⁴² M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 154.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 81.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 203.

peccato; niente, o quasi niente lo è all'occhio del lasso»¹⁴⁵. Esso si presenta come un'anestesia morale, una «sorta di paralisi, un'insensibilità di anima». Facendo un parallelo con la causa della tendenza scrupolosa osserva: «Mentre nella memoria affettiva dello scrupoloso un'azione da compiere evoca l'idea del peccato, o la paura del castigo, in virtù della legge d'associazione che abbiamo detto, questa stessa azione non ha nessuna ripercussione nella coscienza lassa»¹⁴⁶. Sulle sue cause osserva: «Rimango persuaso che l'ignoranza è una delle cause principali del lassismo, e che da questo momento voi non potrete fare mai troppi sforzi per rimediarvi»¹⁴⁷.

Esso si caratterizza dunque per una spensieratezza costante e anormale. Anche in questo caso, Gillet divide i lassisti in due gruppi: intellettuali e sensibili. I primi lo sono nell'impegno speculativo e culturale, i secondi nella vita sensuale e istintuale. A queste malattie sono portati soprattutto i giovani, in quanto «a cagione della loro giovane età, la loro volontà non ancora sufficientemente esercitata resiste più difficilmente alle spinte violente della loro sensibilità»¹⁴⁸.

Se l'educazione dell'intelligenza è di fondamentale importanza, essa va accompagnata dall'educazione della volontà. Come osserva Gillet: «Prima di illuminarli, per poco che sia, si preoccupino soprattutto di infondere loro la *forza necessaria*: accanto alla *regola* che illumina l'intelligenza, facciano sorgere il *motivo* che afferri la volontà, e la metta in grado, con un'*azione* continua e costante, di sottomettersi alle esigenze della regola, e assoggettarvi la sensibilità»¹⁴⁹. L'educazione della volontà trova nella «motivazione» uno stimolo fondamentale: «No, non basta conoscere il bene per praticarlo, né enunciare *regole* basandosi su semplici constatazioni scientifiche per influire efficacemente sulla condotta. Alla *regola morale* che illumina l'intelligenza, si deve aggiungere il *motivo morale* che muove la volontà e che per essa sottomette a sé la sensibilità»¹⁵⁰.

Su questi temi richiama la lezione di Foerster, e del suo saggio *La scuola e il carattere*¹⁵¹. Oltre a dare dei motivi, cioè un «ideale»¹⁵² l'educatore deve accompagnare

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 142.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 144.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 154.

¹⁴⁸ *Ibid.*, 1912, p. 149.

¹⁴⁹ A proposito, critica l'«approccio scientifico» all'educazione sessuale: «Questo metodo scientifico d'iniziazione pura e semplice, non è né cristiano né umano. *Non è umano*, perché l'esperienza di tutti i giorni prova esaurientemente che non basta conoscere il bene per praticarlo; e che conoscere il male, senza aver prima acquistato, per mezzo di una educazione adatta della volontà, la forza di resistere alla sua seduzione, è mettersi piuttosto nella disposizione prossima di commetterlo. Ma soprattutto, *questo metodo non è cristiano*. Poiché esso dà ad un mezzo puramente umano un valore preventivo, che si deve attribuire soltanto ai mezzi soprannaturali, come la grazia di Dio, la preghiera e i sacramenti» M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, cit., p. XXVI.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 9.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 11.

l'azione dell'educando. Sotto questo versante, Gillet riprende la distinzione tra «idea-luce» e «idea-forza», con la quale spiega che «L'idea *veduta* deve divenire un'idea *voluta*»¹⁵³. Tra la verità e la volontà non esiste un nesso di necessaria causalità: «I *fatti* del resto, vengono in gran numero a corroborare qui l'insegnamento della ragione. Perché, come spiegare la molteplicità delle «cadute», in fanciulli, in giovani, in uomini maturi, pure bene *istruiti*, se non con questo che per resistere all'attrattiva sensuale è mancata loro una volontà sufficientemente fortificata, attaccata con l'amore ad un ideale di vita superiore, ed allenata al dovere da una ginnastica perseverante?»¹⁵⁴

Da questo punto di vista, Gillet parla di un rischio di «intellettualismo» sia per l'educazione che per l'istruzione. Con questa espressione si riferisce alla sottovalutazione dell'apporto della volontà e del suo tirocinio. «All'*educazione intellettualista* – osserva - che non mette capo a nulla, si deve sostituire a poco a poco un'*educazione integrale*, che prende l'uomo tutto intero, la sua intelligenza, la sua volontà, la sua sensibilità»¹⁵⁵. Si tratta di un errore che ha contraddistinto anche la formazione cattolica: «Ma perfino *l'educazione religiosa* stessa, grazie a un metodo troppo esclusivamente intellettualista, ha contribuito indirettamente a questo rilassamento dei costumi. L'educazione della volontà è stata spesso trascurata, e quella della sensibilità diminuita o falsata. Le credenze «insegnate» non sono più «vissute». Bisogna avere il coraggio di constatarlo per rimediarvi»¹⁵⁶.

Partendo dalla verità dell'ideale, bisogna dunque puntare a consolidare nell'allievo la propensione per azioni buone. «Già l'ideale morale per se stesso – osserva - così pieno di bontà, così risplendente di bellezza, ci inclina a volere. Così l'arte del pedagogo consisterà a mantenere, nel campo della coscienza del fanciullo, delle idee conformi agli atti che egli deve produrre, e a spingerlo alla produzione di essi. E siccome non ci sono idee senza sensazioni, né senza impulso parallelo dell'appetito, alla fine la ripetizione degli stessi atti assocerà indissolubilmente tutti questi elementi, voglio dire le idee alle sensazioni, queste agli atti, di modo che la volontà trae essa medesima vantaggio dagli slanci spontanei della sensibilità che essa avrà organizzato in riguardo di queste idee e di questi atti. Ecco, nelle sue grandi linee, quale è l'*arte morale* che permetterà ai pedagogisti di rendere efficace l'educazione morale»¹⁵⁷.

L'educazione deve mirare alla ripetizione di azioni positive, che consolidino la virtù. Secondo il domenicano ogni idea è unita ad una sensazione, alla quale corrisponde una

¹⁵² *Ibid.*, p. 22.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 10.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 16.

¹⁵⁵ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 19.

¹⁵⁶ *Ibid.*, pp. 16-17.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 294.

spinta istintiva. Di qui emerge una tendenza naturale a realizzare l'atto figurativo di questa sensazione, sempre che non intervenga un ostacolo. Il nostro primo contatto con le cose è quindi sensibile: «La semplice tendenza naturale a ricercare il bene morale, che nascendo portiamo in noi, e che la grazia del battesimo accentua, non permette alla volontà di resistere *facilmente* a questo trasporto istintivo della sensibilità. Questa tendenza ha bisogno di essere fortificata da atti, cioè da *valori* continui, soprattutto all'età della gioventù, che è anche quella delle più forti impressioni sensibili. Se dunque le idee – come le sensazioni – dispongono da canto loro la volontà, agli atti che esse rappresentano, l'*arte dell'educazione* consisterà a coltivare di buon'ora nel campo della conoscenza le idee che si vogliono realizzare, per esempio quella della castità, e ad allontanare contemporaneamente le idee contrarie»¹⁵⁸.

L'importanza di un'educazione della sensibilità per educare la volontà, è confermata anche dall'educazione sessuale. Nel suo saggio osserva: «Che cos'è dunque che permette alla castità di diventare quella *forza abituale* di resistenza alle emozioni carnali, in un giovane che passa dall'infanzia all'adolescenza, dall'innocenza negativa all'innocenza positiva? È per legge ordinaria, la ripetizione di atti corrispondenti di castità. Infatti lo stesso accade delle abitudini dell'anima come di quelle del corpo. Si acquistano e si fortificano mediante l'*esercizio*»¹⁵⁹.

Per queste ragioni, l'educazione è uno sforzo continuo. Per restare fedeli all'ideale umano, occorre una fatica quotidiana. «No, Signori, - scrive - la virtù non ammette sulla terra dei “rentiers”! L'arrestarci in cammino ci mette in balia dei ladri, delle passioni cioè che s'aggirano intorno a noi e spiano l'occasione per spogliarci e per ingrassare a nostre spese»¹⁶⁰. Tra gli altri aspetti, ricorda la difficoltà per i giovani ad arginare questi condizionamenti, che portano troppo spesso all'omologazione e al gregarismo: «Alcuni giovani che presi a parte sono pronti ad ogni sacrificio ed ànno un sano giudizio *personale* e *forza di carattere*, perdono tutte queste buone doti appena entrano a far parte di un gruppo. Si direbbe che in quel momento, per non so quale misteriosa legge d'endosmosi, avviene fra di loro una specie di scambio di mediocrità: ognuno di essi risale alla profondità della propria coscienza alla superficie di se stesso e diviene capace di tutte le sciocchezze. [...] Vi dovrete riunire insieme solo per moltiplicare le vostre forze, ed invece vi riunite spesso per rinforzare le vostre debolezze; voi dovrete unirvi per

¹⁵⁸ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, cit., p. 54.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 53.

¹⁶⁰ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 136.

permettere ai deboli di ispirarsi agli esempi dei forti ed i forti fra voi invece si abbassano al livello dei deboli»¹⁶¹.

Il domenicano è convinto che un'educazione morale misuri la sua efficacia sulla capacità di sviluppare l'intelligenza, la volontà, e la sensibilità¹⁶². Per Gillet, un ideale etico regge in campo formativo solo quando è autentico. Affinché, infatti, un ideale formativo possa essere interiorizzato ed «imporsi all'*organismo*, in modo da trascinare la *volontà*, e assoggettare la *sensibilità*, una dottrina morale dev'essere *vera*»¹⁶³. Con altre parole spiega: «Nessuna dottrina morale avrà valore educativo, se per il *suo contenuto* e per il *suo metodo*, non risponde a questo bisogno primordiale della intelligenza di assimilarsi l'essere, di ricondurre tutto ai suoi primi principii, di trovare, nei *fatti* e nelle *leggi* che ne scaturiscono, la loro *ragione d'essere*. Ciò equivale a dire che l'*efficacia d'una dottrina morale è essenzialmente legata alla sua verità*, perché non si potrebbe disconoscere che la *verità* d'una dottrina sociale si confonde con la sua intelligibilità, e che l'intelligibilità di una realtà qualunque si riallaccia definitivamente alla sua *ragione d'essere*»¹⁶⁴. Sullo stesso argomento sintetizza le sue posizioni: «Riassumendo: perché una dottrina morale eserciti effettivamente una funzione regolatrice della vita pratica, deve rispondere, per quanto sia possibile, alle condizioni seguenti: 1° essere una dottrina vera; 2° essere atta ad integrarsi, per mezzo delle idee e delle sensazioni, alle quali queste idee sono legate, con le nostre tendenze universali e concrete; 3° presentare queste idee al massimo della loro *intensità*, riattaccandole alle nostre tendenze più vive, per esempio ai nostri sentimenti, alle nostre passioni; escludendo dal campo della coscienza le idee contrarie o estranee; 4° associare l'idea centrale della dottrina al più gran numero di elementi della vita psichica; 5° formare, infine, intorno a questa *idea-centrale*, un legame, il più sistematico possibile, di tutte le idee, che da vicino o da lontano hanno rapporto con essa»¹⁶⁵.

Un ultimo aspetto che merita di essere sottolineato nella prospettiva pedagogica di Gillet, è il legame tra la crisi «sociale» e l'educazione. Secondo il pedagogista, infatti, la crisi etica ed economica della società, è in primo luogo formativa. Presentando la traduzione italiana del saggio *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, Mons. Dalmazio Minoretti, Arcivescovo di Genova e Presidente delle Settimane Sociali Cattoliche d'Italia, sintetizzò con queste parole un problema chiave del pensiero di Gillet: «Il problema

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 149.

¹⁶² M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 3.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁶⁴ *Ibid.*, pp. 9-10.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 33.

sociale non è soprattutto un problema economico: prima ancora è un problema etico»¹⁶⁶. Sullo stesso legame, Gillet osservò. «Lungi da noi il pensiero di diminuire il valore effettivo degli sforzi di coloro che, prescindendo da ogni considerazione morale o religiosa, lavorano per risvegliare intorno a sé, il senso sociale, con mezzi puramente economici o politici. Ma noi abbiamo la convinzione che nessuna restaurazione economica o politica otterrà seri risultati se non è accompagnata e fortificata da una profonda restaurazione morale. Poiché la crisi sociale che noi attraversiamo è in primo luogo una crisi di coscienza»¹⁶⁷.

Il domenicano lamentava la diffusione di un pernicioso egoismo nella popolazione e nelle giovani generazioni. Egli è convinto che la società fosse ammorbata da un «*individualismo del pensiero e dell'azione*»¹⁶⁸. Secondo Gillet, si tratta di un fenomeno con radici storiche e filosofiche profonde. Egli sostiene che l'individualismo si radicò nella mentalità occidentale durante il Rinascimento, ed emerse con particolare forza spaccando l'Unità della dottrina cattolica. La Riforma protestante appare dunque originata da questa tendenza. Questo atteggiamento percorse il Settecento, dominando il clima dell'illuminismo: «La stessa cosa è avvenuta nel secolo XVIII con gli Enciclopedisti, quelli pseudo-filosofi che sempre parlano e scrivono in favore della ragione e poi ne fanno sì poco conto. Sotto questo nome di ragione, in essi, è l'individuo che protesta, che vuol riprendere la sua libertà, ogni libertà: quella di pensare e di vivere a proprio modo, pretendendo trarre da se solo e dai sforzi individuali il suo ultimo fine e la sua perfezione, sostenendo la innata bontà dell'uomo e il suo diritto alla più assoluta autonomia»¹⁶⁹. Questo approccio ha caratterizzato la Rivoluzione francese, e ha dominato la cultura europea sino al Novecento. Politicamente, esso ha avuto due principali espressioni: «Incapaci di porre in azione l'amore naturale degli uomini verso i loro simili come strumento che reagisce contro l'egoismo individuale, distruttore di ogni giustizia, alcuni fra essi si sono provati ad adoperare l'egoismo collettivo appoggiato alla forza del numero quale pernio della giustizia sociale. Altri giustamente spaventati per questa ingerenza brutale dello Stato dell'organizzazione della giustizia individuale, hanno proclamato recisamente il diritto assoluto degli individui contro ogni intervento dello Stato. Da queste due tendenze dottrinali nacquero il *collettivismo* e il *liberalismo economico*, che

¹⁶⁶ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. X.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. XIII.

¹⁶⁸ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 213.

¹⁶⁹ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 27.

sacrificano, il secondo, il diritto della società a quello degli individui, il primo, il diritto degli individui a quello della società»¹⁷⁰.

Secondo Gillet, la diffusione di questo egoismo, figlio di una cultura sempre più «paganeggiante»¹⁷¹, ha condizionato anche il mondo cattolico: «Non c'è da stupirsi – osserva – se molti cattolici fedeli all'ortodossia hanno, a lor volta, perduto di vista il senso sociale di questa dottrina; poiché se ben si osserva, da oltre quattro secoli subiamo gli assalti dell'individualismo e respiriamo quest'atmosfera pestifera del libero pensiero»¹⁷². Si tratta di una mentalità con notevoli conseguenze pratiche e politiche¹⁷³.

Contro questa tendenza, sostiene che fa parte del cristianesimo l'apertura al bene comune contro l'egoismo. Riprendendo le posizioni di San Tommaso, scrive che «Nessuno ha parlato con maggior entusiasmo del *Bene comune*; egli lo qualifica per “qualche cosa di divino”»¹⁷⁴. Contro le varie forme di individualismo, auspica una «educazione nuova». Essa deve diffondere uno «“spirito pubblico” che, persuaso della superiorità incontestabile del bene comune sul bene privato di ciascuno, sollevi una guerra accanita contro tutti i falsi individualismi e giunga infine a convertire le nostre società incivilite in organismi umani di cui i cittadini siano come i membri viventi, invece di quella miseranda polvere d'individui, come quasi tutte son rimaste, che turbina ad ogni vento d'egoismo e di passione»¹⁷⁵.

Questa tendenza al bene comune, appartiene alla natura umana e al suo fine ultimo. Come osserva Gillet, «Alla naturale tendenza che inconsciamente spinge gli uomini ad amarsi a motivo della loro comunanza di natura, se ne aggiunge una che li inclina ad esser giusti, a rendere a tutti ciò che loro è dovuto, vale a dire a permettere a ciascuno di trovare nella società ciò a cui tutti hanno diritto, cioè : *un bene comune capace di aiutarli a realizzare il loro proprio bene, un ideale sociale che faciliti loro la conquista personale dell'ideale umano*»¹⁷⁶. Se ammette che le differenze sociali ed economiche non possano essere livellate a priori, egli dice che sia necessario restringere la forbice delle differenze nel segno della carità e della redistribuzione»¹⁷⁷.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 142.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 140.

¹⁷² *Ibid.*, p. 28.

¹⁷³ Relativamente al disinteresse dello Stato per la famiglia scrive: «Nella nostra società democratica l'uomo celibe è re. La maggior parte delle leggi sono promulgate in suo favore, leggi economiche, industriali, commerciali, successorie, nelle quali si manifesta l'incuria dello Stato a riguardo delle famiglie numerose; esse portano quasi tutte l'impronta del più genuino individualismo» *Ibid.*, pp. 211-212.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 28.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 88.

¹⁷⁷ «Nostro Signore ha predetto che vi saranno sempre dei poveri tra noi. E sottintendeva che vi sarebbero sempre stati anche dei ricchi. Ma non ha mai affermato che ricchezza e povertà resterebbero sempre quaggiù nello stesso rapporto, né che la stessa maniera di soccorrere i poveri s'imporrebbe per sempre ai ricchi. La povertà, l'indigenza sono fatti sociali sottomessi alla legge dell'evoluzione, come il diritto stesso dei poveri e

Oltre alla carità per i poveri, i cristiani hanno altri compiti. «Tra questi, metto in prima linea quello di promuovere il progresso sociale, e di lavorare efficacemente ad una più equa ripartizione, tra tutti gli uomini, dei vantaggi e dei pesi, che la vita in comune porta con sé»¹⁷⁸. Egli esorta a combattere nella società «l'egoismo animale»¹⁷⁹. In un passo molto significativo scrive: «Ò sempre ammirato con quanto slancio, Signori, vi siete posti nelle opere sociali e v'occupate dei poveri, visitandoli a domicilio, organizzando delle feste in loro onore. Le vostre società di S. Vincenzo de' Paoli, i vostri patronati, i vostri circoli con tutte le loro ramificazioni, mostrano fino all'evidenza il vostro profondo sentimento di carità. Tuttavia siete proprio sicuri che con questo ogni giustizia sia soddisfatta, e che accanto a questi «larghi» doveri, che voi compite con tanto zelo, non ci sieno degli «stretti» obblighi che voi trascurate? Tra questi ultimi, io pongo in prima linea quello di promuovere il progresso sociale e di lavorare efficacemente ad una ripartizione più equa, fra tutti gli uomini, dei vantaggi e dei paesi che comporta la vita in comune»¹⁸⁰

III. 6. Rinnovare la formazione cristiana

Nelle sue opere pedagogiche, Gillet dà ampio spazio alla riflessione circa i termini e i metodi di una educazione alla fede autentica ed efficace.

Alla base di questa attenzione, si colloca un giudizio particolarmente severo nei confronti della formazione cattolica coeva, ritenuta sterile ed incapace di far fronte alle sfide del mondo contemporaneo. Stando al domenicano «Il fatto sta là, incontestabile, e si avrebbe un danno non inchinarsi davanti a lui per provarsi a rimediargli»¹⁸¹. Egli contesta una forma di educazione «tradizionale» che ritiene inattuale. Molti insegnanti, infatti, continuavano ad insegnare ed educare alla fede senza tenere minimamente conto della secolarizzazione dominante. Educavano i giovani come in una «serra»¹⁸² senza prepararli alle obiezioni e alle insidie del «mondo». Questa educazione sprovveduta faceva sì che: «Un giovane, una giovinetta escono dal collegio senza per esempio avere la minima idea

degli indigenti ad essere aiutati. Tocca ai ricchi tener conto delle sfumature che tali fatti danno a questo diritto. C'è qui, da parte loro, un dovere di giustizia, e perciò di Carità, se il primo dovere della Carità è di garantire l'esercizio della giustizia, fin nelle sue minime sfumature» M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., pp. 334-335.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 335.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 335.

¹⁸⁰ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., pp. 264-265.

¹⁸¹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 176.

¹⁸² *Ibid.*, p. 177.

dei dubbi, delle obiezioni, delle difficoltà di ogni genere che li aspettano al loro entrare nel mondo»¹⁸³.

Come già notato, Gillet non nasconde la situazione culturale fortemente ostile alla morale e alla religione cattolica. Questa avversione si nutre del pregiudizio scienziasta che delegittima qualsiasi professione di fede. Si tratta di una prospettiva falsa, e dannosa, dato che proprio ciò che supera il campo scientifico appare vitale per l'esistenza e la vita¹⁸⁴. Alla diffusione di queste prospettive, il domenicano lega un sempre più comune lassismo della ragione¹⁸⁵. Contro queste prospettive, Gillet sostiene che uno dei primi compiti degli educatori è quello di «dissipare il malinteso che per molti continua ad esservi, riguardo ai rapporti tra scienza e religione»¹⁸⁶.

Questo clima ideologico e anti religioso, rappresenta il peggior ostacolo alla formazione della gioventù cattolica: «Fra le cause di natura intellettuale dell'incredulità proprie della nostra età, all'ignoranza *personale* della questione religiosa va aggiunto lo *scetticismo* diffuso un po' da per tutto. E per *scetticismo* intendo quella vasta epidemia di dubbio che invade la società cristiana e vi uccide a migliaia le anime»¹⁸⁷. Si tratta di un morbo che, se non combattuto con la necessaria attenzione e attrezzatura, è destinato a debilitare e spegnere la fede: «Quindi, nessuno, se non con una continua reazione e con un regime antisettico, può vantarsi di sfuggire facilmente alla sua influenza deleteria, i giovani soprattutto»¹⁸⁸. La forza di questa atmosfera è incrementata dalle troppo fragili basi di troppi studenti e giovani cattolici, che non a caso, appena conclusi gli studi negli istituti religiosi, abbandonano con estrema facilità la fede. Quanti fino a pochi anni prima ascoltavano con reverenza e convinzione le lezioni di sacerdoti e religiose, perdevano in fretta il «rispetto dell'autorità dottrinale della Chiesa» e il «gusto della scienza religiosa»¹⁸⁹. Secondo Gillet, inoltre, l'individualismo imperante, nel suo conseguente

¹⁸³ *Ibid.*, pp. 177-178.

¹⁸⁴ «Pare che solo la verità scientifica venga abbondantemente distribuita all'umanità. Certo è già qualche cosa e noi altri cattolici non abbiamo il diritto di trascurare questa verità. La verità, infatti, è sacra dovunque s'incontri, e sarebbe farle ingiuria, il disprezzarne le briciole. Ma infine, la verità scientifica non risponde né a tutti i nostri bisogni di verità, né a tutti i nostri bisogni di vita; essa non è la verità *totale*, e neppure la verità *essenziale* perché non risponde alle questioni essenziali della nostra origine e del nostro destino» M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 261.

¹⁸⁵ Sul tema, Gillet attesta la presenza di «un'atmosfera avvelenata dallo *scetticismo scientifico*, e dal *dilettantismo intellettuale*. In ogni caso, per sfuggire al pericolo dell'infiltrazione del dubbio, e per conservare uno spirito impermeabile alla sua azione dissolvante, bisognerebbe almeno avere una *conoscenza profonda e sicura* della religione cristiana. Dico «almeno», perché è chiaro che occorrerebbe ancora e soprattutto altra cosa; per esempio una volontà insieme docile ed energica, sostenuta da una carità ardente, allenata da un'azione metodica, capace, infine, di dominare una sensibilità fremente» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 214.

¹⁸⁶ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 263.

¹⁸⁷ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 56.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 57.

¹⁸⁹ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 215.

relativismo teorico e pratico, implementava la lontananza dalle ragioni della fede¹⁹⁰. Si tratta di una tendenza che acuisce un difetto proprio dell'uomo, cioè quello dell'egoismo¹⁹¹.

In primo luogo, Gillet attribuisce ai cattolici la responsabilità di questa «*débâcle*» educativa. Su questo punto ha dovuto ammettere: «Aggiungo, per essere completo, che dobbiamo anche noi intorno a questo punto dire il nostro *mea culpa*. I nostri avversari sono stati tanto forti nei loro attacchi, soltanto perché noi siamo stati troppo deboli nella difesa»¹⁹². Il domenicano parla di una diffusa «ignoranza religiosa» dei cattolici, che nel dibattito filosofico e religioso lasciato campo libero a teorie nefande a causa di forti limiti culturali¹⁹³. Gillet lamenta anche una certa riduzione della porta veritativa della religione cattolica, a causa di alcuni stessi credenti, che hanno ridotto il messaggio evangelico ad una indicazione morale o sentimentale. Si è perso il senso della verità della religione, e in troppi sono passati ad un «misticismo torbido» che ha sostituito alla fede una certa religiosità pietistica. Arriva a sostenere che «Se il cristianesimo va deperendo, la colpa non è di quelli che lo attaccano, ma di noi che lo difendiamo male»¹⁹⁴.

Tra gli altri aspetti, ci si è concentrati troppo sui «culti» o sulle «cerimonie», senza curarne il fondamento. Gillet lamenta la diffusione di una religiosità «formale» e parla di un «cattolicesimo da parata»¹⁹⁵. Egli contesta l'eccessivo attaccamento a «pie praticucce» e a «frivolezze»¹⁹⁶, che consolidano un certo «dilettantismo»¹⁹⁷ dottrinale. Si tratta di una fede troppo sentimentale e poco razionale. Prendendo spunto dalla propria esperienza osservò: «Mi sono incontrato più di una volta con degli studenti vittime di questa nevrastenia dell'anima, che non apprezzano la religione se non per le emozioni sensibili che procura loro e si credono in stato di grazia, solo perché nella preghiera o nella ricezione d'un sacramento sentono vibrare in sé la natura»¹⁹⁸. Pur attribuendo ai culti il

¹⁹⁰ «Non dimentichiamo che ai nostri giorni le coscienze cristiane, come le altre, soffrono di un male profondo, difficile a guarire, il *male dell'individualismo*, e che una delle cause più attive, più universali di questo male sta nell'*ignoranza religiosa*» M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 305.

¹⁹¹ «L'uomo tende infatti ad una sorta di egocentrismo. «L'unica nostra malattia, in fondo, quella di cui moriamo tutti i giorni, avendo l'aria di viverne, io la chiamerei una *ipertrofia dell'io*. Poiché si tratta d'una malattia, bisognerebbe esser grati all'umiltà che vi porta rimedio e riconoscere che almeno, sotto questo aspetto, è una virtù edificante» M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 173.

¹⁹² M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. XIV.

¹⁹³ Trattando del positivismo morale, rileva come «I cattolici su questo punto, come su molti altri, discordano tra loro. Come rammentavo poco fa, gli uni chiudono volontariamente gli occhi a ciò che si dice e si scrive attorno a loro; gli altri passano il loro tempo a lamentarsi e dolersi. Disgraziatamente l'ignoranza e le lacrime non sono rimedi specialmente in materia intellettuale» M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 14.

¹⁹⁴ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 19.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 55.

¹⁹⁶ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 241.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 242.

¹⁹⁸ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 203.

loro valore, osserva: «Lungi da me l'idea di gettare del discredito sulla parte che à il sentimento in religione, specialmente in senso estetico, perché la religione è senza contrasto una fonte inesauribile di bontà e bellezza. Però essa è anche prima d'ogni altra cosa *verità*»¹⁹⁹. Anche perché tutto ciò debilita la conoscenza dei dogmi, della morale, e degli stessi culti²⁰⁰.

Sotto questo frangente, chiede che il clero «non sviluppi nei fedeli la credulità a detrimento della Fede, e le *divozioni* a scapito della vera divozione»²⁰¹. Gillet segnala questa tendenza da parte di non pochi sacerdoti, che troppo spesso si accontentavano di un certo formalismo dei riti e di culti. In questo senso esortava ad usare dell'omelia per una vera e proprio opera di istruzione della religione. Al contrario, credeva che troppo spesso questi momenti non servissero al perfezionamento del popolo cristiano. In un'opera osservò: «Un giorno, con un celebre paradosso Mons. Dupanloup esclamava: “Trentamila prediche in Francia, ogni domenica, e dire che c'è ancora la Fede!”. Egli vedeva in questo fatto una prova della divinità del cristianesimo. Non siamo né così ottimisti, né così pessimisti»²⁰². Esortava così a riiniziare una solida formazione religiosa. «In un'epoca di criticismo come la nostra – osservò - nella quale il più ignorante dei fedeli può ogni giorno vedere la religione maltrattata e sfigurata con espressioni volgari sul suo giornale, la predica deve divenire istruttiva»²⁰³. Sebbene prenda atto della difficoltà di formare il popolo su questi temi, nota che «È molto meglio elevare il popolo sino a noi, che abbassarci sino a lui»²⁰⁴.

Su queste considerazioni, Gillet esortava a cambiare nel profondo lo stile educativo. Egli non chiede di «modernizzare» i contenuti della fede, ma di contestualizzarli ai fermenti e al sentire del tempo. «I principi – fa notare - non sono cambiati, ma i punti di applicazione di questi principi hanno variato con i costumi»²⁰⁵. L'affermazione dell'educazione cristiana appare di fondamentale importanza per superare le contraddizioni delle morali agnostiche e pseudo – scientifiche. Contro queste teorie scrive: «Ora la prima cosa da fare per reagire è, senza disprezzo per la scienza, ma al contrario utilizzando tutte le sue risorse, di tornare alla morale classica dell'intenzione e della responsabilità, e, per

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 204.

²⁰⁰ Cfr. M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., pp. 242-258..

²⁰¹ *Ibid.*, p. 240.

²⁰² *Ibid.*, p. 240.

²⁰³ *Ibid.*, p. 204.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 241.

²⁰⁵ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 15.

mezzo di essa, alla morale evangelica, la quale, dovunque abbia stabilito il suo impero, ha trattenuto i progressi del delitto e moltiplicati gli eroi ed i santi»²⁰⁶.

L'educazione cristiana è tale se è coerente con la ricerca della verità propria della ragione. È necessario che i giovani credano non solo con il cuore, ma con il cervello²⁰⁷. Per tale motivo, egli profila una formazione che coniughi una precisa conoscenza ed «esperienza» delle verità della fede cattolica, con un'aperta disponibilità al confronto e ad una sincera indagine filosofica. Contro un certo «criticismo» negativo²⁰⁸, nel quale il dubbio offusca la ragione, il domenicano auspica una «umiltà intellettuale», che non è certo «ignoranza»²⁰⁹. Perché la fede sia matura, essa deve essere ben istruita, specialmente «in un'epoca come la nostra, in cui l'ignoranza religiosa estende dovunque le sue devastazioni»²¹⁰. Di fronte all'avanzata dell'ateismo, Gillet si domanda: «Che fare allora? Conoscere bene l'oggetto della vostra Fede, o signori, e fortificate nello stesso tempo le vostre ragioni di credere»²¹¹.

Della verità della fede e ciò di cui necessitano i contemporanei, e che nessuno scientismo può supplire. Come i limiti di queste teorie erano però anche visti come la possibilità per superare una concezione chiusa della ragione. Come ha notato lo stesso Gillet: «*Molti di coloro che hanno criticato la Fede in nome dell'onnipotenza della scienza, ritornano alla Fede, in nome di quella stessa scienza, rimessa al suo posto dallo spirito critico.* Il razionalismo non ha saputo colmare il vuoto delle credenze scomparse, e siccome la natura, almeno nell'ordine della verità e della vita, ha orrore del vuoto, noi vediamo la gioventù disingannata delle scuole e dell'Università, implorare dalla grazia che venga in soccorso alla natura, e rendere alla Fede la fiducia che hanno perduto nella ragione. La fame della verità li tormenta, e a qualunque costo vogliono saziarla»²¹².

In questo senso, è un'urgenza che il popolo cristiano sia formato nelle ragioni della fede. Una «scienza» sicura sulla propria religione è ritenuta di fondamentale importanza²¹³. Il cristiano deve saper motivare la propria speranza: «Se il cuore ha delle ragioni per credere, che la ragione non conosce, appunto per questo succede talvolta che il cuore crede senza ragione o fa appello, per non credere più, a delle ragioni che in realtà non sono tali. La credulità e l'incredulità sono come i due scogli contro i quali la Fede viene ad infrangersi, quando non si cura d'illuminare antecedentemente il cammino con la luce della

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 65.

²⁰⁷ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 225.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 215.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 216.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 216.

²¹¹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 163.

²¹² M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 217.

²¹³ *Ibid.*, p. 260.

ragione»²¹⁴. Per questa ragione una certa «credulità», rappresenta l'anticamera dell'incredulità. Gillet parla di una tendenza anche teologica, rispetto alla sottovalutazione della ragione rispetto al contributo della volontà. In particolare, parla di agostinismo medioevale che fa prevalere il «bene» sul «vero»²¹⁵.

Contro questa tendenza a dare per scontate la fede, Gillet esorta i giovani a rafforzare le ragioni di credere «con tutti i mezzi a nostra disposizione»²¹⁶. Rivolgendosi ai giovani nelle aule dell'Università di Lovanio, chiede ai giovani di aprire un confronto serrato con il loro direttore spirituale, tirare fuori i dubbi, le titubanze. Li esortava a fondare circoli culturali, per approfondire la verità della fede cristiana. Solo una personalità cristiana certa, può essere utile come testimonianza in una società scettica e agnostica: «Infatti, niente impressiona il mondo che dubita, più dell'esempio d'un uomo intelligente che crede e conforma la sua vita alle sue credenze»²¹⁷. Sotto questo profilo, valorizza un'iniziativa come la Confederazione professionale degli Intellettuali cattolici²¹⁸.

Secondo Gillet, l'istruzione religiosa deve essere solida sin dalla prima infanzia. Le prime protagoniste di questa educazione devono essere le madri. Il pedagogista francese vuole esse «parlino ai loro figli, in tutte le età, il linguaggio di cui essi hanno bisogno, e nell'età in cui si istruiscono, la lingua del sapere: bisogna che l'amore materno, da *sentimentale*, come è abitualmente, si faccia *intellettuale*, e metta i fanciulli *in grado di credere alla ragione, come credono al cuore della madre*»²¹⁹. Sotto questo versante, si lamenta del diffuso analfabetismo religioso: «Tante madri cristiane ignorano perfino il loro catechismo, e tante altre che si lusingano di saperlo a memoria, non ne hanno che una conoscenza verbale! E si crede che sarebbe un perder tempo, per una madre, cercare di moltiplicare le sue ragioni di credere, onde confermarsi sempre meglio nella sua fede, e confermare in essa i suoi figli?»²²⁰. Il domenicano richiama le madri ad acquisire una solida base dottrinale ed intellettuale, contrastando quanti le volevano limitare all'educazione dei «sentimenti» e della «morale». Nella restaurazione religiosa auspicata da Gillet, la famiglia ha un ruolo primario. «Io sono persuaso – osserva - che se tutti i genitori cristiani ci mettessero un po' di buona volontà e meno pregiudizi, il livello

²¹⁴ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 69.

²¹⁵ «L'agostinianismo, sotto tutte le sue forme, attesta indubbiamente un errore psicologico profondo, attribuendo alla volontà un ufficio che spetta anzitutto alla intelligenza» M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 231.

²¹⁶ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 63.

²¹⁷ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 164.

²¹⁸ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 15.

²¹⁹ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., pp. 259-260.

²²⁰ *Ibid.*, p. 259.

intellettuale e morale della società sarebbe presto sollevato. Le coscienze si organizzerebbero, le volontà si consoliderebbero. Con una religione meglio compresa e sopra tutto meglio praticata, molti conflitti che sembrano insolubili, si dissiperebbero»²²¹.

Questo stile educativo deve continuare nella scuola, tenendo conto delle capacità dell'alunno, secondo il principio di gradualità²²². Sotto questo profilo, nel suo saggio su *Pedagogia e religione*, il domenicano offrì anche una serie di consigli «pratici» sulla didattica del catechismo²²³. Secondo Gillet è un errore credere che i bambini non possano iniziare a confrontarsi con le verità del cristianesimo. Richiama tuttavia gli educatori, sostenendo che più che con la memoria, sia necessario istruire alla fede con l'uso del giudizio²²⁴.

Va tenuto conto che per Gillet l'educazione alla fede non deve essere solo intellettuale, ma coinvolgere anche la sensibilità e la volontà.

Egli osserva che «Per assicurare la piena efficacia della dottrina cattolica, il metodo di educazione religiosa dev'essere *integrale*; deve perciò tener conto – e nell'ordine stesso nel quale si presentano – di tutte le esigenze *intellettuali, volitive e sensibili*»²²⁵. Per questa ragione l'educatore deve servirsi e tener conto di tutte le facoltà umane, comprese quelle più naturali. L'ideale cristiano infatti, come dovrebbe essere qualsiasi modello perfetto, si deve incarnare nelle facoltà concrete e naturali dell'individuo: «La proprietà dell'Ideale, sia esso sociale o religioso, naturale o soprannaturale, è di *incorporarsi alla realtà, pur*

²²¹ M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, cit., p. 182.

²²² «Ora, io sostengo che pur proporzionando l'insegnamento religioso alla capacità intellettuale del fanciullo, e adattandolo alle esigenze della sua *mentalità di fanciullo*, e non di *uomo fatto*, è possibile di abituarlo a *pensare*, di insinuargli il gusto dello *sforzo intellettuale*, di concentrare la sua *attenzione* sulle idee fondamentali della dottrina, anche involte nelle immagini, o incarnate nei fatti: di raggruppare intorno a queste idee le sue tendenze affettive, i suoi bisogni, e di organizzare in conseguenza la sua condotta» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 282.

²²³ Riassumendo una serie di considerazioni fatte sul tema, trae due conclusioni generali: «In primo luogo, dalla *prevalenza, nel fanciullo, delle facoltà sensibili sulle facoltà intellettuali*, risulta che l'educatore deve servirsi preferibilmente, nel suo insegnamento, del *metodo intuitivo*, quello appunto che consiste a *incarnare delle idee pratiche in intuizioni sensibili*, mediante un *linguaggio adattato alla psicologia affettiva e soggettiva del fanciullo*. Ma poiché il *fanciullo non è assolutamente incapace di ogni sforzo intellettuale*, è necessario anche abituarlo prestissimo e a *riflettere personalmente* sulle idee che le sensazioni gli suggeriscono, sia per analizzarle, sia per *sintetizzarle*. Applichiamo all'insegnamento religioso questo metodo insieme, ma sotto vari aspetti, *intuitivo e intellettuale*» *Ibid.*, pp. 282-283.

²²⁴ «Noi pensiamo troppo facilmente che sieno incapaci di uno sforzo intellettuale, in un'età in cui nondimeno sarebbe così facile provocare questo sforzo, e fomentarlo, unendo all'ideale cristiano che li commuove, le passioni della sensibilità che li sostengono. Il loro scoraggiamento deriva spesso da un errore pedagogico. Non abbiamo abbastanza sviluppato in essi, sui banchi del collegio, l'iniziativa *intellettuale*, il bisogno di sapere per conto proprio, di studiare le cose dal di *dentro*, piuttosto che ritenerle dal di *fuori*; abbiamo ipertrofizzato in essi la memoria, a spese del giudizio; ci siamo rivolti alle loro facoltà *passive*, a detrimento delle loro facoltà *attive*, per cui, abilissimi a *ritenere*, sono incapaci di *comprendere*» M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., pp. 270-271.

²²⁵ *Ibid.*, pp. 259-260.

oltrepassandola, in altre parole, di essere un *trascendente-immanente*»²²⁶. Sotto questo frangente, osserva che «tutta la forza e l'attrattiva dell'ideale cristiano deriva da ciò, che è un ideale umano per eccellenza. La grazia ci è stata data appunto per perfezionare la nostra natura. *Tutto quello che è contro natura è nello stesso tempo anti-cristiano*»²²⁷.

L'educazione cristiana, come la sua dottrina, è «organica» e non «unilaterale»²²⁸. Ogni riduzione ad uno solo degli ambiti di formazione la depaupera. In particolare, Gillet parla del rischio di razionalismo, volontarismo e sensismo. Nel primo caso si riferisce alla convinzione che la formazione dell'intelligenza possa essere sufficiente per una educazione cristiana, nel secondo caso invece si cade nel difetto opposto sottovalutando l'apporto della ragione, e nel terzo caso si concentra troppo l'attenzione sulla sensibilità. Sui primi due osserva: «Il razionalismo sistematico finisce per sopprimere la vita religiosa, incanalandola in concetti astratti ed inerti; oppure, se non la sopprime completamente, la paralizza, e ne chiude il movimento. Il volontarismo le toglie ogni fecondità, rifiutando assolutamente d'incanalarla, ed esponendola a tutti gli straripamenti»²²⁹. Quest'ultimo conduce con facilità all'anarchismo, come dimostra il caso del protestantesimo. «Un metodo di educazione religiosa a base di agnosticismo è certamente generatore di *quietismo individuale* e di *violenza sociale*»²³⁰, «esso consiste nel considerare, nella religione cattolica, il solo *aspetto culturale*, e a restringere la vita morale alla pratica del culto»²³¹. Su questi molteplici rischi osserva: «Accentuando l'aspetto intellettuale della morale cattolica, a detrimento della volontà e della sensibilità, il *razionalismo sistematico* isterilisce in parte le sue risorse di vita. Appoggiandosi invece esclusivamente sul sentimento volitivo, l'*agnosticismo* espone la vita cristiana a tutti gli eccessi individuali. Il *sensismo*, a sua volta, che stacca il simbolo culturale dalla sua radice dottrinale, semina nell'arena, e s'espone a non raccogliere che dell'erbe inutili»²³².

In un'opera si chiede: «come adattare efficacemente un Ideale assoluto di condotta, come l'Ideale cristiano, alle condizioni di realtà?»²³³. Egli sostiene che occorra distinguere tra il metodo per «*insegnare semplicemente quest'Ideale*» e quello per cui «*farlo vivere*»²³⁴. Nel primo caso, occorre soprattutto far riferimento all'intelligenza, nel secondo soprattutto alla volontà. Come egli stesso chiarisce: «L'idea muove la volontà, e la volontà

²²⁶ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 176.

²²⁷ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 297.

²²⁸ *Ibid.*, p. 260.

²²⁹ *Ibid.*, p. 233.

²³⁰ *Ibid.*, p. 236.

²³¹ *Ibid.*, p. 238.

²³² *Ibid.*, p. 239.

²³³ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., pp. 249-250.

²³⁴ *Ibid.*, p. 250.

dà all'idea di muoverla. Ma queste due mozioni non sono dello stesso ordine, ed ecco perché, lungi dal contraddirsi si armonizzano. L'idea muove la volontà, indicandole la via da seguire. La volontà muove l'idea, mettendosi in cammino dietro la sua luce. Che cosa ne segue dal punto di vista di un metodo integrale di educazione religiosa, se non che l'educazione della volontà deve svolgersi parallelamente a quella dell'intelligenza, e che la cultura del *sentimento religioso* deve procedere di pari passo con l'*istruzione religiosa*?»²³⁵.

Anche nell'educazione morale cristiana, l'insegnamento religioso, cioè la comunicazione della sua verità ha una preminenza: «*In sé*, vi è una superiorità logica dell'*insegnamento religioso* sull'*educazione morale*, perché, *in sé*, essendo la volontà nella sua radice, una *tendenza razionale*, il volere si trova condizionato dal sapere. Ma, *in fatto*, che si tratti degli adulti o dei fanciulli, l'educazione della volontà deve essere almeno fatta contemporaneamente all'educazione dell'intelligenza, per questa buona ragione che la scienza religiosa – come ogni scienza – non è che una *condizione* del volere e non la *sua causa determinante*. L'idea cristiana come tutte le idee *inclina* la volontà verso l'atto, ma per se stessa non fa che la volontà agisca»²³⁶.

Tuttavia non basta l'insegnamento. L'idea e la conoscenza, infatti, sono la condizione e non la causa efficiente del volere. «Una cosa, spiega Gillet, è sostenere che non vi è volere senza motivi, un'altra è attribuire ai motivi una virtù costringente»²³⁷. Nel bambino, la tempra della volontà è ancora più importante rispetto a quella dell'adulto²³⁸. Assieme all'insegnamento, il bambino deve esercitarsi nel compiere atti buoni per consolidare le virtù: «È dunque la carità e per essa tutte le altre virtù cristiane che bisogna adoperarsi di buon'ora a sviluppare nel fanciullo, facendogli produrre degli *atti virtuosi conformi ai motivi e alle regole di agire soprannaturali*»²³⁹. Da questo punto di vista, Gillet lamenta l'assenza di persone che siano veramente ferme con l'ideale cristiano nella propria vita. Come ha notato: «In una parola, se il *carattere cristiano* va scomparendo o scompare di fatto a poco a poco dalla nostra società moderna, la causa sta nell'assenza quasi completa di *cristiani di carattere*»²⁴⁰.

Il metodo educativo per cui si passa dall'idea all'azione è rovesciabile, nel senso che dall'azione si comprendono le idee. Questo vale soprattutto nei primi anni

²³⁵ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 283.

²³⁶ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 291.

²³⁷ *Ibid.*, p. 295.

²³⁸ *Ibid.*, p. 298.

²³⁹ *Ibid.*, p. 299.

²⁴⁰ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 19.

dell'educazione²⁴¹. In questo senso, «al *carattere intellettualista* che assume troppo spesso l'educazione religiosa, è urgente sostituire il *carattere pragmatista*, non *esclusivamente*, ma dandogli la preferenza»²⁴².

Nell'educazione cristiana, ed in particolare per quella morale, Gillet riconosce l'apporto dell'intelligenza e della sensibilità, ma sostiene che nella pratica è soprattutto l'«amore», cioè la vera «carità» a conquistare l'educando²⁴³.

L'ideale educativo cristiano è assieme generale e soggettivo, nel senso che può incontrare ciascuna persona ed abbracciare qualsiasi situazione personale²⁴⁴. Essa riesce ad abbracciare la condizione particolare: «Tutto il valore educativo della morale cattolica le viene, in primo luogo, dall'*Assoluto* divino sul quale riposa. Togliete invece quest'assoluto, e la morale cattolica, come d'altronde ogni altra morale, perde la sua *ragione d'essere*. Ecco nondimeno quello che non vogliono ammettere molti nostri moralisti contemporanei la cui grande preoccupazione è di spiegare il *relativo*, senza ricorrere all'*assoluto*, e specialmente la *realtà morale*, senza darsi pensiero del suo *fondamento*»²⁴⁵. Si tratta di un fondamento che Gillet identifica nello stesso creatore²⁴⁶.

²⁴¹ «Il primo metodo – *quello che va dalle idee agli atti* – può convenire agli adulti, almeno a coloro fra gli adulti capaci di subire l'eccitazione dell'idea e per mezzo di voleri ripetuti farne un'*idea-forza* eccitatrice degli *atti*. Il secondo metodo – *quello che va dagli atti alle idee*, e non è che il primo metodo rovesciato – conviene soprattutto ai fanciulli più capaci per stato di *agire* che di *pensare*, ma la cui *azione* con l'andare del tempo reagisce efficacemente sulla debolezza dell'impulso delle idee. Grazie a questo doppio metodo, che *consiste ad andare dall'azione al pensiero, per ritornare più tardi dal pensiero all'azione*, si può organizzare tutte una *propedeutica religiosa*, che, quando sarà giunto il momento, renderà molto più facile l'educazione religiosa integrale» Cfr. M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 300.

²⁴² *Ibid.*, p. 303.

²⁴³ «Non voglio negare che l'efficacia della condotta dipenda in certo modo dalla integrazione dell'ideale cristiano con le passioni della sensibilità, quali il *desiderio* della ricompensa e la *paura* del castigo, ma purchè anzitutto si uniscano queste stesse passioni della sensibilità ai sentimenti elevati della volontà, e specialmente alla Carità. L'idea cristiana, per essere veramente efficace, e conservare il suo valore morale, deve divenire una *convincione* cristiana, deve cioè impossessarsi dell'organismo morale, *vincere* le sue resistenze, sottomettendosi quella tendenza alla quale tutte le altre sono sottomesse, cioè la volontà. Ora, niente vince la volontà, se non l'*amore*, ed è l'amore che rende capace l'idea di divenir vittoriosa. L'educazione cristiana della Carità, che è la virtù fondamentale della volontà, deve prendere il primo posto nelle nostre preoccupazioni. *Fare dei convinti*: ecco lo scopo essenziale della educazione cristiana» M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 286.

²⁴⁴ Su questo tema osserva: «Conosciamo adesso le esigenze dell'*Ideale cristiano* e le condizioni di adattamento che gli impone la *realtà pedagogica*, per renderlo efficace. Ricordiamo brevemente le une e le altre: vedremo meglio in seguito, come si pone la *questione di metodo dell'educazione cristiana*. Le esigenze dell'Ideale cristiano si deducono tutte dalla sua *trascendenza* in virtù di cui ha un diritto assoluto di *azione regolatrice* e di *motivazione* sulla condotta, ma da una trascendenza, che lungi da escludere la sua *immanenza*, al contrario l'implica, e fa che esso non oltrepassi la realtà che incorporandosi ad essa. *Trascendente*, l'Ideale cristiano si impone a tutti, senza condizione, almeno in questo senso, che nessuno ha il diritto *a priori*, di sottrarsi alla sua influenza *regolatrice e motrice*; *immanente*, è capace di adattarsi *a tutte le condizioni*, alle quali è sottoposta la realtà pedagogica nella sua evoluzione, sia che provengano dall'*individualità psicologica*, dall'*influenza ereditaria*, o da quella dell'*ambiente circostante*» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 249.

²⁴⁵ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 337.

²⁴⁶ Paragonando la morale cristiana con quella sociologica, osserva: «Da quello che precede, è chiaro che dal semplice punto di vista del *Regolamento*, la Morale cattolica vince in efficacia la Morale sociologica. In ogni caso è più *comprensiva*, perché in primo luogo ammette una *scienza dei costumi*. Poi, invece di limitarsi

In un altro brano spiega: «Se si considera il «temperamento religioso», l'organismo delle virtù soprannaturali, *dal basso*, cioè dal lato umano, sembra che il suo sviluppo, pur dipendendo direttamente da Dio come sua produzione, sia sottoposta, allo stesso titolo che il temperamento morale, a condizioni organiche. Invece, se si considera, *dall'alto*, cioè dal lato di Dio, si constata che quest'organismo soprannaturale dispone di facoltà di intuizione soprannaturale, le quali sotto l'impulso della carità, e in virtù dell'esperienza religiosa di cui essa è insieme il teatro e la sorgente, giungono a dare all'anima giusta, *senza eccettuare l'anima dei fanciulli*, il sentimento della presenza e dell'attività di Dio in essa, sentimento di un valore educativo incomparabile, contro il quale finalmente vengono a spezzarsi tutte le difficoltà di ogni specie che presenta l'adattamento dell'Ideale cristiano a tutte le contingenze»²⁴⁷.

L'educazione è chiamato ad essere innanzitutto un esempio, offrire un modello perfetto. Come osserva Gillet: «Un educatore che vuole applicare con efficacia il *metodo sperimentale*, dal punto di vista pedagogico, deve *amare egli stesso l'Ideale che insegna*; - *sottomettere la propria vita alle esigenze di quest'Ideale*, - e finalmente amare la *materia viva* – i fanciulli – che egli è incaricato di idealizzare. Aggiungo che è questo *amore dei fanciulli*, derivato in linea di diretta dall'*amore di Dio* e di *se stesso*, che meglio supplirà alle imperfezioni del suo *sapere professionale*»²⁴⁸. Anche l'autorità dell'educatore deve sempre far riferimento all'unica autorità, vale a dire a Dio²⁴⁹. A lui si dovrà sempre far riferimento. «La pura analisi intellettuale – spiega - è impotente a giustificare la scelta di un dato mezzo in riguardo alla regola generale. È *alla volontà, sotto la direzione della ragione*, che è assegnato questo compito. Ma a quale volontà? *A una volontà moralmente rettificata, rispetto all'Ideale da realizzare, ed alla realtà da idealizzare*. In termini concreti, ciò significa sostenere che per vivere conforme alla volontà di Dio bisogna anche *più amarlo che conoscerlo*»²⁵⁰.

ad una constatazione unicamente empirica dei fatti morali e sociali, da cui non si può trarre *ciò che deve essere*, ma semplicissimamente *ciò che è*, essa fa appello alla *ragione* per giustificare il valore delle leggi morali che questa scopre nella natura delle cose. Tuttavia, se le leggi morali dipendono dalle cose, dal punto di vista della conoscenza razionale che ne abbiamo, le cose, al contrario, dipendono dalle legge, dal punto di vista del loro essere e del loro divenire. Da qui la necessità di trovare un fondamento oggettivo alle leggi, come alle cose esse regolano. Questo fondamento non è altro che Dio». M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., pp. 117-118.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 193.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 305.

²⁴⁹ «Quest'amore dei fanciulli, derivato dall'amore dell'Ideale religioso, e dal bisogno di estendere il suo regno, darà all'autorità dell'educatore il carattere che essa deve avere per essere efficace. Questa autorità sarà senza dubbio *assoluta*, poiché l'educatore parlerà in nome di Dio, dal quale proviene ogni autorità, ma sarà *paterna*, poiché procederà dall'amore di Dio. *Assoluta*, imporrà il *rispetto*, o se si vuole il *timore*; ma, *paterna*, imporrà un timore *figliale* e non *servile*. Sarà insieme *decisiva e persuasiva*» *Ibid.*, p. 311.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 307.

III. 7. La vita cristiana, natura e grazia

Secondo Gillet, la pienezza della vita cristiana collima con il fine stesso dell'uomo «naturale». Nelle sue opere, il domenicano esprime ricorrentemente questa considerazione: «È nostra convinzione che prima di essere cristiano, e per divenirlo, bisogna attuare l'ideale dell'uomo onesto»²⁵¹. La capacità di «perfezionare» la natura umana, rappresentava una conferma della verità cristiana, ma anche la ragione della sua forza e della sua capacità di attrazione²⁵².

Quando il domenicano parla di «onestà», sottolinea come essa trovi il suo compimento nel dono della «carità». Senza perdono, infatti, la giustizia umana resta impotente²⁵³. Nell'esperienza dell'amore, l'uomo diventa autenticamente onesto e vive contemporaneamente la fede cristiana²⁵⁴.

Per Gillet nella religione cristiana l'ideale «divino» si incontra con quello naturale²⁵⁵, ed in ciò sta tutta la sua superiorità. Questo concetto è ben sintetizzato da una frase di Taine, presa da *Les origines*, che Gillet pose in calce nella prima pagina di *Pedagogia e religione*: «Il Cristianesimo è il grande paio di ali indispensabili per sollevare l'uomo al di sopra di se stesso».

La fede cattolica possiede anche altri aspetti che appaiono «naturalmente» attrattivi in campo morale e pedagogico. Essa ha una forte carica di ottimismo²⁵⁶. Se infatti, da una parte, parla dell'uomo come un essere segnato dal peccato originale, il cristianesimo si pone come religione della restaurazione umana e della salvezza. In essa l'uomo è chiamato

²⁵¹ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. III.

²⁵² «Un cristiano – sostiene Gillet - deve prima di tutto essere una persona onesta; ora, il mezzo più sicuro che abbiamo per edificare in noi stessi l'uomo onesto, è quello di vivere da buon cristiano» *Ibid.*, p. 18.

²⁵³ In questo senso scrive: «Diciamo a noi stessi, e ripetiamo a sazietà ai nostri fanciulli e ai nostri giovani che se, dal punto di vista del nostro proprio bene, per essere cristiano, bisogna essere uomo onesto, per essere caritatevole bisogna almeno essere giusto; ma non dimentichiamo di aggiungere che se il mezzo migliore di essere un uomo onesto, consiste nel vivere da cristiano, il mezzo più sicuro di realizzare il sogno della giustizia, individuale e sociale, è sempre di avere nel cuore la carità» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 238.

²⁵⁴ Parlando dell'amore verso Dio osserva: «Noi possiamo, se l'amiamo, circondare tutto il mondo con questo amore e provarvi delle cose meravigliose, perché anche in noi l'amore con il quale amiamo Dio com'Egli si ama, è insieme il principio e il fine dell'amore che dobbiamo a noi stessi e al prossimo. *Ci basta amare Dio di Carità, per amare noi stessi come conviene, e gli altri con noi e come noi*: l'intero programma dell'educazione cristiana del carattere è contenuto in questa proposizione» M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 98.

²⁵⁵ Egli osserva: «Essere tanto più uomo in quanto che si è cristiano, ecco dunque in ultima analisi, la vera formola dell'Ideale divino, la cui realizzazione si impone all'attenzione ed all'abnegazione degli educatori cattolici» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 231.

²⁵⁶ In una sua opera afferma: «Tutta la potente seduzione che ha l'ideale cristiano gli deriva dalla parte enorme di ottimismo che racchiude in sé» M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 20.

all'altezza della divinità²⁵⁷. In questo aspetto, essa mostra la sua corrispondenza con la natura umana, la quale si presenta realisticamente limitata, sebbene aspiri strutturalmente all'infinito²⁵⁸.

Come si è già notato, Gillet sostiene che la fede possa essere abbracciata solo grazie ad un atto ragionevole. Contro lo scientismo moderno che riduce l'apporto della religione ad un livello «soggettivo» e «sperimentale», il domenicano sostiene che è la stessa fede ad esigere delle ragioni. Da questo punto di vista, sostiene che «La Fede è ragionevole nel suo lato umano, nel senso che non ci permette di credere senza delle serie ragioni d'ordine intellettuale o morale. Così essa non teme, su questo campo, il controllo della scienza. Al contrario, la credulità non nasce in un'anima cristiana e non vi si sviluppa, se non quando è favorita dall'ignoranza e dalle tenebre della superstizione»²⁵⁹. La fede cristiana deve dunque incontrarsi con la ragione, in caso contrario essa scade necessariamente in «credulità»: «La Fede non ci è stata data perché lasciamo da parte la ragione, ma, all'opposto, per avviarne la luce! Appunto perché abbiamo la Fede, noi dobbiamo essere molto più *ragionevoli* nella nostra maniera di vivere! L'ideale umano deve riflettersi con maggiore splendore in un'anima credente, che a un ideale divino da attuare, che in un'anima incredula»²⁶⁰.

Tali ragioni, devono essere reperite sia in campo razionale, sia a livello esperienziale. Per arrivare alla maturità della fede occorre «sperimentare» la verità e la bellezza dell'ideale e della vita cristiana. «Un principio di vita – osserva Gillet - è vero nella misura in cui la feconda»²⁶¹. In questo senso, quando parla dell'azione di Dio nella vita del cristiano, e sostiene che si può raggiungere una «certezza *sperimentale*»²⁶². Non si tratta di un «dato» nel senso delle scienze dure, ma di una convinzione di ordine «morale» e «ragionevole»²⁶³.

²⁵⁷ «L'originalità del cristianesimo, non temo di dirlo, gli deriva da questa armoniosa mescolanza di ottimismo e di pessimismo. Da una parte noi siamo chiamati a vivere *da dei*; dall'altra, siamo incapaci da noi stessi a vivere *da uomini*» *Ibid.*, p. 35.

²⁵⁸ «Ed ecco oramai la conclusione che s'impone ad ogni animo sincero: una morale che si fonda su tali dommi, quello della caduta e quello della redenzione – e che, malgrado tutti gli impedimenti e tutte le calunnie, è riuscita, attraverso venti secoli, dovunque ha potuto affermarsi, a sollevare al disopra di se stessa la metà del genere umano, a risvegliare dal letargo milioni d'anime per avviarle verso un'attività superiore che sconcerta la ragione, questa morale, Signori, deve essere divina tanto è umana!» *Ibid.*, p. 40.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 72.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 15.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 46.

²⁶² *Ibid.*, p. 188.

²⁶³ «I doni dello Spirito Santo – anche quelli che a prima vista sembrano del tutto intellettuali, come il dono dell'intelligenza, della scienza e della sapienza – non ci fanno veder Dio in una maniera *evidente* e neppure concludere *logicamente* alla sua presenza in noi. Ci danno piuttosto l'istinto di questa presenza, e una specie di certezza *sperimentale*, di ordine vitale ed affettivo che Dio è lì, nel nostro cuore, dove si dà a noi perché in cambio noi ci diamo a Lui» *Ibid.*, p. 189.

Tra gli altri aspetti, la verifica dell'ideale cristiano riguarda il «guadagno» di umanità che la partecipazione ad esso assicura. Come egli osserva: «Se solo per il fatto che io vivendo il mio ideale cristiano mi sento più uomo, ne dovrò concludere, in nome dell'esperienza, che questo Ideale non può essere una chimera, ma, al contrario, quanto più di reale e di più prezioso insieme c'è al mondo. Ed allora un incredulo che mi rimprovera di credervi si troverà incredulo che mi rimprovera di credervi si troverà fuor di posto: dovrei essere piuttosto io a ritorcergli l'argomento e a dirgli: «Tu mi rimproveri a nome della scienza sperimentale di credere ad un Ideale che sorpassa il dominio dell'esperienza. Ma come sai che lo sorpassa, se non l'hai sperimentato? Fa come faccio io; cerca di vivere questo ideale ed allora tu avrai il diritto di parlarne. Fino a prova contraria, il più moderno fra noi due, quello che è più fedele allo spirito scientifico, non sei tu, ma io»²⁶⁴.

Gillet richiamava a sperimentare esistenzialmente l'ideale cristiano. Egli riprese il binomio tra «fede viva» e «fede morta» e, di cui già si parlò al Concilio di Trento. Nel primo caso, per chi ne fa esperienza, «l'ideale cristiano finisce col divenire un'*idea-forza*, mentre nel primo resta allo stato di *idea-luce*»²⁶⁵. La fede morta è soprattutto quella di chi non possiede la carità, e si limita ad una partecipazione «mentale» alla dottrina cristiana. «Non basta – spiega - aver la fede per vivere in conformità alle sue esigenze. L'ideale cristiano illuminato dalla fede non è che una *luce*; solo la carità ne dà una *forza*»²⁶⁶. Con la giustizia, è proprio la carità a far partecipare l'uomo della verità cristiana²⁶⁷. Parlando dei tanti giovani limitati a questa condizione scrive: «La loro Fede è divenuta una *Fede morta* che non è più animata dalla carità, questa virtù soprannaturale destinata precisamente a corroborare la potenza naturale della volontà, nell'inseguimento, e nella realizzazione del dovere»²⁶⁸.

Per queste ragioni, Gillet chiama ad una doppia formazione della fede, che coinvolga sia la vita interiore che la vita esteriore. Entrambe hanno bisogno di una costante educazione²⁶⁹. La prima ha necessità di essere rinforzata perché l'esistenza sia

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 46.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 82.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 90.

²⁶⁷ «Due virtù soprattutto ci pongono in relazione con Dio: *la carità e la giustizia*. Con la carità amiamo Dio per se stesso e al di sopra di tutte le cose; la giustizia ci mette in grado di rendergli quel culto che gli è dovuto come nostro padrone» *Ibid.*, p. 242.

²⁶⁸ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 221.

²⁶⁹ «L'*azione interiore* abbraccia l'esercizio delle virtù cristiane, che hanno la loro sorgente nella carità e di là si diffondono in tutte le «potenze» del nostro essere per deporvi i germi della vita soprannaturale. L'*azione esteriore* abbraccia contemporaneamente il *culto* e le *opere*: il culto che va reso a Dio e le opere da compiere verso il prossimo. Nessuno può vantarsi d'essere un *cristiano di carattere* finché la sua attività non si estenda a tutti questi campi d'insieme, ciò che equivale a dire che il *carattere cristiano* è formato dall'*insieme delle virtù umane e divine intelligentemente raggruppate intorno alla carità*» M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 111.

correttamente guidata. Secondo Gillet, il cristiano ha necessità di una chiarezza sull'ideale. Bisogna avere una chiara idea di ciò che può aiutare ad attuare la virtù cristiana, ed anche una piena coscienza dei nostri limiti. «Il miglior modo di essere liberi è quello di dipendere unicamente dalla propria coscienza – da una coscienza illuminata, s'intende, da un giudizio sano – e di andar diritti lungo il proprio cammino per amore al dovere»²⁷⁰.

Ma anche le «pratiche» hanno bisogno del loro spazio. Gillet definisce il carattere cristiano come «*l'insieme della virtù umane e divine intelligentemente e soprannaturalmente raggruppate intorno all'asse della volontà*»²⁷¹. Fa poi un forte richiamo all'azione. In un brano molto significativo osserva: «Andate a messa la domenica e più spesso ancora; mangiate di magro il venerdì; confessatevi e comunicatevi sovente. Ma, ancora una volta, non li considerate come mezzi per vivere; vivete, dunque, agite! Agite, cioè, credete, amate, operate; siate degli uomini e dei cristiani prudenti, forti, giusti, temperanti. Agite, cioè non sciupate le vostre energie, ma concentratele, raggruppatele, fatene un blocco che vada sempre rinforzandosi, sì che nulla lo possa scuotere»²⁷². Va comunque notato che Gillet teneva insieme i due aspetti: «La religione è inconcepibile senza delle *pratiche culturali*, così come non si viene a concepire una carità fraterna senza *le opere*»²⁷³. Si tratta di atti in cui risalta il valore comunitario proprio del cattolicesimo, e che egli considerava uno dei tratti più interessanti della sua «umanità».²⁷⁴

Senza una fede-viva non si fa un'esperienza autentica: «L'ideale cristiano si attua in noi per mezzo delle virtù cristiane, o, meglio ancora, le virtù cristiane sono l'ideale cristiano allo stato concreto e, per dir così, *vissuto*: sono quest'ideale *in azione*. Il cristiano virtuoso è il cristiano ideale»²⁷⁵. In questo senso ritorna il tema dell'uomo onesto: «Ora, lo ripeto ancora una volta prima di terminare, il primo dovere del cristiano è quello d'esser giusto, perché non c'è onestà umana possibile al margine della giustizia e perché, prima d'esser cristiani, anzi per esser cristiani, bisogna essere degli uomini onesti»²⁷⁶. La speranza porta ad una vitalità nuova. Il cristiano vive l'esistenza senza timore, in quanto è libero da quella paura che viene dalla morte²⁷⁷. Occorre un nuovo spirito. Bisogna tornare ad essere

²⁷⁰ *Ibid.*, pp. 143-144.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 139.

²⁷² *Ibid.*, pp. 128-129.

²⁷³ *Ibid.*, p. 200.

²⁷⁴ «L'assistenza alla messa della domenica, le comunioni generali, le manifestazioni religiose pubbliche; quali mezzi più efficaci di questi per sviluppare la fede dei deboli, per eccitare la Carità dei tiepidi e dei timidi! Il cristiano ancor più dell'uomo è un essere sociale, cioè, un essere che à bisogno degli altri e di cui gli altri àn bisogno. In certi momenti, quando abbiamo coscienza della nostra debolezza, quando i nostri nemici ci assalgono, sentiamo il desiderio di manifestare pubblicamente la nostra fede. Certi esercizi di culto sono creati appunto per questo» *Ibid.*, p. 210.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 185.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 266.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 154.

cattolici e non solo battezzati: «Dobbiamo tornare ad un Cattolicesimo integrale, che risponda a tutte le esigenze intellettuali, volitive, sensibili – personali e sociali – dell’organismo morale. Dobbiamo far rendere alla morale cattolica *tutto il suo valore educativo*»²⁷⁸.

Gillet richiama anche ad una attenzione alla vita morale. In particolare esorta i giovani ad evitare quanto li possono allontanare dalla vera morale. L’idolo della sensualità è visto come un tratto tipico della società consumistica coeva, segno di decadenza e nichilismo. In questo frangente, sostiene che occorra fare attenzione a tutto ciò che fa «assorbire» questa mentalità. Tra gli altri aspetti, stigmatizza quei «romanzi» che allontanano da una vita retta e sana²⁷⁹. Invita i giovani a vivere una esistenza lontana da una istintività reattiva, per seguire la ragione²⁸⁰.

Il domenicano invita a superare una certa e diffusa «paura dell’ideale»²⁸¹, per iniziare un cammino di «umanizzazione». Si tratta di una forza di carattere che richiede una certa «morte a se stessi». Per amare l’ideale, occorre invece sacrificio: «Un cuore incapace di sacrificare è incapace d’amare. Perché? Perché l’amore implica il dono di sé, e darsi significa sacrificarsi. Il vero amore va incontro ai sacrifici, anzi se ne pasce»²⁸². Gillet sostiene che la cultura anticlericale attaccava tre virtù fondamentali: penitenza, umiltà, obbedienza. Criticò lo svilimento di questi abiti difendendone il valore²⁸³.

Egli ricorda che per questa ascesi sia necessario un lavoro serio e tenace: «Non è da un giorno all’altro, credetemi, Signori, che si diviene degli eroi e dei santi; ma a poco a poco, agonizzando tutti i giorni ai vostri agi, ai vostri capricci, alle vostre fantasie, alla vostra sensualità, al vostro egoismo; facendo degli *esercizi spirituali* con la medesima regolarità

²⁷⁸ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., p. 363.

²⁷⁹ «Da tutto ciò io concludo che nulla è più pericoloso per la vita cristiana della lettura fatta senza criterio e smodata di tutte quelle pubblicazioni così dette letterarie, di cui oggi è come inondato il mercato librario, e con la quale non saprei mai come consigliarvi abbastanza a tagliar corto. Tutti i romanzi, certo, non sono cattivi, né tutti perdono la Fede per averli letti; ma in generale si può dire che la lettura dei romanzi è una delle cause che più delle altre contribuiscono all’indebolimento contemporaneo della Fede e alla povertà della vita cristiana nel mondo della gioventù intellettuale» M. S. Gillet, *L’educazione della virilità cristiana*, cit., p. 67.

²⁸⁰ «In una parola, volete amare il vostro prossimo come voi stessi? Allora cominciate con l’amarvi come conviere, cioè, subordinando in voi l’io animale all’io ragionevole e divino. Amate in voi ciò che eleva e non ciò che abbassa, ciò che mobilita e non ciò che avvilisce, il dovere cristiano e non i godimenti bestiali; sottomettetevi infine al giogo della ragione e della fede e non alla tirannia dei sensi» *Ibid.*, p. 247.

²⁸¹ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 240.

²⁸² M. S. Gillet, *L’educazione della virilità cristiana*, cit., p. 166.

²⁸³ «la penitenza, l’umiltà, l’obbedienza sono i soli mezzi per dare alla nostra vita morale tutta la sua ampiezza. Con la mortificazione dello spirito, cioè, con l’umiltà intellettuale, noi ci mettiamo in rapporto diretto con la fonte stessa della verità che è Dio, non usurpando da una parte i suoi diritti su di noi, e dall’altra assoggettandoci alla sua parola rivelatrice, consentendo a credere che i limiti della nostra scienza ristretta non siano quelli della verità infinita. Infine, con la mortificazione della volontà ci eleviamo fino alla volontà divina; ci poniamo tano al di sopra delle contingenze umane, che nulla più ci può raggiungere, che la morte stessa diviene il cammino più breve che conduce alla vita» *Ibid.*, p. 159.

che voi usate nel disimpegnarvi da tutti i vostri esercizi fisici; seguendo un'igiene morale, adattata ai vostri bisogni individuali, alla vostra esuberanza d'anima»²⁸⁴. Si tratta di un impegno attento al particolare e guidato da una gradualità migliorativa²⁸⁵. Le virtù infatti trovano il loro compimento grazie ad un intervento puntuale e profondo che le sollevi l'uomo. «La virtù – osserva Gillet - che sia naturale o soprannaturale, non è che una *determinazione abituale delle nostre potenze attive*, intelligenza, volontà o sensibilità. Essa le *modifica*, naturalmente o soprannaturalmente, nel senso dell'*oggetto* che propone loro; restringe o concentra la loro attività sopra un punto preciso, invece di abbandonarle alla loro determinazione originale»²⁸⁶.

Per approfondire il proprium dell'educazione cristiana, nei suoi saggi Gillet dedica ampio spazio al binomio natura e grazia. Si tratta di un tema centrale per lumeggiare la relazione tra l'azione umana e divina nella maturità della fede. Egli lamenta come spesso si sia fatto «troppo assegnamento sul lavoro della grazia e non abbastanza su quello della natura associata alla grazia»²⁸⁷. Anche le virtù teologali hanno bisogno di un tirocinio e di una educazione. «Una facoltà umana – osserva - non sviluppa la sua attività che per mezzo dell'*esercizio*, della *responsabilità degli atti*. Bisogna dunque concludere da ciò che lo sviluppo della virtù soprannaturale sarà sottoposto, anche esso, *a questa condizione di attività umana*»²⁸⁸.

Lontano da ogni sorta di pelagianesimo chiarisce, che «ciò non vuol dire che Dio non aumenta in noi *direttamente* le virtù soprannaturali, ma semplicemente, che Egli non le aumenta così, *che a condizione che noi le esercitiamo*, e che sotto l'impulso della carità, *facciamo continuamente degli atti virtuosi di intelligenza, di volontà, di sensibilità*, sempre più intensi e meritorii»²⁸⁹. Al contrario contesta quei cristiani che escludono il rapporto con il creatore nella propria vita. Sul tema afferma: «Vi sono due specie di ateismo, quello che tende a fare a meno dell'idea di Dio, e quello che tende a fare a meno del suo intervento nelle cose umane»²⁹⁰.

La grazia e l'educazione sono aspetti che vanno tenuti assieme. Come osserva il domenicano: «tutto è collegato insieme nella vita soprannaturale» e «non si ha diritto, in

²⁸⁴ *Ibid.*, pp. 163-164

²⁸⁵ «Non si diviene un cristiano di carattere né ad un tratto né con degli sforzi eroici intermittenti; ma lo si diviene assoggettandoci alla legge *degli infinitamente piccoli* (infinitesimali) e alla *legge di continuità*; rinnovando ogni giorno la lezione di energia del giorno innanzi, aggiungendovi progressivamente un aumento di sforzo, secondo la legge *d'intensità progressiva*» *Ibid.*, p. 150.

²⁸⁶ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, cit., p. 63.

²⁸⁷ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 126.

²⁸⁸ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 182.

²⁸⁹ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, cit., p. 63.

²⁹⁰ M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 17.

nome della efficacia sovrana della grazia, di trascurare la parte della natura»²⁹¹. I due aspetti sono così legati che l'azione di grazia si innesta sulle virtù morali e sullo stesso temperamento della persona²⁹². Riprendendo l'idea che educare alla fede significhi in fondo educare l'uomo «giusto», osserva: «*Prima di essere cristiano, e per esserlo, bisogna vivere da uomo onesto*. Tuttavia, comprendiamo bene questa formola. Essa non significa che fino ad una certa età di debbano praticare esclusivamente le virtù naturali che fanno l'uomo onesto, e pensare soltanto allora all'esercizio delle virtù soprannaturali che fanno il cristiano. Il lettore è troppo intelligente per travisarne a questo punto il mio pensiero. Non vi sono in noi due essere distinti e divisi da un assito impenetrabile: l'uomo da una parte, il cristiano dall'altra, come sembrerebbe indicare la dottrina del parallelismo delle virtù, esposta poc'anzi. È la stessa persona, che contemporaneamente, e in tutte le circostanze, dall'età della ragione, fino alla tomba, deve sforzarsi di attuare l'ideale umano, e l'ideale cristiano, queste contenendo eminentemente l'altro»²⁹³

Non si può credere che l'azione umana possa tutto, ma neanche il fatto che la grazia o i sacramenti esautorino la persona dal suo lavoro di ascesi²⁹⁴. Gillet paragona i limiti dell'educazione a quelli della «vera mistica»²⁹⁵. «In ogni atto soprannaturale – infatti - vi è la parte di Dio e la nostra. Dio senza dubbio ha messo altre condizioni all'infusione in noi delle virtù divine, e al loro accrescimento. Ma questa, psicologicamente parlando, è la più importante. L'educazione che non ne tenesse conto, dal punto di vista cristiano non riuscirebbe a nulla. È un *fatto di esperienza*»²⁹⁶.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 184.

²⁹² Sul tema osserva: «*Di qui la necessità della grazia, e di un temperamento religioso che venga in certo modo ad innestarsi sul nostro temperamento, morale, per rendere soprannaturali le sue energie, e accrescerle a sua guisa, pure utilizzandole*» *Ibid.*, p. 175.

²⁹³ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, cit., p. 50.

²⁹⁴ Parlando dell'educazione sessuale osserva: «Vi sono infatti due scogli da evitare. Sotto il pretesto che i fanciulli hanno ricevuto da Dio la grazia della purezza, si potrebbe dire: La grazia di Dio basta a tutto, e non è alcun pericolo ad istruire per tempo il fanciullo sopra un problema così delicato, e così complesso come quello della castità: la forza divina supplirà alla loro debolezza umana dinanzi a queste rivelazioni. Oppure giungendo all'estremo opposto, si potrebbe sostenere: Poiché i fanciulli hanno ricevuto da Dio la virtù soprannaturale della castità, lasciate agire la grazia in essi, e non tacete contro delle esigenze della natura: la loro innocenza si conserverà e si svilupperà da sé, sotto la salvaguardia dell'ignoranza. La virtù si trova fra questi due estremi, e per giungere ad essa, basta ricordare che se la grazia perfeziona in noi la natura, non la sopprime. Ben lungi dal sopprimerla, si adatta invece alle sue leggi, per essere assimilata da essa, ed assimilarla a se medesima. La grazia è un mezzo soprannaturale che permette alla natura di elevarsi al disopra di se stessa, senza lasciare di essere se stessa» *Ibid.*, p. XXVI.

²⁹⁵ «Alla fine dipenderà da Dio che il sentimento della sua presenza si riveli alle anime con maggiore o minore intensità; ma dal momento che Dio stesso ha stabilito a quali condizioni questo sentimento poteva rivelarsi sotto tutte le sue forme, è *dovere dell'educatore*, formando la volontà del fanciullo, mediante lo sviluppo della sua carità e la pratica della virtù che comanda, condurre i fanciulli stessi, fin dall'età più tenera, a realizzare queste condizioni. La vera mistica, sotto questo rapporto, non ha limiti più di quanti ne abbia l'educazione» M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, cit., p. 194.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 183.

In diverse occasioni, per spiegare questo difficile concetto pedagogico e teologico, Gillet paragona il problema morale della relazione tra educazione «naturale» e grazia a quello dell'«aviazione». La grazia, infatti, riesce a far «volare» verso l'ideale il soggetto che a causa della sua pesantezza ha dei problemi a sollevarsi in aria²⁹⁷. Spiegando questo paragone osserva: «Il “più pesante dell'aria”, in fatto d'educazione, è evidentemente la *carne*, che per natura sua tende piuttosto a discendere che a salire. Ora, contro questa tendenza naturale, l'anima che vuol vivere moralmente è obbligata a farla salire, di trascinarsela dietro nella sua atmosfera, di mantenervela, di dirigervela, mortificando i suoi cattivi pensieri, spiritualizzando le sue passioni, orientando e utilizzando tutte le sue energie»²⁹⁸. Torna in questo senso, l'idea della grazia come «perfezionatrice» della natura umana. «Prima di tutto – osserva Gillet - quando parliamo di morale cristiana intendiamo parlare d'una morale superiore, che à la forza di ingigantire le nostre energie naturali e che, lungi dall'impicciolire l'orizzonte dentro il quale può svilupparsi la nostra attività di uomini, à la pretesa, al contrario, di trasportarne i limiti all'infinito. In questo senso i teologi non esitano ad affermare che la grazia, lungi dal distruggere la natura, la perfezioni»²⁹⁹. Di qui afferma che «i teologi sostengono con ragione, che se la grazia ci *trasforma*, non ci *deforma*; che se essa ci *divinizza*, non ci *disumanizza*³⁰⁰. Per questa ragione, spiega Gillet, si dice che la grazia «sovranaturalizza» la natura.

Si tratta di un apporto necessario. «Io non vedo altro mezzo – sostiene Gillet - per slanciarsi nell'Infinito e per mantenersi che appoggiarsi all'Infinito stesso»³⁰¹. In altre parole scrive: «L'intervento divino è necessario; Dio solo, sollevandoci da terra col soffio del suo Spirito, cioè concedendoci la sua grazia ci fa superare con un salto la distanza infinita che ci separa da Lui»³⁰².

III. 8. Libertà d'insegnamento

Nella sua opera, reclama in più d'una occasione la prerogativa educativa della famiglia rispetto alle ingerenze statali. «Nessuno – nota Gillet - può sostituire l'influenza diretta della famiglia in materia di educazione allorché si tratta di indirizzare la giovane attività del figlio verso il Fine supremo che lo domina: mentre lo Stato può perfettamente

²⁹⁷ M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, cit., pp. 153-154.

²⁹⁸ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 87.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 5.

³⁰⁰ M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, cit., p. 64.

³⁰¹ M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, cit., p. 88.

³⁰² *Ibid.*, p. 89.

soddisfare, su questo punto delicato, alle esigenze del Bene comune coll'esercitare il suo diritto di vigilanza sull'insegnamento dato dalla famiglia, sia in casa, sia a scuola, e col sostenere finanziariamente le famiglie e le scuole che compiono degnamente il loro dovere educativo»³⁰³. Si tratta, secondo il domenicano, di una libertà da garantire in linea con un'idea di Stato garante del Bene comune³⁰⁴.

D'altra parte, per Gillet anche la scuola statale non può usare della sua libertà in modo contrario ai valori di ragione e di religione³⁰⁵. Una neutralità sui fini educativi e sulle prospettive antropologiche è un'utopia, e il domenicano chiede che l'arbitrio sia usata in modo migliorativo. Egli non propone, di fronte all'anarchia, la soppressione della libertà di pensiero, ma ricorda che sebbene l'autonomia della riflessione meriti di essere difesa, l'obiettivo è una scienza e una educazione «corretta». «Talvolta - lamenta Gillet - si sacrifica senza motivo la libertà al pensiero, tal altra il pensiero alla libertà»³⁰⁶.

³⁰³ M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, cit., p. 233.

³⁰⁴ «È parimenti il Bene comune che segna il limite dell'intervento dello Stato nell'esercizio di questo diritto. L'esperienza ha dimostrato sovrabbondantemente che il progresso del Bene comune esige una stretta collaborazione degli individui e dell'autorità; che al pari delle leggi imposte dall'esterno alla coscienza dei cittadini, le iniziative individuali sono feconde di benefizi; che una società in cui queste iniziative fossero paralizzate dall'abuso di costrizioni legali andrebbero diritto alla morte. Per conseguenza, lo Stato non deve usare del suo diritto di legislatore in favore del Bene comune se non con prudenza, e non ad ogni pie' sospinto; provocare le iniziative piuttosto che limitarle; favorire tutte le istituzioni destinate a svolgere il senso sociale dei cittadini piuttosto che combatterle. Così tra la libertà e la legalità, ambedue dominate e regolate dall'interesse generale, la società riprenderà il suo equilibrio, e permetterà a tutti gli individui di rivendicare tutti i loro diritti – quelli dell'uomo e del cittadino – compiendo scrupolosamente tutti i loro doveri» *Ibid.*, p. 192.

³⁰⁵ «Se lo Stato riconosce alla famiglia il suo diritto all'educazione dei figli in conformità del dovere di farne esseri ragionevoli e liberi, aventi coscienza di tutti i loro doveri di uomini e di cittadini, esso intenderà la libertà d'insegnamento nell'unico modo legittimo, quello d'una libertà che non rigetta, con il pretesto di mantenersi neutrale, ogni vincolo ragionevole, ma vi sottostà volente, e agisce a norma degli insegnamenti autentici della ragione. Nelle scuole sue, egli obbligherà gli educatori a mirare costantemente al Fine ultimo che sorpassa in valore morale quello stesso della società; poi a far rispettare i diritti di Dio, che sono la sola garanzia dei diritti e dei doveri dell'uomo; ad insegnare ai fanciulli il modo di subordinare al Bene comune gli atti di tutte le virtù individuali del cittadino. Quanto alle scuole libere, e intendo quelle che non vogliono usare della libertà che a profitto dell'interesse spirituale di ciascuno e di tutti, lo Stato, lungi dal far loro guerra, le aiuterà con tutto il suo potere, mettendo a loro servizio ogni sorta di risorse come il diritto comune esige» *Ibid.*, p. 234.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 317.

Parte terza

Modelli educativi dei «plutarchi» francesi tradotti in Italia

Sulla scorta della nuova metodologia promossa dagli *Annales* e dalla *social history*, anche in Italia la storia dell'educazione si è indirizzata ormai da tempo verso l'esplorazione del passato educativo «episodico», «minore» e *évènementiel*. Oltre il confine della storia delle idee, si è affermata una solida tradizione di studi che «pone al centro dell'indagine i miti e le credenze presenti in una determinata società e in un determinato momento storico, come pure le proiezioni dell'immaginario e i rapporti stessi fra i ceti sociali e le loro “pratiche identitarie”»¹.

In questo quadro, una delle piste di maggior interesse per gli *women's studies* relativi all'Ottocento è stata l'analisi dei «modelli esemplari» e delle abitudini educative delle giovani. Nella ricostruzione dei «vissuti» e delle «mentalità», la ricerca si è avvalsa di fonti considerate per troppo tempo inferiori. Tra i vari «materiali» a cui si è attinto, la produzione «torrenziale» di «plutarchi» e della letteratura di consumo ha rappresentato una miniera di particolare interesse. Non a caso, ormai da tempo, anche in Italia si è richiamato ad un loro studio accurato e sistematico². I suggerimenti, la morale e gli esempi proposti in queste opere edificanti sono particolarmente adatti a far emergere gli stereotipi dell'immaginario collettivo e gli ideali femminili che i loro autori intendevano rinforzare e diffondere nella massa delle lettrici.

Questo breve capitolo si propone di fare un breve assaggio di questo ampio fenomeno editoriale, prendendo in esame le traduzioni italiane dei «plutarchi» francesi. Si tratta di un

¹ C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenza nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 9-10.

² Si veda: R. Sani, *Le fonti e i percorsi della ricerca nei settori della storia della famiglia e dell'infanzia*, «Pedagogia e vita», n. 4, 1997, pp. 107-126.

campione limitato ma di particolare interesse per lumeggiare la cifra dei modelli d'oltralpe e la loro ricezione in Italia.

1. Una fonte significativa, tra pedagogia e educazione

All'interno del genere letterario del «plutarco» si possono comprendere svariate tipologie di opere. Come ha osservato Anna Ascenzi, «si tratta di opuscoli, tratterelli, 'almanacchi', 'avvisi' e 'avvertimenti' alle fanciulle e ragazze. Strenne per giovinette, 'plutarchi femminili' e gallerie di donne celebri modellate sulla falsariga della letteratura self-helpista di stampo maschile, novelle, racconti, romanzi 'moralì' e commedie destinate ai convitti e conservatori per fanciulle e giovinette o alle rappresentazioni in ambito domestico, 'galatei' per signorine e manuali di varia foggia per giovani spose e madri di famiglia, 'enciclopedie' e altre pubblicazioni periodiche specializzate, nonché raccolte di letture e di biografie destinate, soprattutto a partire dalla seconda metà del secolo XIX, alle scuole e ai collegi ed educando femminili»³. Sul versante religioso, queste opere si modellano come «prontuari» di vita, esercizi di preghiera, «guide» per la fede e la salvezza dell'anima, «istruzioni» per i sacramenti, antologie di santi, raccolte di citazioni e preghiere per ogni giorno dell'anno, semplici agiografie e vite dei santi. Anche alcuni romanzi o *feuilleton* popolari possono essere annoverati tra questi «plutarchi». Si tratta di un genere molto in voga, anche perché «riabilitato» dalla Chiesa cattolica sin dalla prima metà dell'Ottocento⁴.

Sebbene appaia difficile racchiudere entro categorie nettamente definite una produzione caratterizzata da strutture e canoni compositi, si possono individuare alcuni aspetti comuni.

Un primo elemento precipuo di questa produzione editoriale è la funzione pedagogica. I «plutarchi» erano scritti e diffusi con lo scopo di difendere modelli perfettivi, elargire suggerimenti morali, raccomandare regolamenti religiosi. La letteratura educativo - popolare aveva una precisa funzione formativa, volta «a fornire alla donna cristiana non solamente gli indispensabili ausili alla vita di pietà, ma anche regole di vita e di comportamento, esortazioni e suggerimenti di carattere pratico circa il modo più idoneo di assolvere i propri compiti e di esercitare i doveri del proprio stato»⁵.

³ A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., p. 12.

⁴ Cfr. I. Piazza, *Buoni libri per tutti : l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., pp. 150-156.

⁵ A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., p. 12.

In linea generale la loro fruizione era legata alla vita extrascolastica, ed in particolare a quella familiare, dove le giovani trascorrevano buona parte del loro tempo. Grazie ad un formato «tascabile», perlopiù in 16° o 32°, si presentavano come opere «pratiche». Erano opuscoli da leggere e rileggere in momenti informali e di svago, motivo per il quale erano spesso chiamati «libri ameni». Perlopiù avevano una dimensione «privata», sebbene capitasse che fossero letti anche in gruppo, con le istitutrici o i genitori. Erano sovente scambiati tra diverse giovani o famiglie, come avveniva soprattutto per le opere di devozione⁶.

Un altro aspetto tipico di questo genere consiste nella dimensione «popolare». I «plutarchi» erano modulati per avere una diffusione più ampia possibile e raggiungere lettrici con un'istruzione limitata. Per questa ragione, gli autori curavano con attenzione la trasmissibilità: il linguaggio e le argomentazioni erano di immediata comprensione, il vocabolario rimaneva basilare, erano sovente riportati dialoghi «naturali» e si proponevano considerazioni comuni al sentire popolare come i proverbi. La narrazione piana e semplice aveva un chiaro scopo didattico⁷.

Molti «plutarchi» ebbero una tiratura impensabile per lavori più complessi ed accurati. Alcuni di questi libretti riscossero un notevole successo, diventando dei veri e propri «best seller», con decine di ristampe che si prolungarono anche per oltre mezzo secolo. Già negli anni cinquanta e sessanta dell'Ottocento, sebbene nessuna casa editrice avesse una capacità di distribuzione sull'intera nazione, qualche opera arrivò a 25.000 – 30.000 copie⁸. Diverse collane che raccoglievano opuscoli simili, in particolare quelle ideate dai gruppi cattolici, dei risultati sorprendenti. Tra le altre, colpisce la tiratura raggiunta dalla «Collana delle

⁶ Riguardo al genere dei libretti educativi, Trebiliani ha osservato: «Tra l'altro, questo tipo di letteratura, come quella devozionale, in massima parte non è destinata solo a chi sa leggere: la finalità spesso enunciata è di rivolgersi sia a lettrici che a semplici ascoltatrici, illetterate e analfabete: c'è l'esigenza di allargare il raggio di influenza a campi più larghi di quelli ai quali è diretta la stampa. La devozione a Maria, incentrata sulla preghiera in comune e sul reciproco aiuto a migliorarsi e santificarsi (il che significava anche leggere a chi non sapeva leggere), era già con queste forme semplici un genere di associazionismo» M. L. Trebiliani, *Modello mariano e immagine della donna nell'esperienza educativa di don Bosco*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., pp. 196-197.

⁷ Presentando il suo libretto, Madame Campan osserva: «Ai principi religiosi, che non sarà mai soverchio invigorire nel loro animo, debbonsi aggiungere i consigli d'un'esperienza, che faccia loro per così dire, toccar con mano i vantaggi dell'ordine, del risparmio, del lavoro, ed i pericoli del vizio; ed hanno bisogno che la lezione sia facile affinché la possano intendere, e vigoroso perché rimanga bene scolpita nella loro memoria. Per esse dunque ho designato questa operetta. Gli insegnamenti che essa contiene potranno essere alternativamente argomento di lettura, di dettatura per esercizio di scritto, o di lezione da imparare a mente; ed ho spartito i diversi capitoli in corti paragrafi, a fine di non istancare la memoria o l'attenzione delle alunne» M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*. Terza edizione, Torino, Stamp. Paravia, 1888, pp. 7-8.

⁸ I. Piazza, *Buoni libri per tutti: l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., p. 64.

letture amene ed oneste» curata dalla Tipografia dell'Immacolata concezione, che dopo dieci anni di attività raggiunse nel 1867 il milione di copie vendute⁹.

Va tenuto conto che una parte di questi saggi erano regolati per fasce sociali più agiate, vale a dire per l'alta borghesia o, in alcuni casi, per l'aristocratica altolocata. Si tratta di opere nelle quali sono offerti consigli che erano alieni alla vita del maggior numero delle giovani: gli autori disquisivano sulle lingue straniere da conoscere, quali strumenti musicali suonare, come intrattenere le relazioni con la governante e la servitù, in che modo comportarsi nell'alta società¹⁰. Per questa ragione, sebbene il modello femminile abbia dei tratti comuni tra le varie fasce sociali, le indicazioni erano modulate sulla classe di appartenenza. In alcuni casi, quando il «target» delle lettrici diventava «trasversale», erano gli stessi scrittori a motivare le ragioni di questa «generalità». Presentando un suo saggio rivolto alle «figliole dei braccianti», Madame Campan osservò che, sebbene fossero destinate a ben diversa educazione, anche le ragazze di ceti più abbienti avrebbero potuto giovare dei consigli per le coetanee più povere¹¹.

La produzione educativo - popolare non era parallela alla riflessione pedagogica più alta. Sebbene si sia parlato dei «plutarchi» come opere «senza pretese» che costituivano una vera e propria «altra cultura», da queste opere emerge un chiaro ancoraggio a prospettive più complesse sotto il profilo teorico. I contenuti di questi opuscoli, infatti, si impiantavano su una elaborazione filosofica e religiosa più impegnata, sebbene tradotta in un linguaggio accessibile. Come ha notato Annalisa Dordoni per i libri di «pietà», il preteso carattere popolare di queste letture «in realtà è il risultato di una mediazione tra pietà «dotta» e pietà «popolare»¹². Sotto questo versante, pare abbastanza significativo come a capo della collana «Poliantea Cattolica» vi fosse il noto studioso e filosofo Padre Gioachino Ventura, il quale, tra gli altri, volle che fossero stampate in Italia le opere di Frédéric Edouard Chassay¹³, professore di filosofia del seminario maggiore di Bayeux.

⁹ *Ibid.*, p. 63.

¹⁰ È un fulgido esempio di questa tipologia l'opera di S. Genlis, *Adele e Teodoro, ossia lettere sull'educazione di Madama di Genlis*, Milano, Sonzogno, 1813, p. I.

¹¹ «Questi consigli sono destinati alle figliuole dei braccianti; ma siccome i precetti della morale sono i medesimi per tutti, così credo che quelli racchiusi in quest'operetta possano riuscire profittevoli anche alle giovani benestanti; e parmi almeno che potranno leggere con diletto e con utilità, le avventure degli *Orfani virtuosi*, la commediola del *Podere spartito*, e il fatto che ha per titolo *La Vecchia della Cappella*. Gli esempi d'amor fraterno, di generosità, di saviezza e di carità filiale, da qualsivoglia ordine di persone siano tolti, saranno sempre atti a commuovere il cuore de' giovani» M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 8.

¹² A. Dordoni, *I libri di devozione dell'Ottocento (con particolare riferimento alla produzione milanese): proposte per una lettura critica*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 1, 1994, Brescia, La Scuola, p. 79.

¹³ Cfr. F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, Milano, Arzione, 1856, pp. I-V.

Dato l'eccezionale potenziale «ideologico» su larghi strati della popolazione, non desta meraviglia che le forze culturali più attive del paese investirono risorse ed energie intellettuali sui «plutarchi». Nonostante una certa varietà dottrinale degli autori, la presenza degli scrittori cattolici rimase prevalente¹⁴. Si tratta di un fenomeno legato ad una più ampia mobilitazione della Chiesa per la «riconquista» culturale del paese: case editrici, associazioni della «buona stampa», biblioteche e collane, bollettini religiosi, opuscoli per il popolo, sterminate esperienze di giornalismo amatoriale andavano a costituire una forza capillare con cui il mondo cattolico cercò di aprire nuovi canali di evangelizzazione e formazione oltre a quelli omiletici. Si trattò di contributo «letterario» che ebbe un'influenza significativa nella storia editoriale del paese¹⁵. Questa operosità, studiata approfonditamente in un prezioso saggio di Isotta Piazza, fu cruciale nella «campagna nazionale» per l'alfabetizzazione del paese¹⁶. In questo senso, l'editoria popolare cattolica anticipò e facilitò gli sforzi dello Stato unitario per la diffusione dell'istruzione¹⁷. La qualità e quantità di un simile sembra sufficiente a demistificare le narrazioni storiografiche di quanti hanno raffigurato la Chiesa dell'Ottocento in un atteggiamento ostile alla crescita culturale del popolo¹⁸.

¹⁴ Come è stato osservato: «Composito è il novero degli autori di queste pubblicazioni, nel cui ambito è dato ritrovare letterati, pedagogisti, educatori, insegnanti e scienziati rappresentativi di un po' tutti gli orientamenti ideologici e culturali, dal cattolicesimo tradizionalista e intransigente al liberalismo moderato e al cattolicesimo – liberale, dalle correnti democratiche d'impronta mazziniana ai fautori del positivismo filosofico e scientifico» A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola : educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008, p. 4.

¹⁵ «Nella sua funzione di mediazione tra le istanze ideologiche della Chiesa e i bisogni di lettura del pubblico, l'attività editoriale operò quindi, fattivamente in direzione di una modernizzazione della cultura cattolica, e, soprattutto, delle forme letterarie attraverso cui questa cultura si esprime nel secondo Ottocento. L'effetto di questa operazione fu l'apporto di un contributo fondamentale della parte cattolica nell'evoluzione del sistema letterale ed editoriale italiano. Questa partecipazione, a lungo ignorata o sottostimata, deve essere, invece, debitamente riconsiderata come uno degli elementi culturali che influirono sulle trasformazioni che contraddistinsero il secondo Ottocento quali, soprattutto: l'ampliamento del mercato editoriale a nuove fasce di lettori, e l'avvento dell'egemonia del romanzo» I. Piazza, *Buoni libri per tutti : l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, cit., p. 222.

¹⁶ Riprendendo il contributo dei cattolici al genere dell'educazione popolare nella seconda metà dell'Ottocento, la studiosa osserva: «Dall'analisi complessiva di questa stagione si deduce che i pregiudizi circa una presunta arretratezza della Chiesa italiana e una persistenza di un atteggiamento di chiusura nei confronti dell'accesso alla lettura delle classi popolari, vadano ridiscussi se non, addirittura, ribaltati» *Ibid.*, p. 20.

¹⁷ Da questo punto di vista, la Piazza ha scritto: «Che l'atteggiamento della Chiesa italiana nei confronti della lettura sia stato improntato al *sospetto* è verità ampiamente documentata per i secoli XVI e XVII, opinione discutibile per il secolo XVIII, e pregiudiziale, invece, per quanto concerne il secolo XIX» *Ibid.*, p. 139.

¹⁸ Sotto questo profilo, la Piazza ha affermato che «Dall'analisi delle numerose attività fondate in questi decenni, si ricava allora, l'idea che il pregiudizio secondo cui la Chiesa cattolica sarebbe stata arroccata su posizioni ultraconservatrici in merito ai problemi dell'editoria, vada rivisto se non addirittura ribaltato. Il circuito cattolico, infatti, prodigandosi tanto nella direzione dell'adozione delle strategie più moderne e competitive quanto nella promozione di modelli nuovi, capaci di allargare la fruizione libraria oltre i limiti allora consueti, fu tra le prime e più competitive forze culturali che investirono nel settore dell'editoria popolare» *Ibid.*, p. 98.

2. Emancipazionismo femminile e tradizione

La capillare diffusione della letteratura popolare si inserisce in uno scenario scosso dal dibattito sul senso del ruolo femminile nella società. A queste tensioni contribuirono le epocali trasformazioni economiche e politiche che attraversarono l'Ottocento. Lo sviluppo dell'industrializzazione e la richiesta di manodopera offrirono nuove possibilità lavorative alle donne, la cui presenza nelle fabbriche aumentò esponenzialmente durante il secolo. Dopo l'Unità, l'affermazione dell'obbligo scolastico e la diffusione dell'istruzione portarono ad una crescente alfabetizzazione femminile, ma anche all'affermazione della loro presenza nelle scuole. Le porte dell'Università furono aperte alle giovani nel 1875 e quelle dei licei e degli istituti tecnici solo nel 1883, ma anche nell'ultimo scorcio del secolo l'accesso delle donne ai livelli più alti di studio rimase un'eccezione. Fu soprattutto nelle scuole elementari che le donne iniziarono a conquistarsi con la professione magistrale uno spazio sociale. Si trattò del primo e fondamentale passo nella lunga e faticosa battaglia per l'autonomia¹⁹.

Questi mutamenti modificarono per sempre la società italiana e agitarono un vivace dibattito pubblico. Della funzione femminile nella collettività e nella famiglia si occuparono le grandi riviste a diffusione nazionale, una lunga serie di saggi e in diverse occasioni le aule parlamentari.

Le posizioni in campo erano molteplici. Tra i detrattori dell'emancipazione femminile si collocavano alcuni positivisti e reazionari di varia provenienza i quali, in virtù della supposta minorità intellettuale delle donne, volevano relegarle alle mura domestiche e dedite quasi unicamente alla cura della prole²⁰. Si tratta di un «fronte compatto», che si nutrive di secolari pregiudizi e stereotipi²¹. Altri erano reticenti all'idea dell'accesso

¹⁹ «La scuola rappresentò, nella seconda metà del secolo XIX, il canale privilegiato per una lenta ma progressiva emancipazione lavorativa, che nel giro di poche generazioni avrebbe consentito di fatto alle donne italiane di conquistare un ruolo centrale nel mondo del lavoro» C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola : educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. IX.

²⁰ «Si può affermare che il pensiero positivista, medico, antropologico e, soprattutto, criminologico, contribuisce a ribadire l'esclusiva funzione materna della donna collegandola alla sua presunta inferiorità psichica, biologica e intellettuale, ora descritta con tonalità edulcorate dalla retorica del "materno" ora brutalmente connessa a una condizione analoga a quella animale» C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'Educazione delle Donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991, p. 64. Si veda anche G. Landucci, *I positivisti e la "servitù" della donna*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne, Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 463-496.

²¹ Come ha notato la Covato, «A partire dagli ultimi decenni del Settecento, e nell'arco di tutto l'Ottocento, i percorsi culturali fin qui presi in esame (in relazione alle interpretazioni suggerite dalla più recente indagine storiografica) insieme ad altre covi del dibattito di allora appaiono, dunque, univocamente proiettati, seppure con sfumature diverse, nello sforzo di consolidare ideologicamente l'affermarsi della

femminile ai più alti gradi di istruzione e poi alle professioni intellettuali poiché temevano che a lungo andare le donne abbandonassero i loro obblighi familiari. In controtendenza, da sempre più parti del paese iniziava a prendere piede la rivendicazione di una maggiore partecipazione femminile in campo formativo, lavorativo e sociale.

In questa complessa evoluzione, il mondo cattolico giocò un ruolo di primaria importanza. Occorre, infatti, tenere conto che in Italia la Chiesa mantenne una capillare egemonia nella formazione femminile sino a tutto l'Ottocento. Nella prima statistica nazionale sui convitti femminili presentata da Girolamo Buonazia al ministro Scialoja nel 1873, si registrò come sui 570 convitti italiani, la stragrande maggioranza fosse gestita da ordini e congregazioni religiose²². Si tratta di una presenza che, paradossalmente, si ampliò proprio dopo l'Unità. «Se nei primi sessant'anni del secolo - spiega la Franchini - poco più di 100 erano state le case di educazione femminile aperte da associazioni religiose, prevalentemente nel Nord e nel Centro, nel quarantennio postunitario tale numero si era più che raddoppiato. Determinanti erano stati a tal fine lo zelo e l'iniziativa di Suore di Carità, Canossiane, Figlie e Dame del S. Cuore, Orsoline, Suore di S. Giuseppe, Dorotee, Salesiane, Suore di S. Anna, Francescane, Domenicane, Benedettine, Marcelliane, Suore della Presentazione e altri ordini religiosi il cui elenco potrebbe continuare ancora a lungo»²³.

Rispetto al senso della formazione femminile e al ruolo delle donne nella società le prospettive cattoliche erano condizionate da istanze varie e spesso contraddittorie. Se, infatti, da una parte facevano presa i timori per lo sdoganamento dei compiti «classici» della donna, dall'altra fu proprio dal mondo cattolico che emersero le esigenze di un superamento dei vecchi stereotipi e pregiudizi.

Va ricordato che se la ricerca storiografica ha dato ampio spazio ad alcune emancipazioniste di area radicale e socialista come Anna Maria Mozzoni, Rosa Piazza o Anna Kuliscioff, le iniziali rivendicazioni «femministe» sono maturate, pur nella loro

necessità di un nuovo comportamento materno, che ha le sue radici sociali nelle modificazioni avvenute nel campo della cura dell'infanzia e che tende a esaurire il senso stesso dell'identità femminile in un ambiguo connubio fra biologia e morale. Ma nella seconda metà del secolo scorso l'affacciarsi nella scena mondiale del femminismo emancipazionista – accolto in modo contraddittorio anche dalla sinistra socialista – rappresenta indubbiamente un elemento non trascurabile di critica e contrapposizione nei confronti di un clima culturale estremamente compatto, in genere, nella difesa della più rigida separazione sociale dei ruoli sessuali» C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenza nella storia dell'educazione*, cit., p. 142.

²² S. Franchini, Gli educandati nell'Italia post unitaria, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne, Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 64.

²³ *Ibid.*, p. 65.

specificità, proprio negli ambienti cattolici, come, tra le altre, ha ampiamente dimostrato nei suoi studi la Milan²⁴.

In questo movimento ebbe un ruolo di primo piano la tradizione cattolico liberale. La riflessione sui nuovi compiti della donna, sulla sua formazione, sul suo coinvolgimento nella «riconquista» cristiana della società, coinvolse sia gli animatori del moderatismo toscano che quelli del gruppo rosminiano. Le loro iniziative pubblicistiche diventarono una importante cassa di risonanza per queste battaglie. In particolare, va segnalata l'esperienza di periodici come gli «Annali cattolici», la «Rivista Universale» e poi la «Rassegna Nazionale». A queste riviste se ne aggiunsero altre destinate specificatamente al mondo femminile. Una delle iniziative più significative fu il periodico già citato «La donna e la famiglia». Il mensile, nato a Genova nel marzo del 1862, concluse le pubblicazioni solo nel febbraio 1917. Fu fondato da Fortunata Bottaro, dal fratello Luigi, sacerdote e pedagogo vicino al rosminianesimo, e da Domenico Caprile, notaio e pubblicista. Nel 1867 iniziò anche la pubblicazione di una versione parigina, «La Femme et la Famille», che durò sino al 1875. L'esperienza francese corroborò il connubio con il cattolicesimo liberale d'oltralpe. Si trattò di un'esperienza che contribuì all'affermazione delle istanze emancipazioniste nel mondo cattolico, quando «Il femminile cominciava ad affiorare e ad avvertire l'esigenza di cercare nuovi spazi»²⁵.

Se sotto alcuni frangenti l'emancipazionismo cattolico può essere legato a quello non religioso, esso possiede una peculiarità poggiata sulla convinzione «che solo il cristianesimo abbia restituito alla donna la sua dignità rendendola libera e pari all'uomo, diversa ma non inferiore»²⁶. Come scriveva Caterina Franceschi Ferrucci: «Noi fummo fatte libere dal Vangelo». Da questo punto di vista, alcuni autori dei «plutarchi» rivalutavano il periodo medioevale, sottolineando come dopo le barbarie pagane, solo la cultura cavalleresca ispirata al cristianesimo avesse rivalutato il rispetto per le donne²⁷.

²⁴ «Proprio il confronto tra la pubblicistica fiorita prima e dopo l'Unità parrebbe avvalorare l'ipotesi che, in Italia, la riflessione sulla donna sia maturata in alcuni ambienti cattolici, precedendo per alcuni aspetti quella di matrice puramente laica.» M. Milan, *Donna, famiglia, società, Aspetti della stampa femminile cattolica in Italia tra '800 e '900*, cit., p. 6.

²⁵ *Ibid.*, p. 53.

²⁶ *Ibid.*, p. 5.

²⁷ Nella sua raccolta di biografie illustri, la Duchessa D'Abrantès elogia i tempi medioevali: «E quei tempi eran quelli? Tempi in cui ogni questione veniva decisa con la forza; tempi in cui, per valerci della feconda espressione di Montesquie, giudicare era combattere. Le donne sedean nondimeno giudici del valore, e con ogni studio s'industriavano di eccitare nell'animo dei cavalieri l'entusiasmo della virtù e l'amore della gloria. Esse avevano un dominio assoluto sul loro animo, né fa mestieri il dire quanto l'approvazione del bel sesso rendesse caro l'eroismo dei prodi e dei paladini. [...] La convivenza delle donne in società fu lungo tempo incerta sotto molti aspetti; il desiderio di piacere eccitava il loro spirito, la ragione consigliava loro l'oscurità, e tutto era arbitrario nei loro successi, quanto nelle loro relazioni. La buona novella colla santissima sua morale richiamò la castità e la fermezza femminile sbandite dal mondo romano e con sì eloquenti e magici colori dipinte dal maggio de' savii; ristabilì la santità dei matrimoni, ne santificò il

Per evidenziare lo stesso concetto, Aimé Martin confronta i progressi delle società occidentali con i costumi retrogradi di quelle orientali²⁸.

Va tenuto conto che le «emancipazioniste» cattoliche non contemplavano l'affrancamento della donna dall'autorità del marito. Esse miravano alla parità spirituale e intellettuale sulla base dell'insegnamento del Vangelo, invocando una migliore educazione e istruzione per le donne. Si trattò soprattutto di esperienze e movimenti «pilota», che trovarono maggiore solidità concettuale e capacità d'azione solo nel nuovo secolo²⁹.

3. I plutarchi francesi in Italia

Come si è già notato, il tessuto culturale italiano ebbe una particolare sensibilità per il dibattito francese. Alla produzione filosofica e pedagogica d'oltralpe si guardò con interesse per tutto il secolo. L'afflato condizionò anche il mercato dei «plutarchi», che fu arricchito da una serie di saggi e libretti tradotti dalla Francia. La tendenza riguardò i vari «generi» dell'educazione popolare: dai libri di pietà³⁰, ai romanzi «edificanti», alle «gallerie» delle donne illustri³¹.

vincolo. L'istessa voluttuosa Roma ammirò il casto contegno e la virtù di molte nobili matrone cristiane, e celebri divennero i nomi delle Marcelle, delle Albine, delle Paole, delle Blasille» L. Junot duchessa d'Abrantès, *Vite e ritratti delle donne celebri d'ogni paese, opera della duchessa D'Abrantès ; continuata per cura di letterati italiani*, Milano, Stella e figli, 1836, vol. I, pp. V-VI.

²⁸ Nel suo «plutarco» l'autore scrive che in Oriente le donne vivano in una situazione di totale sottomissione, mentre nell'Occidente cristiane «sono libere ed onorate». In questo senso, denuncia lo schiavismo delle donne nell'Islam. Su queste differenze osserva: «La natura ha voluto, che il vero amore, il più esclusivo di tutti i sentimenti, fosse l'unico fondamento possibile della civiltà. Questo sentimento, come mediazione della Divinità, invita tutti gli uomini ad una vita semplice e ad un tempo immune dall'ozio, dalla mollezza e dalle passioni brutali. Tutto è convenienza, tutto è felicità nel legame intimo che unisce due giovani sposi. L'uomo, felice per la sua compagna, sente crescere le sue facoltà coi suoi doveri, spedisce gli affari; prende parte agli uffici del cittadino, coltiva le sue terre o si rende utile alla città. La donna, più ritirata, presiede al governo della casa; vi regna sopra il marito, vi spande la gioja in mezzo all'ordine e all'abbondanza; tutti e due finalmente, si vedono rinascere nei fanciulli che circondano la loro tavola e che sotto l'influenza dell'esempio promettono di perpetuare le loro virtù. A questa pittura della famiglia europea, opponete la famiglia orientale: la prima è fondata sull'uguaglianza e sull'amore, la seconda sulla poligamia e sulla schiavitù, che lasciano all'amore i furori brutali, ma che gli tolgono le dolci convenienze e le illusioni divine» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, Firenze, Bettini, 1862, p. 50.

²⁹ «Gli anni del giolittismo rappresentano, infatti, uno dei momenti più ricchi ed esaltanti del femminismo italiano. Le associazioni femminili moderate, socialiste e cattoliche condivisero in questa fase sia gli obiettivi del suffragio femminile, dell'uguaglianza giuridica, della parità del salario, sia le modalità di intervento e di lotta che prevedevano attività di rivendicazione, di assistenza, di istruzione professionale». C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola : educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. IX.

³⁰ «Se tra le pubblicazioni milanesi ottocentesche di carattere devozionale compaiono numerosi i tesi tradotti dal francese, accanto ad un più esiguo numero di versioni dal tedesco, ciò dimostra e conferma, anche per questo settore della letteratura spirituale, l'attrazione esercitata dal modello francese, mentre analisi più approfondite permetterebbero di rilevare e di valutare influssi reciproci, affinità, osmosi e differenziazioni» A. Dordoni, *I libri di devozione dell'Ottocento (con particolare riferimento alla produzione milanese): proposte per una lettura critica*, cit., p. 83. Si veda anche A. Dordoni, *Per una valorizzazione storica dei libri*

Nel campo dei plutarchi, la Francia aveva una tradizione affermata sin dagli inizi del secolo. Numerosi e valenti autori si erano cimentati con il genere educativo – popolare, contribuendo ad un fiorente sviluppo del genere. Non a caso, in numerose traduzioni italiane, mentre si lamentava la carenza di opere italiane simili, si valorizzava la copiosa produzione d’oltralpe³², sottolineandone soprattutto l’efficacia educativa³³. A questa importazione si legò il nuovo impegno educativo e pubblicistico del mondo cattolico, che aveva avuto nell’editoria francese degli ottimi risultati³⁴.

di devozione: i testi diffusi a Bergamo nel primo Ottocento, in *Chiesa e società a Bergamo nell’Ottocento*, Milano, Glossa, 1998, p. 355.

³¹ «Nell’Italia liberale gli autori di gallerie delle illustri si ispirarono piuttosto alla tradizione delle biografie femminili francesi dell’età della Restaurazione, nelle quali si era cristallizzato il nuovo ruolo della donna nella società borghese. La volontà di prendere le distanze dal secolo dei lumi e di contrapporre la rivoluzione nazionale a quella francese, il cui sbocco era stato il Terrore, faceva sì che l’antecedente dei “Plutarchi” postunitari venisse individuato in testi di larga circolazione dopo il 1815 come l’Eloge historique de Madame Elisabeth de France, suivi de plusiures lettres de cette Princesse di Antoine Ferrand, ascrivibile al filone di biografie delle martiri della Rivoluzione francese, insieme simbolo di una memoria storica ben precisa e scelta di campo politica, oltre che proposta di un modello di figura femminile forte: la donna, anzi, la nobile dama esempio delle supreme virtù cristiane perché capace di sacrificarsi fino al supplizio per la fede in Dio, nella Chiesa e nella Dinastia» I. Porciani, *Il Plutarco femminile*, in S. Soldani (ed.), *L’educazione delle donne, Scuole e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, cit., p. 303.

³² La curatrice di un saggio di Berthier, che si firma L.P., così presenta il libro: «Avendo veduto in uno dei miei pellegrinaggi al celebre santuario della Salette nel Delfinato in Francia, questo libro dedicato alle madri cristiane, dalla dotta e santa penna del R. P. Berthier, Missionario della Salette, ho chiesto la permissione di tradurlo nella nostra lingua, onde che le madri cristiane d’Italia potessero profittare di queste sante istruzioni intorno all’educazione della figliuolanza. Scarseggiano da noi questi pratici insegnamenti di educazione cristiana. Ed ecco il motivo di questa mia piccola fatica. Possa la Vergine della Salette benedire questo mio lavoro, e fare in modo che venga letto e messo in pratica dalla Donne italiane. Ai vostri piedi io lo depongo, o Madre mia» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. I.

³³ Motivando la sua pubblicazione, il curatore di un’opera di Aimé Martin elenca i motivi della sua utilità. Il libro fa «spiccare l’altezza dell’ufficio della donna come sposa, come madre, e come ispiratrice de’ più gentili affetti, anzi che ludibrio di brutali passioni», dimostra «l’utilità che può recare all’umano consorzio la educazione delle fanciulle», «mirando ad estendere con un buon sistema d’insegnamento pubblico i benefizj dell’istruzione alla povera e laboriosa gente della città e delle campagne, che dove fu liberata dalla schiavitù e dalla servitù della gleba, è ancora schiava dell’ignoranza, dei pregiudizj, della miseria e dell’avvilimento, e ignara dei propri doveri come de’ proprj diritti è sempre soggetta a divenire cieco strumento d’ogni sorta di dispotismo». Inoltre, richiama alla necessità di tener conto dei sentimenti nella pratica educativa, indica «qual sia l’autorità più sicura che possa guidarci nella ricerca della verità, come sopra ogni autorità umana sia da porre quella ragione e delle leggi che lo studio della natura ci fa conoscere, e come queste leggi ci conducano alle stesse dottrine di carità e di fratellanza contenute nell’Evangelio», mostra la novità assoluta dell’annuncio cristiano, mostra i vantaggi morali della vera libertà, e rammenta «infine la fratellanza di tutte le nazioni fra loro, e i diritti di ogni nazione insieme coi suoi doveri nella gran famiglia umana» L. Aimé Martin, *L’educazione delle madri di famiglia o dell’incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 7.

³⁴ «Dopo il Quarantotto la fortuna dei “Plutarchi” di derivazione francese si era intrecciata con la ripresa della pubblicistica cattolica, che, nel clima di riconquista cristiana della società e a sostegno del nuovo impegno dei numerosi ordini insegnanti, aveva elaborato proprie gallerie delle illustri. Da parte cattolica si era consolidato il filone al quale possiamo ascrivere opere come *La estetica dell’adolescenza del sacerdote* e professore torinese Giovanni Pelleri che, contro ogni tipo di partecipazione della donna alla vita pubblica e al movimento nazionale, ribadiva nelle vicende di celebri o sconosciute eroine del legittimismo le caratteristiche virtù femminili riassumibili in devozione autenticamente cattolica, amor filiale, spirito di dedizione alla famiglia, e riproponeva la Chiesa come maestra di eccelse virtù e di un eroismo femminile tutto domestico» I. Porciani, *Il Plutarco femminile*, in S. Soldani (ed.), *L’educazione delle donne, Scuole e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, cit., p. 305.

Questa attenzione per la produzione popolare d'oltralpe risale già al Seicento, e si consolidò nella trattatistica educativa italiana durante il secolo successivo³⁵. Per quanto riguarda i libri di devozione, secondo la Trebiliani ci fu un «reciproco influsso, francese in Italia e italiano in Francia, ancora da studiare nella sua concreta portata. È significativo che si seguano linee molto simili»³⁶.

In questa influenza delle opere educative francesi in Italia, ebbe un ruolo di fondamentale importanza l'opera di Fénelon. Il maggior contributo del prelado fu quello di mostrare come i difetti su cui la misoginia dominante fissava l'attenzione erano l'esito di una formazione fallita³⁷. Lontano da un certo fissismo delle tare femminili, attribuiva all'educazione una straordinaria capacità di «sanare» le viziate inclinazioni delle giovani³⁸.

Fénelon fu uno dei primi e più importanti autori conosciuti e tradotti nel nostro paese. In un suo studio dedicato alla diffusione delle opere del vescovo di Cambrai in Italia, Maugain è giunto alla conclusione che «se le opere del Fénelon si considerano non già partitamente, ma nel loro complesso, si può ritenere che in Italia lo scrittore francese abbia

³⁵ Riferendosi al pubblico italiano osserva: «La sua predilezione per i nostri scrittori inizia più tardi: quando il Descartes ha nella penisola un gran numero di discepoli, e i benedettini Mabillon e Montfaucon vi sono assai ammirati, e i nostri romanzi, i nostri libri di devozione corrono per molte mani, e si leggono anche e si imitano le tragedie e le commedie nostre; notevole il fatto, che i nostri autori non vi siano conosciuti soltanto a mezzo di traduzioni. Un moralista nel 1740 affermava che le ragazze e le giovani spose si compiacevano di farsi sorprendere intente nella lettura di un libro francese» G. Maugain, *Documenti bibliografici e critici per la storia della fortuna di Fénelon in Italia*, Paris, Librairie Ancienne Honoré Champion, 1910, p. XIII.

³⁶ M. L. Trebiliani, *Modello mariano e immagine della donna nell'esperienza educativa di don Bosco*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., p. 193.

³⁷ In merito alla summa del vescovo di Cambrai sulla formazione femminile, Pancera ha osservato: «Il trattato sull'educazione delle fanciulle di Fénelon è senz'altro una delle opere pedagogiche che più influirono sulla pratica dell'insegnamento femminile per almeno un secolo. Esso fu salutato al suo esordio con grande entusiasmo, e accolto dalle stesse donne come una impresa di illuminata innovazione. Di fatto la maggior innovazione portata da Fénelon come abbiamo visto è stata quella di sostenere la necessità di curare l'educazione e l'istruzione femminile, occupandosi di questa problematica con un'opera specificatamente dedicata ad essa, che fornisse consigli per ogni argomento educativo e, insieme, una seppur abbozzata prassi di insegnamento» C. Pancera, *Il pensiero educativo di Fénelon*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 46.

³⁸ Commentando il suo capolavoro, *Dell'educazione delle giovani*, Pancera ha osservato: «Se in modo innovativo l'autore riconosce l'importanza del ruolo che può avere l'intelligenza femminile, intesa come senso pratico e capacità intuitiva, va anche notato che continua a considerarla inabile alle dispute teoretiche, inadatta a ritenere nozioni di filosofia, teologia, giurisprudenza e politica che alimenterebbero la ridicolezza della sacenza, le tendenze maniacali e le sciocche presunzioni di quelle donne che non hanno capito il valore e il limite del ruolo che dovrebbero tranquillamente svolgere nelle loro case. Nonostante il recupero feneloniano della dignità femminile, sfociante nell'affidarle nell'ambito domestico un potere quasi matriarcale, non si dimentichi che l'autore riconosce la necessità dell'educazione femminile anche per rimediare alla "debolezza naturale delle donne": le ragazze sono molto fragili, per questo è importante sorreggerle, guidarle e dare loro un'occupazione che le tenga lontane dalle ribellioni del corpo e dalle evasioni viziose, alle quali spesso ricorrono le giovinette mal educate da madri frivole e incompetenti. In queste asserzioni si rispecchia la denigrazione del secolo diciassettesimo nei confronti delle donne, ma almeno Fénelon ritiene che se la donna, come fonte biblica del peccato, può ispirare passioni e cagionare il male, quando sia opportunamente educata alla virtù, ha la possibilità di fare molto bene a sé e alla sua famiglia, e quindi all'intera società» *Ibid.*, pp. 34-35.

goduto della massima rinomanza, a un dipresso, dal 1785 al 1845»³⁹. Si tratta di un autore che fu ripreso anche da diversi scrittori italiani di area liberale come Bernardi, Pietro Molinelli, Bianchini, Boniforti, Berlan, Comba⁴⁰.

Gli scritti del vescovo di Cambrai erano pubblicati in funzione apologetica, contro la «nefanda propaganda» di scritti «miscredenti». «Durante il settecento e nella prima metà dell'ottocento – osserva Maugain - i difensori della religione non si contentarono di opporre scritti originali italiani a ciò che reputavano un contagio ogni giorno più letale, ma tradussero dal francese molti libri, con i quali credevano di sradicare quella che chiamavano la mala pianta dell'incredulità. Stimarono le opere del Fénelon efficacissime a rallentare i progressi del male, come quelle che rivelavano un animo benevolo e sensibile, una pietà facile ed affettuosa, una consapevolezza profonda della insufficienza umana a raggiungere la virtù»⁴¹.

Dopo Fénelon, numerosi altri autori furono tradotti in Italia: «Ancora sul finire del secolo – scrive Trebiliani - si traducono autori francesi proprio perché “scarseggiano da noi questi pratici insegnamenti di educazione cristiana” e si riprendono i temi già trattati nei decenni precedenti come quello dell'amore materno, dei doveri e delle cure nei riguardi dei figli, cure che vanno dall'allattamento all'istruzione, con tutti i particolari controlli delle letture, degli spettacoli ecc. Si torna sempre ancora a Fénelon, ma ora si cita soprattutto Dupanloup, diventato ormai il punto di riferimento principale sull'argomento. C'è una nuova edizione di questo lavoro ancora nel 1921, segno che non mutano atteggiamenti e modelli formativi»⁴². Il peso della produzione educativo-popolare francese nell'editoria italiana restò ancora rilevante sino ai primi decenni del XX secolo⁴³.

Nel nostro breve «assaggio» di questo circoscritto settore dei «plutarchi», abbiamo fatto riferimento al più ampio repertorio pubblicato di recente da Anna Ascenzi⁴⁴. La studiosa ha presentato un elenco di 1209 opere di questo genere stampate in Italia durante il XIX

³⁹ G. Maugain, *Documenti bibliografici e critici per la storia della fortuna di Fénelon in Italia*, cit., p. XII-XIII.

⁴⁰ Cfr. A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., p. 24.

⁴¹ G. Maugain, *Documenti bibliografici e critici per la storia della fortuna di Fénelon in Italia*, cit., p. XVI.

⁴² M. L. Trebiliani, *Modello mariano e immagine della donna nell'esperienza educativa di don Bosco*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., p. 194.

⁴³ Appare molto significativo un aneddoto riportato da De Giorgi: «Nel 1927 in occasione delle nozze della nipote della marchesa Maddalena Patrizi, presidente dell'UDAC (Unione donne di azione cattolica italiana), Pio X regala alla sposa una biblioteca ideale di circa ottanta volumi: «libri tutti per sé» come li voleva Dupanloup. Su 37 autori 25 sono francesi (Dupanloup, Gratry, Tissier, ecc.). Di italiani: una storia dell'arte, un manuale di comportamento, Manzoni (*totum*), e il *Sillabario del Cristianesimo* di Olgiati, del gruppo milanese dell'Università Cattolica. Segno della durevole dipendenza culturale italiana dalla Francia nelle opere di spiritualità, oltre che dell'immobilismo dell'editoria religiosa che continua (anche fuori dalla Francia) oltre i limiti del XIX secolo assegnati da Claude Savart» M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, G. Dury, M. Perrot (ed.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., p. 173.

⁴⁴ A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., 2009.

secolo, introdotto da un prezioso saggio in cui sono esposti i caratteri precipui di questa produzione ed una serie di statistiche utili a lumeggiare questo fenomeno editoriale.

Tra questa enorme massa di opere, le traduzioni dalla lingua francese costituiscono una parte rilevante. Si tratta di ben centododici opere, scritte da cinquantadue autori diversi. Tra questi in trentatré pubblicarono un solo titolo in Italia, tredici scrittori due o tre opere, sette autori più di tre. Questi ultimi furono : Claude Arvisenet, Jean Nicolas Bouilly, Jeanne-Louise Henriette Genest, nota come Madame Campan, Jean-Joseph Gaume, Stéphanie Félicité Genlis. Tra gli altri autori meritano di essere citati: Louis Aimée-Martin, Berthelemy Arthaud, Louis Bautain, Joseph Berquin, Joachin-Joseph Berthier, Pierre Blanchard, Guy - Toussaint Carron, Laure Junot duchessa d'Abrantés, Jean Baptiste Noël, Marie Le Prince de Beaumont. Si tratta di scrittori molto noti al tempo, che in diversi casi si richiamavano fra loro⁴⁵.

Si tratta, com'è evidente di una realtà molto significativa. La stessa studiosa, in un saggio che anticipava la pubblicazione del repertorio, notava che tra i vari autori fosse particolarmente nutrito «l'elenco di scrittrici e scrittori stranieri, soprattutto francesi, le cui opere sul ruolo e sull'educazione della donna, prontamente tradotte in lingua italiana, riscossero talora notevole successo»⁴⁶.

Diversi di questi «plutarchi» sono stati già presi in esame nella loro lingua madre da un noto saggio della Levy, nel quale la studiosa ha analizzato duecentocinquantesi opere rivolte alle giovani francesi e cristiane⁴⁷.

La maggior parte dei «plutarchi» francesi si rifacevano alla lezione di autori come Fénelon, Bossuet, Bassanville, Dupanloup, Bourdon, Madame de Maintenon, Madame de Genlis e Madame Campan. Il primo rappresenta senza dubbio un punto di riferimento costante. In particolare, tanti autori richiamano i contenuti del suo capolavoro, *De l'éducation des filles* (1687). Tra gli altri compare in *Adèle et Théodore* di Madame de Genlis, in *De l'éducation* di Madame Campan, in *De l'éducation des mères de famille*, e nella *Civilisation du genre humain par le femmes* di Louis Aimée – Martin⁴⁸. Riferendosi a *Dell'educazione delle donne*, Berthier ha affermato che «Fénelon ha scritto

⁴⁵ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 90.

⁴⁶ A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola : educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. 4.

⁴⁷ Cfr. M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des francaises : 1850-1880*, Paris, Calman – Levy, 1984.

⁴⁸ Un intero capitolo è dedicato al vescovo di Cambrai e all'abate Fleury. Cfr. L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., pp. 62-69.

sull'educazione femminile un libretto di cui noi non sapremmo abbastanza raccomandare la lettura alle madri Cristiane»⁴⁹.

Diversi opuscoli riprendono la lezione di diverse scrittrici⁵⁰. Tra queste, capeggia l'opera di Madame Campan, il cui pensiero pedagogico ebbe anche una certa influenza su diverse opere educative⁵¹. Nei «plutarchi» francesi si trovano anche citazioni di autori italiani, come il padre Ventura⁵².

Buona parte di questi scritti erano rivolti specificatamente alle giovani cristiane. L'educazione morale a cui si faceva riferimento è connotata in modo inscindibile dal cammino di fede⁵³. La ragione è spiegata da uno degli autori, che scrive: «Tutto ciò che dà riposo al cuore, tutto ciò che ingrandisce il genere umano, ci viene dall'alto»⁵⁴. Molti autori indicano nelle sacre scritture una delle fonti principali della loro pedagogia⁵⁵.

Alcune di queste opere erano stese direttamente da religiosi, e la maggior parte erano accompagnati dall'*imprimatur* di qualche chierico o vescovo. L'orientamento confessionale era perlopiù cattolico, sebbene non mancarono le eccezioni. Aimée Martin, per esempio, si rifaceva esplicitamente al protestantesimo. Nel suo libro, tradotto a Firenze ad un anno dall'Unità, polemizzava con la Chiesa romana e criticava il celibato dei sacerdoti cattolici. Arrivava anche a criticare le autorità ecclesiastiche per aver contribuito

⁴⁹ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 82.

⁵⁰ «Les manuels scolaires à l'usage des filles sont très éclairants sur ce point: s'ils ne citent pas Mgr Dupanloup, ils citent en revanche – et abondamment – toutes les dames qui ont écrit sur l'éducation depuis Mme de Maintenon, et des auteurs comme Jules Michelet ou Ernest Legouvé, qui sont «de fondation» quand on parle des femmes et de leur rôle» A. M. Fugier, *La maîtresse de maison*, in J. P. Aron (ed), *Misérable et Glorieuse. La Femme au XXe siècle*, Paris, Grasset, 1980, p. 117.

⁵¹ Il pensiero della scrittrice francese orientò, tra gli altri, l'opera della prima direttrice dell'Istituto della SS. Annunziata di Firenze. Si tratta di Camille Rafeau, vedova del fiammingo Eenens. Prima di trasferirsi in Italia, era governatrice alla Maison Royale di S. Denis a Parigi, il cui modello educativo era ispirato proprio a Madame Campan, ed in particolare al libro, *De l'éducation*, che, non a caso, fu pubblicato a Firenze nel 1827, dopo soli tre anni dalla sua pubblicazione in Francia. S. Franchini, *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, cit., pp. 23-60.

⁵² Cfr. J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., pp. 10-11.

⁵³ Su questo Aimé Martin punto osserva «Non sono né l'industria, né la scienza, né le macchine che possono fare la felicità di una nazione. Tutte queste cose certamente sono utili al loro luogo, e deve essere cura del legislatore propagarle e moltiplicarle: ma se, contento d'avere aperta l'intelligenza, parte terrestre dell'uomo, trascura di educare l'anima, essenza divina del genere umano, invece di un popolo felice, non vedrà intorno a sì che una moltitudine inquieta nelle sue passioni senza freno, una moltitudine travagliata dal doppio bisogno di inalzarsi e di conoscere, e della quale questo istinto sublime è appunto il supplizio. Voi l'avete diretta verso la terra, essa vi si attacca, in mezzo alle ricchezze e alla voluttà che si esauriscono. Ah perché non le apriste le vie del cielo!» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., pp. 20-21.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁵⁵ «Trattar dell'educazione è un compito difficile, così noi abbiamo timore di confessarlo, abbiamo cercato un concorso ovunque abbiamo potuto trovarlo. Abbiamo chiesto all'autorità dell'esperienza, come a quella degli autori che hanno studiato maggiormente la questione, e spesso per dar maggior peso ai nostri consigli, noi abbiamo preferito citare che parlare noi stessi. Le nostre lettrici ne sapranno grado di aver messo sotto i loro occhi e riunito numerosi esempi, tolti dalle Sacre Scritture, dai Padri della Chiesa e dai moralisti che ad un'epoca ancora recente, o dei nostri giorni, hanno scritto in una maniera competente sull'educazione» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 13.

all'asservimento della donna⁵⁶. Si tratta di un autore che parlava della rivoluzione francese come «bella pagina della nostra storia»⁵⁷, degenerata, lo precisa, da alcuni popolari ignoranti.

Se buona parte di queste opere appaiono senza pretese teoriche, alcuni scrittori si propongono di affrontare questioni più impegnate sotto il profilo teorico. Presentando il suo saggio, Aimé Martin, parla del suo plutarco come un testo di «Filosofia sociale», indirizzandolo comunque alle madri⁵⁸. Tra le altre parti, l'autore analizza gli effetti del cartesianesimo sul valore dell'autorità⁵⁹, propone una dettagliata analisi delle facoltà psicologiche, affrontando temi come il rapporto tra fisiologia e filosofia, il legame tra anima e corpo, la libertà morale e l'istinto⁶⁰.

4. Educare la donna per redimere la società

Diversi autori davano avvio ai loro saggi sottolineando il «potere salvifico» dell'educazione. Madame Genlis, mette in calce al suo *Adele e Teodoro* un pensiero estratto dalla rivista «Spectator», «I consider an human soul without Education like marble in the quarry which shews none of its inherent beauties, till the skill of the polisher fetches out the colours, makes the surface shine and discovers every ornamental cloud, spot and vein that runs throught the body of it. Education after the same manner when it works upon a noble mind draws out to wiew every latent virtue and perfection whick without such helps are never able to make their appearance»⁶¹. Aimè Martin inizia un suo capitolo citando Leibnitz: «Ho sempre pensato che si riformerebbe il genere umano se si riformasse l'educazione della gioventù»⁶².

⁵⁶ «Il secolo più infelice per esse fu il secolo dei chierici e dei dottori: in questo nacquero tutte quelle questioni impudenti sulla preminenza degli uomini e sulla inferiorità delle donne. Fu disteso il catalogo delle loro malizie e la storia delle loro imperfezioni; si giunse sino a mettere in dubbio la esistenza della loro anima, e i teologi stessi nel turbamento che li agitava, sembravano dimenticare che Gesù Cristo apparteneva alla umanità per mezzo della madre» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 60.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 161.

⁵⁸ «Benchè questo breve e semplice trattato di Filosofia Sociale non si diriga soltanto alle madri di famiglia, ma a chiunque pone amore alle più alte questioni che possono agitare l'anima umana, a voi principalmente ne offro la traduzione, Madri italiane, affinché le belle dottrine esposte dal nostro Egregio autore in forma facile e popolare vi mettano sempre più in istato di dare ai vostri cari pargoli la seconda vita, la vita dell'anima, che voi solo potete dare con la forza di quell'affetto “Che intendere non può chi non è madre”» *Ibid.*, p. V.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 25-26.

⁶⁰ Si veda in particolare il secondo libro: *Ibid.*, pp. 171-284.

⁶¹ S. Genlis, *Adele e Teodoro, ossia lettere sull'educazione di Madama di Genlis*, cit., p. I.

⁶² Cfr. L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 29.

A riguardo, appare esemplare il racconto edificante con il quale Madame Campan termina un suo «plutarco». La scrittrice parla di due sorelle cresciute in una famiglia di umili condizioni, Giannina e Teresa. Cresciute con lo stesso zelo educativo, ebbero un destino diverso. Entrambe furono mandate a lavorare sin da piccole, ma mentre la prima si mostrò pigra e viziosa, la seconda crebbe con onestà e virtù. Così, se Giannina finì in riformatorio, Teresa trovò un buon partito e visse felice negli agi. A causa degli impegni lavorativi del marito, la seconda fu costretta a partire per Santo Domingo, ma tornata a casa andò a ringraziare la madre per le sue cure e la Santa Vergine per la protezione⁶³.

Diversi opuscoli sono introdotti da preoccupati rilievi sulla situazione sociale e morale della Francia. Aimé Martin osserva: «Questo popolo industrioso che mi era apparso come una gran famiglia, non mi sembrò più che un essere miserabile, che nascondeva sotto ricchi abiti piaghe schifose, e la noja, male profondo dell'anima sotto l'aspetto d'una allegrezza artificiale»⁶⁴. E sulla stessa scia scrive: «mai lo spirito era caduto così in basso»⁶⁵. Di fronte a questa emergenza, la formazione femminile ricopriva un ruolo decisivo per l'intera collettività. L'educazione delle giovani era, infatti, considerata come la condizione necessaria per la palingenesi della società. «Sul seno materno riposa lo spirito dei popoli, come i loro costumi, i loro pregiudizj, le loro virtù, insomma, la civiltà del genere umano»⁶⁶. Chassay presenta in questo modo il senso di un suo «plutarco»: «Nessuno ignora l'influenza massima che la famiglia esercita sopra la società religiosa e civile. È dessa che può dare alla Chiesa cristiani degni della sublimità della loro fede; allo Stato, cittadini capaci di sommi sacrificj e di eroiche intraprese. L'azione della donna è influentissima nel regime domestico, essendo essa che deve efficacemente contribuire a realizzare fra noi il vagheggiato ideale della famiglia. [...] Alle donne dunque, insegnare la grandezza della loro missione, mostrar loro i mezzi di raggiungere lo scopo a cui sono chiamate, il modo d'acquistare le virtù che loro sono indispensabili, preservarle da illusioni troppo comuni nel secolo in cui viviamo, da errori che pur troppo allontanano spesso dalla via che devono percorrere: tale è in poche parole il piano di questo libro e di quelli che devono completarlo»⁶⁷.

Nell'educazione delle giovani si decidevano i destini morali degli Stati. Una frase citata ricorrentemente nel dibattito di quegli anni era il noto aforisma di Napoleone, secondo il

⁶³ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., pp. 115-131.

⁶⁴ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 12.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 23.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 56.

⁶⁷ F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., pp. V-VI.

quale «le nazioni si costruiscono sulle ginocchia delle madri». Anche Berthier motiva la pubblicazione del suo libro, spiegando che con una profonda e autentica formazione delle donne sarebbe rigenerato tutto il popolo⁶⁸. La Duchessa D'Abrantès avvisava i suoi lettori: «Guai se giungessimo a rendere la donna frivola o inutile! Quanti importantissimi vantaggi non andrebbero smarriti per la morale e felicità d'una nazione! Mentre ora elleno animano, dirigono la opinione su tutto quanto spetta all'umanità, alla generosità, alla delicatezza, in allora cesserebbe ogni loro efficacia atta a raddolcire le furenti passioni dell'uomo»⁶⁹.

Aimé Martin da ragione di questo potenziale femminile spiegando che «L'influenza delle donne abbraccia la vita intera. Amica, sposa, madre; parole magiche che racchiudono tutte le felicità umane! È il regno della bellezza, della seduzione, dell'amore e della ragione: ma è sempre un regno. L'uomo si consiglia con la moglie, obbedisce alla madre, le obbedisce molto tempo dopo ch'ella ha cessato di vivere, ed i pensieri che ne riceve, divengono principj spesso più forti delle sue passioni»⁷⁰. Riprendendo Fénelon, afferma: «l'educazione delle donne è più importante di quella degli uomini, poiché quella degli uomini è sempre opera loro»⁷¹.

La donna ha il compito di sostenere i figli e il marito nella strada verso il bene. In questa dedizione, sta tutta la sua missione. Per questa ragione, la virtù era ciò che gli scrittori e la società del tempo chiedevano alle giovani in formazione. Presentando il *case-study* sull'Istituto della SS. Annunziata di Firenze, la Franchini ha posto in calce una frase molto significativa della prima direttrice, Camille Eenens. L'educatrice, chiamata non a caso dalla Francia per guidare la nuova istituzione, scrisse che «Se le donne piacciono per i loro talenti esse non interessano che per le loro virtù»⁷². In un saggio rivolto ad un padre, Bautain si complimenta con l'amico per la scelta della moglie, e scrive: «Tu impalmasti una donna, eccellente, religiosa al pari di te, la cui pietà, virtù e grazia te la fecero

⁶⁸ «Qual salutare influenza non eserciterebbe dunque la madre, se con generoso amore e con santa perseveranza, essa si mettesse risolutamente all'opera! Per suo mezzo non solo la famiglia, ma la società intiera, sarebbe rigenerata. È per aiutare la donna cristiana a quest'opera riparatrice, in cui le attuali circostanze fanno sentir maggiormente il bisogno, che noi pubblichiamo questo libro. In queste pagine noi esporremo uno dopo l'altro tutti i suoi obblighi, nella speranza di farli comprendere ed amare, per incoraggiarla ad adempierli» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 12.

⁶⁹ L. Junot duchessa d'Abrantès, *Vite e ritratti delle donne celebri d'ogni paese, opera della duchessa D'Abrantès; continuata per cura di letterati italiani*, cit., vol. I, p. VI.

⁷⁰ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., pp. 55-56.

⁷¹ *Ibid.*, pp. 65-66.

⁷² S. Franchini, *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, cit., p. 1.

prediligere ben più della dote. Per questa disinteressata tua scelta n'avesti condegno compenso, perché le tue gioie di sposo ora sono ricolme della felicità d'esser padre»⁷³.

Le virtù proprie della donna consistevano nel servizio e nell'amore, che doveva infondersi nella casa e nella società. Sull'importanza di questi due aspetti, Madame Campan dedica una lunga parte di un suo libro ad una storia di cui è stata testimone⁷⁴. Si tratta della esemplare vicenda di Enrichetta e Edmondo, orfani con altri otto fratelli più piccoli di entrambi i genitori. La scrittrice conobbe questa sfortunata famiglia nella città di Compiègne, nel 1786. Nonostante le difficoltà economiche, i due si diedero da fare, lavorarono umilmente, studiarono e si riscattarono. Enrichetta riuscì a diventare direttrice di una scuola, e in seguito entrò anche in monastero. Con la dedizione e l'amore, sembra ribadire Madame Campan, si può tutto.

Diversi autori indicano in Maria l'esempio delle virtù femminili. Essa è un modello di obbedienza, carità, religiosità e amore per il destino. Si tenga conto che, come ricorda Trebiliani, «L'Ottocento è il secolo del dogma della Immacolata Concezione, della apparizioni di Lourdes e di Fatima, di fenomeni che scuotono le coscienze, che spingono a volgere gli occhi al cielo, alla Madonna mentre calpesta il demonio»⁷⁵.

Alla figura della Beata Vergine sono dedicati diversi plutarchi, tra cui quello di Berthier, che in calce al suo lavoro fissa queste parole: «A Maria, madre senza macchia del figlio di Dio madre nostra». Lo stesso autore avvisa le sue lettrici: «Guai perciò ad un fanciullo cui la madre non avrà ispirato la divozione alla S. Vergine!»⁷⁶. Come nota la Levy: «Dans son rôle d'éducatrice, elle est l'image quotidiennement exemplaire de la Vierge Mère, ayant pour mission d'être l'apôtre de Dieu dans la famille, devant faire de son fils un homme croyant qui le demeure et de sa fille une femme chrétienne double d'elle-même. Elle assure ainsi la pérennité de la morale religieuse, et de l'institution qui l'engendre, l'Eglise, dont par ailleurs, elle devient le garant»⁷⁷. Oltre a Maria, diversi plutarchi invitano a seguire l'esempio di sante, beate o madri di santi. Tra le altre si fa riferimento a figure come Madame de Boisy, madre di S. Francesco di Sales⁷⁸, Santa Monica, Giovanna Francesca de Chantal, Anna Maria Taigi, e Virginia Bruni, su cui scrisse un libro Padre Ventura.

⁷³ L. Bautain, *La paternità cristiana: Istruzioni ad un padre*, Treviso, Turazza, 1888.

⁷⁴ Cfr. M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., pp. 37-62.

⁷⁵ M. L. Trebiliani, *Modello mariano e immagine della donna nell'esperienza educativa di don Bosco*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., p. 189.

⁷⁶ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 185.

⁷⁷ M. F. Levy, *De mères en filles: l'éducation des françaises: 1850-1880*, cit., p. 59.

⁷⁸ Cfr. J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., pp. 170-172.

5. Il destino femminile e la maternità

Nella visione prospettata dai «plutarci», la casa rappresenta il luogo della «naturale» missione femminile. Qui la donna è chiamata ad educare i figli, amare servizievolmente il marito, curarsi della pulizia e delle faccende domestiche. Va tenuto conto che l'esaltazione della donna come madre e moglie fu avallata tanto dalla cultura cattolica quanto da quella liberale e positivista⁷⁹. Nonostante argomentazioni e ragioni differenti, nella difesa di questa idea dell'identità femminile si ebbe un «singolare unanimismo»⁸⁰, o in altre parole, una «paradossale convergenza laica e liberale»⁸¹, sebbene con ragioni e sfumature diverse.

L'unica alternativa a questo mandato costitutivo era la vita religiosa. A riguardo, Mme Campan chiarisce alle sue lettrici: «Grande giovamento ricaverete, mie care figliuole, dal riflettere per tempo ai diversi stati che una donna può scegliere, per tutta la vita, e ai doveri che a ciascuno di essi appartengono. O voi diverrete moglie e madre di famiglia: o resterete fanciulla; o vi dedicherete al servizio di Dio e dei poveri in qualche convitto»⁸². L'idea del matrimonio come «meta» della formazione rimane inossidabile in tutti i racconti. Persino nella «trasgressiva» storia dell'orfana Elisa, divenuta marinaia con il fratello per necessità economica, le alterne e burrascose vicende si concludono con un felice matrimonio⁸³.

Escluso il caso delle vocazioni religiose, le giovani sono quindi chiamate a consacrarsi interamente alla vita della famiglia. L'amore e la cura dei figli rappresentavano il primo e universale obbligo per il gentil sesso⁸⁴. Si tratta di un elemento considerato inscindibile dalla femminilità, che trovò una certa sistematizzazione e giustificazione durante la modernità. Già nel Settecento, il valore di questo zelo si profilò come un «nuovo ideale»⁸⁵ femminile, consolidandosi nel secolo successivo con il «trionfo della mistica del "materno"»⁸⁶. Argomenti che vanno dalla fisiologia alla teologia consacrarono e mitizzarono il ruolo della madre. Come ha sottolineato la Covato, è proprio l'Ottocento a

⁷⁹ Cfr. A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, cit., p. 28.

⁸⁰ C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenza nella storia dell'educazione*, cit., p. 134.

⁸¹ A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola: educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. 15.

⁸² M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 79.

⁸³ Cfr. F. Calmettes, *Valori di Fanciulla, Traduzione di Enrico Salgari*, Torino, Paravia, 1895.

⁸⁴ «L'amore materno non conosce né il rango né le distanze, il primo istinto di una madre si la conservazione di coloro che a lei debbono la vita; si è quello di attaccare i suoi sguardi inteneriti, soddisfatti, sugli esseri idolatrati, che le richiamano alla memoria le delizie del passato, formano l'incanto del presente, e sono la speranza dell'avvenire. Si è veduta più d'una regina identificarsi colla governatrice dei suoi figli, ed avere per essa quelle attenzioni, che non si hanno per solito se non se per le loro pari» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, Venezia, Coen, 1870, p. 201.

⁸⁵ C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenza nella storia dell'educazione*, cit., p. 127.

⁸⁶ C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'Educazione delle Donne fra '700 e '800*, cit., p. 142.

«scoprire» la maternità⁸⁷. Riferendosi specificatamente alla produzione di testi educativi per la scuola risalenti agli anni post unitari, Chiosso ha notato come «L'elogio della mitezza di cuore, la valorizzazione dello spirito di sacrificio, il potenziamento del senso materno si affiancano al riconoscimento del ruolo femminile all'interno della famiglia, alla sua importanza educativa, alla forza ordinatrice delle virtù familiari. La casa è il regno della donna che esercita un ruolo assoluto nelle faccende familiari e l'accudimento e l'educazione dei figli piccoli dipende esclusivamente dalle cure materne»⁸⁸.

In uno studio relativo ad un periodico educativo aretino di fine Ottocento, intitolato nella sua ultima versione «La vedetta scolastica», Giuseppe Serafini elenca tre sentimenti a cui la rivista associava la sensibilità materna. Si tratta del sentimento dell'indignazione, del dovere e dell'amore⁸⁹. Questi elementi sono rilevabili anche nella produzione dei plutarci, e ben sintetizzano il «modello» relazione tra la madre e i figli prospettato in questi opuscoli.

L'indignazione rappresentava la reazione all'immoralità e alla miseria dilagante, rispetto alla quale l'amore materno ricopriva una funzione «redentiva». Quando gli autori di questi libretti elogiavano il mito della donna «salvatrice», facevano in gran parte riferimento al suo rapporto con la prole. Essi davano per certo che nelle mani delle madri impegnate nell'educazione dei figli si decidesse il futuro sociale e morale dell'intera società. Alle donne era legato uno «straordinario quanto ambiguo potere morale»⁹⁰. Presentando una sua raccolta di romanzi, Bouilly afferma: «L'amore materno è la più pura e nello stesso tempo la più viva impressione dell'anima. Egli esiste tra le orde dei selvaggi, come presso i popoli civilizzati; egli addomestica gli animali i più feroci, e rende arditi i più timidi; estende il di lui impero sopra tutto ciò che ha ricevuto la vita ed il diritto di

⁸⁷ «Ma è soprattutto nell'enfaticizzazione del ruolo materno che, in quegli anni, trova una cornice ideologica il mito della missione sociale della donna. Se il Settecento, infatti, rappresenta, da un certo punto di vista, il secolo della scoperta dell'infanzia, scoperta pedagogica (basta pensare a Rousseau), ma soprattutto sociale legata all'insorgere di nuove realtà economiche e produttive destinate a modificare lentamente il costume, l'Ottocento potrebbe essere definito il secolo della scoperta della madre e della esaltazione della funzione materna della donna, un tema che invade insistentemente la letteratura, la trattatistica pedagogica, le opere filosofiche e morali, nonché, com'è ovvio, la religione. Il mito della donna madre trionfa soprattutto nel ceto medio. È la donna borghese, infatti, la prima a mettere in discussione le pratiche di delega e di abbandono della cura dei figli, ancora molto diffuse, pur con modalità profondamente diverse, nei ceti aristocratici e in quelli popolari» C. Covato, *Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 133.

⁸⁸ G. Chiosso, «*Formar l'uomo eminentemente morale ed abile*». *Il libro di lettura dopo l'Unità*, cit., p. 27.

⁸⁹ G. Serafini, *Il sentimento educativo della fanciullezza in un periodico educativo aretino del secolo scorso*, in S.S., Macchietti (ed.), *Il sentimento dell'infanzia in Toscana nell'ultimo Ottocento*, Roma, Bulzoni, 1993, p. 52.

⁹⁰ C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'Educazione delle Donne fra '700 e '800*, cit., p. 17.

darla»⁹¹. Dove formata, la donna può «signoreggiare» con l'amore, trasformando la casa e la società con la «carità educatrice». Essa diventa un vero e proprio «simbolo etico», tutta tesa alla cura oblativa e alla custodia delle virtù e dei costumi. Il titolo di un «plutarco» già citato da l'idea di questa convinzione: *L'educazione della madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*⁹².

Nello stesso saggio, l'autore riprende un aneddoto esemplare: «Napoleone diceva un giorno alla signora Campan “Gli antichi sistemi di educazione non valgono nulla: e pure che cosa manca alle signorine per essere bene educate, in Francia?” – “Le madri” rispose la signora Campan. Questa parola colpì l'imperatore; il pensiero brillò nel suo sguardo: “Or bene, disse, ecco qui tutto un sistema di educazione: è d'uopo, o signora, che facciate madri che sappiano allevare i loro figli”»⁹³. La capacità educativa delle donne è ammantata di una forza ineluttabile, quasi misteriosa: «L'avvenire del genere umano – spiega lo stesso autore - riposa sopra l'amor materno: non respingete questo potere. Per quanto debole possa sembrarvi, la sua azione è invincibile, avendo prodotto la maggiore rivoluzione che si sia ancora veduta sul globo»⁹⁴. Rivolgendosi alle donne, gli autori dei «plutarchi» le invitano a vedere in questo lor potenziale «rigeneratore» l'orgoglio della femminilità⁹⁵.

«Rendiamo le donne virtuose – scriveva la Duchessa d'Abrantés - esse ci daranno virtuosi figliuoli; l'esempio, i loro ammaestramenti saranno sorgenti inesauste di grandi beni alle venture generazioni»⁹⁶.

Con l'educazione dei figli, la donna può «salvare» il loro destino. In un suo libretto, Madame Campan riporta alle sue lettrici la vicenda esemplare di un ladro di Parigi condannato a morte. Riportando il discorso fatto sul patibolo, il galeotto confessò che prese questa piega sin da piccolo, partendo da un semplice furto di una mela. Si tratta di una incrinatura che la madre e il padre avrebbero dovuto redimere al suo primo insorgere, ma così non accadde. Al termine del racconto l'autrice trae le sue conclusioni: «Ecco, figliuole

⁹¹ J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., p. 1.

⁹² L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., 1862.

⁹³ *Ibid.*, p. 28.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 3.

⁹⁵ Concludendo il suo saggio, Aimé Martin scrive : «O donne, se poteste solo scorgere delle meraviglie promesse all'influenza materna, con qual nobile orgoglio non entrereste in questa via che la natura vi apre generosamente da tanti secoli! Ciò che non è in potestà di verun monarca, di veruna nazione, a voi basta volerlo per eseguirlo. Sole sulla terra siete padrone della generazione testè nata, e sole potete unire le sparse membra e imprimer loro lo stesso moto. Quel che io ho potuto soltanto affidare a questa fredda carta, voi potete imprimere nel cuore di tutto un popolo. Io vi offero una debole immagine della verità, e voi potete lasciare in retaggio al mondo la verità stessa. [...] Fanciulle, giovani spose, tenere madri, lo scettro appartiene a voi; nell'anima vostra, più che nelle leggi del legislatore, stanno l'avvenire dell'Europa e le sorti del genere umano» *Ibid.*, p. 593.

⁹⁶ L. Junot duchessa d'Abrantés, *Vite e ritratti delle donne celebri d'ogni paese, opera della duchessa D'Abrantés ; continuata per cura di letterati italiani*, cit., vol. I, p. VII.

mie il discorso di quel ladro divenuto assassino. È cosa probabilissima che se fosse stato severamente ripreso da fanciullo, avrebbe vissuto onoratamente, e lo sventurato suo padre non avrebbe dovuto piangere anche più sulla nascita che sull'orribile fine di così colpevole figliuolo. Chi ha qualche cosa deve rispettare la roba altrui; chi non ha nulla deve rispettare egualmente. Chiunque nol faccia, sia ricco o povero, entra nel numero di coloro che diconsi malfattori, e che, per comune sicurezza, la giusta severità delle leggi raggiunge sempre, e non può lasciare impuniti»⁹⁷.

La relazione materna è guidata primariamente dall'amore, che rappresenta il motivo e l'anima principale di questa sollecitudine: «Una madre può dimenticare il suo bambino, dice lo Spirito Santo, e la donna può forse spogliarsi della sua tenerezza pel frutto del suo seno? Il suo cuore è una sorgente inesauribile di continua sollecitudine amorosa, essa ama i suoi figli sopra tutte le cose del mondo più che se medesima!»⁹⁸.

A questa dedizione amorevole i plutarci attribuivano un potere unico, in grado di «scolpire» il cuore del figlio⁹⁹. La donna è chiamata a diventare la «Reine de l'intérieur»¹⁰⁰. I padri, infatti, sono spesso distratti e non possiedono la sensibilità tipica delle donne. Alle madri, dunque, è affidata la responsabilità della pace familiare, poiché «hanno un'attitudine particolare per indovinare i segreti dell'animo. Esse possono dunque operare più efficacemente d'ogni altro per sedare le agitazioni e le ansietà che scoprono. La loro missione è di addolcire la severità del paterno potere, di farne comprendere il dovere, di spiegarne gli atti, di scusarne gli apparenti rigori, in una parola, divenirne l'apologista. Essa deve dedicarsi a far comprendere la necessità d'una cristiana sommissione, a temperarne gl'impeti ardenti che la gioventù frena con tanta fatica, a prevedere e dissipare la tristezza che nasce sì facilmente in un cuore di quindici anni segretamente agitato. Ecco come una madre può esercitare il suo amore, devoto al bene domestico con un vantaggio incontestabile per i dominanti e pei dominati»¹⁰¹.

⁹⁷ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 23.

⁹⁸ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 15.

⁹⁹ «Se il precettore può scendere senza sforzo fino al suo alunno, se forma un cuore religioso, un uomo onesto, un buon cittadino, ha fatto tutto. E havvi cosa in questo ufficio, di che una donna on sia capace? Chi, meglio di una madre, può insegnarci a preferire l'onore alla ricchezza, ad amare i nostri simili, a soccorrere gli infelici, ad innalzare l'anima nostra fino alla sorgente del bello e dell'infinito? Un precettore volgare consiglia e moralizza: ciò ch'egli offre solamente alla nostra memoria, una madre ce lo scolpisce nel cuore: ella ci fa amare ciò che al più egli può farci credere, ed ella per mezzo dell'amore giunge alla virtù» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 41.

¹⁰⁰ A. M. Fugier, *La maîtresse de maison*, in J. P. Aron (ed), *Misérable et Glorieuse. La Femme au XXe siècle*, cit., p. 118.

¹⁰¹ F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 25.

Per questa ragione, il campo dell'educazione materna è nella sua specificità uno zelo spirituale, sebbene alla madre spetti di prendersi cura anche delle necessità fisiche del bambino¹⁰². In questo senso, si tratta di una relazione che supera i confini «naturali». Come annota Aimé Martin: «Il vero amore materno, l'amore umano, comincia dunque dove finisce l'istinto animale. Certo non è nostro intendimento avvilire le cure materiali date all'infanzia; ma bisogna che le donne sappiano, e come potrebbero saperlo se nessuno osa loro dirlo? Ch'esse non saranno madri secondo la legge morale della natura, se non quando si adopereranno ad esplicitare l'anima dei figli. Ufficio loro sulla terra non è procreare un bipede intelligente: il mondo chiede loro un uomo intero, un uomo, tutte le passioni del quale partecipino al bello e all'infinito, che sappia scegliere la compagnia, ispirare i figli, e, se occorre, morire per la virtù»¹⁰³.

La madre è indispensabile nella formazione dei figli, tanto che non si può pensare di sostituirla con figure succedanee, come, per esempio quella del precettore¹⁰⁴. Frasi simili sono ricorrenti: «L'avvenire di un fanciullo, diceva Napoleone, è sempre opera di sua madre», e il grand'uomo si compiaceva nel ripetere di dovere alla sua, la propria grandezza»¹⁰⁵. Tra gli altri, anche «il celebre Kant amava ripetere che doveva tutto alle pie cure della madre. Questa buona donna, benché senza istruzione, lo aveva istruito nella maggiore delle scienze, quella della morale e della virtù»¹⁰⁶. Sotto questo versante, Aimé Martin critica le teorie di Rousseau che nell'*Emilio* propone di allontanare precocemente la

¹⁰² «Non amate solamente colla bocca ed in parole, dice lo Spirito Santo, ma amate colle parole ed in verità. Dio non comanda alla madre cristiana tanto un amore di puro sentimento verso i figli, quanto un sacrificio generoso che la induca ad averne cura del corpo e dell'anima. Sarebbe vana e sterile la tenerezza d'una madre che non procurasse le cure corporali e spirituali che noi intendiamo di esporre in questo trattato» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 22.

¹⁰³ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 382.

¹⁰⁴ «Insomma che cosa è un fanciullo per un precettore? Un ignorante che si tratta d'istruire. Che cosa è un fanciullo per una madre? Un'anima che si tratta di formare. I buoni professori, fanno i buoni scolari, le sole madri fanno gli uomini; qui sta tutta la differenza del loro ufficio: ne risulta che led. allevare il fanciullo appartiene tutta alla madre, e che gli uomini usurpandola, hanno confuso l'educazione e l'istruzione, cose essenzialmente diverse, e da doversi ben distinguere; perché l'istruzione può interrompersi e passare senza pericolo da una mano all'altra, ma l'educazione deve essere tutta di un pezzo: chi l'interrompe le fa mancare il fine, chi l'abbandona dopo averla cominciata vedrà perire il fanciullo nelle divagazioni dell'errore, o, che è più da deplorarsi, nell'indifferenza della verità. Non cerchiamo più fuori dalla famiglia il precettore dei nostri fanciulli: quello che la natura ci presenta, ci libera dal prendere informazione; noi lo ritroveremo dovunque nel tugurio del povero, e nel palazzo del ricco, dovunque dotato delle stesse perfezioni e pronto ad abbandonarsi agli stessi sacrificj» *Ibid.*, p. 46.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 42.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 44.

prole dalla madre e dalla famiglia¹⁰⁷. Nei «plutarchi» francesi, il filosofo ginevrino fu anche oggetto delle severe critiche di Madame Genlis¹⁰⁸.

Le cure della madre non sono solo necessarie alla perfetta formazione dei figli, ma rappresentano il compimento del ruolo «femminile». Nel circoscritto recinto della missione materna la donna trova il suo senso. I plutarchi richiamano con insistenza questo destino, sottolineando tutta la positività di adempiere alla propria missione. Riprendendo una frase di Dupanloup, Berthier ricorda alle madri tutta la «felicità» di questo incarico¹⁰⁹.

Tutti gli autori dei plutarchi concordano sulla necessità che il potenziale educativo delle madri vada formato. Ciò si considera capitale per evitare difetti e storture ai giovani. Diversi autori dei libretti educativi lamentano che troppo spesso lo sviluppo perfetto dei figli era compromesso dalle sviste e superficialità materne¹¹⁰. In un suo lavoro Bouilly elenca e stigmatizza una serie di errori nei quali erano facili incorrere le madri. In particolare, sostiene che alcune con il loro eccesso di «tenerezza» perdevano autorità in

¹⁰⁷ «Havvi nel libro di Rousseau una contraddizione, sulla quale giova spargere qualche luce. Se da un lato egli rende le madri ai fanciulli, e si adopra così a restituire la famiglia, da un altro riprende il fanciullo dalle braccia della madre, lo abbandona ad un precettore ideale che deve stare in luogo di casa» *Ibid.*, p. 34.

¹⁰⁸ Presentando la sua opera, replica a quanti hanno criticato nei suoi libri la poca valorizzazione della *summa* di Rousseau. Scrive che, anzi, temeva di averlo criticato troppo poco rispetto a quanto meritasse, e scrive che «egli è infinitamente meno originale di quello che si reputa comunemente», dato che molte delle sue idee erano già ampiamente esposte da autori come Seneca, Montaigne, Charon, Fénelon, Locke, Richardson. Si dilunga a criticare un'altra opera: «chi è persuaso, ch'egli sia il migliore scrittore di questo secolo, leggerà Emilio e la Nuova Eloisa con una profonda ammirazione, sentimento ben pericoloso, allorché viene ispirato da un autore senza principj; e per non parlare della mostruosa e ributtante opera, che oscura per sempre la memoria di Rousseau (s'egli è vero, che non sia un libello dettato dall'invidia e dall'odio, anziché la *Confessione* d'un insensato)» Su questo scritto osserva: «Io non credo, che esista un libro più pernicioso di questa abbominevole e scipita produzione». Qui Rousseau confessa i suoi peggiori suoi errori «Io cito mal volentieri una simile opera; mi ci sono determinata perché non ho trovato che nei differenti estratti, che se ne sono dati, si fosse fatto abbastanza conoscere quanto è disprezzabile e ributtante». Il ginevrino non appare mai d'accordo con se stesso: «Pochi uomini in fatti hanno spinto più oltre l'incongruenza; egli ha fatto un magnifico elogio del Vangelo, e della professione di fede del Vicario Savoyardo. Ha detto cose mirabili sui buoni costumi, e ha fatto il più licenzioso romanzo: ha scritto contro i teatri e ha composto un'opera: ha declamato forte contro que' padri, che da se non allevano i loro figliuoli, ed ha abbandonato i suoi: ha vantato con entusiasmo i piaceri della vita campestre, ed ha passato gli ultimi quindici anni del viver suo a Parigi, nel quartiere il più rumoroso ecc» S. Genlis, *Adele e Teodoro, ossia lettere sull'educazione di Madama di Genlis*, cit., p. 108.

¹⁰⁹ «Guai alle donne, che rinunziando da una parte all'eroismo d'una assoluta castità, cedono dall'altra con vile diffidenza della Provvidenza divina e dell'avvenire, all'egoista timore delle sante fatiche della maternità. Esse errano per le tenebrose vie dell'egoismo e della sensualità, che menano alla perdizione. Ma felici, al contrario, quelle le cui viscere santamente feconde hanno dato alla terra e al cielo figli numerosi. E felici le mammelle che li hanno allattati. Non mai una madre mise gemme più preziose sul suo cuore» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 10.

¹¹⁰ «Sì, che la madre ami i suoi figli, nulla è più legittimo, e Dio stesso glielo comanda; quest'amore è il focolare ov'ella attingerà la forza necessaria all'adempimento dei suoi doveri verso di loro, l'anima di tutto ciò che dovrà fare per loro bene; ma questo amore ha le sue regole, e bisogna renderlo sottomesso; quindi sia tenero senza debolezze e fermo senza soverchio rigore; stia in guardia contro le odiose preferenze, ed a più forte ragione contro ogni segno d'odio e di disprezzo; eguale per tutti i suoi figli, l'amor d'una madre deve essere lo stesso per tutti, coraggioso e costante, non indietreggia mai nella pena, né teme alcun sacrificio; l'ingratitude è incapace di vincerlo o di indebolirlo. Ma prima di tutto, l'amor materno deve essere cristiano, vale a dire regolato dalla legge di Dio e dalle massime del santo Vangelo» *Ibid.*, pp. 17-18.

famiglia¹¹¹, certe arrivavano ad essere «gelose» delle proprie stesse figlie¹¹², alcune mancavano di realismo per un eccessivo portamento dell'immaginazione¹¹³, altre ancora avevano un senso di ambizione smodato e vanitoso nei confronti delle loro ragazze¹¹⁴. Berthier, invece, lamenta una formazione effeminata¹¹⁵, e con Chassay sottolinea i danni arrecati da quante fanno delle «preferenze»¹¹⁶.

Bouilly evidenzia i rischi di due eccessi: da una parte un'educazione troppo austera¹¹⁷, dall'altra i rischi di una indebita «confidenza» e libertà data ai figli¹¹⁸. Stigmatizza anche una formazione asfissiante ed incentrata sulla paura¹¹⁹.

¹¹¹ «Se avvi un bene che sia facile a perdersi, egli è il dominio che una madre di famiglia esercita sui figli suoi. L'eccesso nella sua tenerezza la conduce bene spesso a delle compiacenze che compromettono la di lei dignità, a delle attenzioni troppo officiose che la degradano. Nulla v'è di più esigente che il figlio, di cui si compiace a soddisfare tutti i capricci, a prevenire ogni desiderio. Egli è un tiranno, il cui potere è tanto più grande in quanto che lo esercita sotto le apparenze delle debolezze. Nel momento istesso, in cui egli fa cedere a una sua volontà, ne medita un'altra, e quella madre, che non ha la forza di resistergli, diviene quasi sempre schiava» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., p. 20.

¹¹² «Di tutti i mali prodotti dalla gelosia, il più crudele ed il più inconcepibile è il tormento cocente, che prova una madre invidiosa delle attrattive della propria figlia. Queste violazioni dei diritti della natura, queste profanazioni del sentimento il più puro, il più tenero, non sono mai denunziate alla pubblica opinione con bastante forza e verità; e qualunque siasi il denso velo che le ricopre conviene lacerarlo senza pietà. Fa d'uopo perseguire, colpire e pubblicare quelle donne indegne del sacro nome di madre, che immaginano di perdere i loro vezzi, a misura che si sviluppano quelli che esse hanno fatto nascere; quelle civette snaturate, alle quali l'insaziabile desiderio di piacere fa scorgere delle rivali negli essere formati col loro sangue, nutriti col loro latte; quelle matrigne, in una parola, per le quali la presenza delle figlie loro è una tortura, i loro quindici anni un supplizio, il loro filiale amore un insopportabile peso» *Ibid.*, pp. 34-35.

¹¹³ «Ciascuno di noi ha il proprio sistema, e traccia il sentiero che deve condurlo alla felicità; ma quante menti illuminate s'ingannano! Quanti amanti, generosi si acciecano, si traviano! L'amor materno, quel sentimento così puro e così tenero, non è egli stesso al coperto degli errori di un'anima espansiva, e di un'ardente immaginazione. Quella madre, che con una prudente severità, e con meditate privazioni, fa qualche volta dubitare della sua tenerezza, diviene sovente più cara ai figli suoi, e contribuisce più efficacemente alla loro felicità, di quell'altra madre la cui facile compiacenza soddisfa anche tutti i menomi loro desideri, e circondandoli di illimitati piaceri giunge a saziarli e ad affaticarli, in modo che ogni illusione nel rimanente della loro vita viene in essi estinta. L'educazione delle figlie soprattutto esige una grande economia del presente, un'antiveggenza continua per l'avvenire. È d'essa un vivajo formato di piante delicate, che debbono essere un giorno l'ornamento e la ricchezza dei nostri giardini: esponendole ai raggi del sole nei primi giorni di primavera, se ne sforza il fermento, se ne accelera lo sviluppo; i fiori che esse producono sono vaghi, cattivano tutti gli sguardi, ma prima che arrivi l'estate, si veggono scolorite curvarsi sul loro stelo, e a malgrado le cure le più assidue, dopo aver brillato per pochi istanti, sono esse confuse fra quei rami disseccati che offendono la vista, rattristano il pensiero, e non sono più atti alla riproduzione» *Ibid.*, pp. 76-77.

¹¹⁴ «Nulla havvi di più ridicolo e di più nocivo delle alte pretensioni di quelle madri ambiziose, le quali sognano per le loro figlie un grado di elevazione troppo al di sopra dello stato loro. Il lustro che si compiacciono d'imprimere ad esse fa spesso discendere queste al di sotto del posto che avrebbero occupato, se non si fosse violentato il loro cammino, sublimato il loro spirito e corrotto il loro naturale. L'arboscello che cresce e prospera in una forte e tranquilla valle perisce sopra una scoscesa montagna. Tutti gli occhi non sono fatti per sostenere lo splendore del sole, e molti di essi di troppo abbagliati forviano; mentre gli occhi che nell'ombra non si fissano che sugli oggetti suscettibili della loro penetrazione, scoprono più facilmente l'angusto sentiero che conduce alla felicità» *Ibid.*, p. 87.

¹¹⁵ Cfr. J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., pp. 137-139.

¹¹⁶ «Le preferenze sono il più sovente funeste ai figli che ne sono l'oggetto, come a quelli che ne sono privi» *Ibid.*, p. 18. Si veda anche F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 26.

¹¹⁷ «Oh quanto sono da temersi e quanto nuocciono ai loro figli quelle madri le quali s'immaginano che l'autorità materna debba essere dispotica, ed abbia a tenere ad una grande distanza tutti gli esseri sommessi al suo dominio! Come formare quei cuori giovanili, tenendoli sempre da sé lontani? Come poter leggere in essi, allorché di comprimono col timore? Qual mezzo di ottenere la confidenza, quanto di erige in delitto l'azione

La madre deve rappresentare soprattutto un solido esempio per il figlio¹²⁰. Su questo tema Berthier osserva: «Non vi sia nulla di mondano nella vita d'una madre cristiana; le sue relazioni, le sue azioni, la sua foggia di vestire, le sue parole, tutto in essa deve essere pei suoi figli una lezione di virtù»¹²¹.

Nella sua formazione, la donna deve far leva soprattutto sul «cuore» e occuparsi dell'educazione morale. «Alle scuole – scrive Aimè Martin - l'esercizio delle facoltà dell'intelletto; Alle madri, l'ispirazione delle facoltà dell'anima, l'esplicazione dell'amore degli uomini e di Dio»¹²². L'aspetto religioso resta fondamentale: «Solo l'istruzione religiosa è atta far uomini virtuosi. Così l'hanno compreso tutte le santi madri cristiane che hanno dato degli eletti al cielo»¹²³. Essa si deve contrapporre con fermezza alla cultura antireligiosa: «Una madre secondo il cuor di Dio troverà dunque nella sua fede e nella sua ragione assai gran forza d'animo per sollevarsi al disopra dei pensieri mondani, per disprezzare i beni della terra e per insegnare ai suoi fanciulli a disprezzarli»¹²⁴.

la più semplice, il desiderio il più naturale, il pensiero il più innocente?... Non vi ha cosa che tanto offenda la vista, rattristi il pensiero e porti nell'animo d'un amico delle donne un maggior disinganno, quanto il vedere una madre di famiglia incaricata dal cielo di esercitare da vile schiava, farne una macchina volubile, il cui unico istinto è quello di obbedire, di temere e di dissimulare!... Ah! Se havvi una dignità che ogni madre sensata deve mai sempre conservare, vi sono ben anche quelle dolci condiscendenze, le quali, lungi dall'indebolire il filiale rispetto, lo rendono vieppiù tenero e più sacro!» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., pp. 120-121.

¹¹⁸ «Ho sovente incontrato nel mondo e quelle madri di famiglia, che si immaginano di adempiere scrupolosamente i loro doveri, di quelle donne trascurate, convulse, casalinghe, delle quali l'unica felicità ed il passatempo più dolce consiste nel rimanersene sdrajate sul loro sofà con un romanzo nuovo alla mano, di ricevere le tenere attenzioni delle figlie loro, di udire le novità della giornata, che raccontano ad esse gli sfaccendati ed i parassiti che le frequentano, di avere una corta visita del medico, che non viene che per la forma, e quella più corta ancora che ad esse fanno i loro mariti, i quali vanno poi altrove a cercare distrazioni alla insopportabile noia che provano ad esse vicini» *Ibid.*, p. 143.

¹¹⁹ «Tra gl'inconvenienti che provengono da un'educazione trascurata, quello che di più ci rende ridicoli e spesso ci reca maggior male è la paura. Essa guasta lo spirito, altera la grazia, trattiene continuamente lo slancio delle nostre idee, e tiene l'animo rinchiuso ne' ristretti limiti della debolezza e della stupidità. Così devesi avere tutta led. non imprimere nella mente dei fanciulli di quelle idee spaventose, di quelle descrizioni di sotterranei e di caverne, di racconti di ombre, coi quali la più parte delle persone sogliono riscaldare l'immaginazione delle fanciulle confidate alle loro cure; coi quali racconti, dicesi, si fanno un crudele giuoco di disturbare, con de' timori sempre nuovi e con de' terribili sogni, le dolci notti ed i pacifici giorni della fortunata innocenza» J. N. Bouilly, *Racconti per le giovinette*, Venezia, Trieste, 1873, pp. 94-95.

¹²⁰ «Se la madre di famiglia potesse prevedere di quanta importanza è l'esempio della sua condotta, e quanto questo influisce sul destino dei figli suoi, non pronuncerebbe essa una sola parola innanzi a loro, non farebbe un solo gesto, senza dire a sé stessa: "l'impressione che io produco sopra i cuori giovanili, ch'io dirigo, non si scancellerà giammai; deve essa cattivarmi il loro rispetto od il loro disprezzo, il loro more o la loro indifferenza, e quella opinione ch'io darò di me mi seguirà nel sepolcro". Oh quanto impero ha sulle anime elevate l'opinione che si deve lasciare dopo di sé! Quante consolazioni essa sparge sulle pene della vita, quanto essa deve rendere cara la memoria, e quanta forza ci somministra mai per sopportare i capricci della fortuna e l'ingiustizia degli uomini! Ma, viceversa, quanto è pungente e crudele quella rimembranza vendicatrice, che gravita per sempre sul nostro cenere disonorato! Quali strazianti rammarichi essa mai cagiona! Quale spaventevole eternità presenta al pensiero!» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., p. 176.

¹²¹ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 265.

¹²² L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 174.

¹²³ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 110.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 150.

I saggi si dilungano anche su consigli «pratici» per le madri. Tra gli altri aspetti, alcuni invitano a non lasciar allattare i propri figli da altre donne¹²⁵, criticano quanti fanno bere alcolici ai propri bambini¹²⁶, danno indicazioni su come insegnare a far pregare i propri figli¹²⁷, spiegano come far percepire in modo positivo la figura del parroco¹²⁸. In un capitolo dove difende la necessaria dolcezza che la madre deve avere nella correzione, Berthier propone direttamente delle frasi da rivolgere ai propri figli¹²⁹.

Diversi autori fanno presente che la funzione materna si compie quando il figlio lascia la casa e forma una nuova famiglia. Lungi da attaccamenti egoistici, le madri devono saper lasciar andare i figli per la propria strada¹³⁰. Ad esse compete formarli affinché la loro partecipazione al mondo adulto sia matura e costruttiva. Tra gli altri aspetti, nella famiglia si dovrà apprendere il valore della laboriosità, che rappresenta un requisito necessario al benessere del figlio e a quello dell'intera società¹³¹. Per quante vivono in contesti rurali, alcuni autori esortano a veicolare il valore della terra e l'amore per i campi¹³².

¹²⁵ «Una madre cristiana, non dovrebbe senza legittima ragione, sopportare che il suo bambino succhiasse altro latte che il suo. Un latte estraneo, essendo meno in armonia colla natura del bambino, gli è sempre meno salutare, ed il fanciullo non può amare nello stesso modo la madre che non l'ha allattato; una estranea ha ricevuto le sue prime carezze, raccolto il suo primo sorriso, calmato le grida ed asciugato le lagrime dei suoi primi dolori. [...] Chi non lo sa? Il bambino succhia col latte le malattie ed i vizii della sua nutrice» *Ibid.*, pp. 26-27.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 30.

¹²⁷ Berthier consiglia di portare i bambini davanti alle immagini di Gesù e della Madonna, e propone un dialogo da fare con i propri figli: «Fanciulli miei, diranno loro primieramente, noi ci rivolgiamo a Dio, nostro Padre celeste, sovraneamente grande e buono, che noi dobbiamo temere ed amare nello stesso tempo. Presentiamoci dinanzi a lui con rispetto, giungiamo le mani come supplicanti che hanno gran bisogno del suo soccorso, abbassiamo gli occhi per non guardar niente che ci distraiga dal pensare a Lui; e lasciamo tutt'altra preoccupazione che quella di ben pregare.» Poi li condurranno dinanzi al crocifisso o ad una immagine della Vergine, fissando su questi oggetti divoti i loro sguardi, e recitando con essi la preghiera. Faranno bene d'interrompere di quando in quando la recita per esortare i fanciulli a raddoppiar d'attenzione e di fervore. In questo modo, benché siano leggieri e dissipati, esse riusciranno a dar loro pensieri e sentimenti soprannaturali, ciò che è assolutamente necessario» *Ibid.*, p. 176.

¹²⁸ La madre deve fare attenzione a non comunicare l'idea di un «sacerdote spauracchio». «Vi sono donne – spiega Berthier – che ad ogni colpa che commettono i loro figli li minacciano del bastone del pastore della parrocchia. Il sacerdote diventa dunque come uno spauracchio per questi bambini, che fuggono tremando lontano della sua vista; ed è per essi un supplizio andarsi a confessare per la prima volta» *Ibid.*, pp. 189-190.

¹²⁹ «Volendo dunque evitare ad ogni patto di chiudere il cuore del suo fanciullo, una madre secondo il cuore di Dio talora gli dirà con affetto: “Figlio mio, tu hai difetti come tutti gli uomini, questi difetti saranno per te la sorgente di tutte le disgrazie; è mio dovere di aiutarti a soffocare questi germi d'iniquità, e tu mi devi riconoscenza anche pei castighi che sarò costretta di infliggerti per allontanarti dal male. Non posso riuscire in quest'opera che interessa tanto il tuo avvenire, senza che tu cerchi meco di conoscere e combattere tu stesso le tue perverse inclinazioni”. Tali parole ispireranno al fanciullo il desiderio di scoprire le cattive tendenze della sua natura» *Ibid.*, p. 253.

¹³⁰ «Voi non abbandonerete troppo presto, e anche non abdicarete mai il nobile compito dell'educazione. Sino al fine voi conserverete la vostra benefica influenza. Senza dubbio che a diciott'anni un giovane, come osserva Mons. Dupanloup, deve cominciare a camminare un po' solo; né può né deve essere sempre vicino alla gonna della madre. Le madri, le migliori soprattutto, stentano assai a persuadersi di ciò. Il fanciullo non può succhiar sempre il latte, dice Fenelon, neanche a camminar sempre colle dande; lo si slatta; lo si avvezza a camminar solo. Ma bisogna dargli a poco a poco la libertà che dovrà tosto avere intiera, ed insegnargli ad usarne. Lasciarlo affatto indipendente, sarebbe perderlo e andar contro quest'ordine che fa lo Spirito Santo: *Non des illi potestatem in juventute*» *Ibid.*, p. 88.

¹³¹ Sotto questo versante, l'impegno sembra poter migliorare la condizione dei ceti a cui il «destino» ha assegnato una condizione più povera. In un capitolo intitolato «Tra gli uomini non può essere uguaglianza di

6. La concezione del matrimonio

Nel destino domestico della donna, il ruolo di «moglie» ricopre un valore di primaria importanza. La relazione con il marito appare fondamentale per il benessere della famiglia e per la formazione dei figli. Dove ci sono divisioni, «l'influenza delle giovani mogli può prevenire una parte di tali disordini, quando esse abbiano una sincera volontà di mantenere la calma negli spiriti ed il buon ordine nella casa ove entrarono»¹³³.

Gli autori dei «plutarchi» risaltano l'interdipendenza tra le virtù o i difetti dei due coniugi. Nella prima pagina di un suo saggio, Aimé Martin pone in calce una frase molto significativa: «Gli uomini saranno sempre quel che piacerà alle donne: se volete che diventino grandi e virtuosi, insegnate alle donne che cosa sieno grandezza e virtù». Ma se la donna non mantiene un fermo rigore morale, la relazione col marito accentua i suoi vizi, trascinando nell'immoralità l'intera famiglia. Si tratta di un destino che si considerava assicurato per quante erano state cresciute nella leggerezza e nella vanità¹³⁴. Gli uomini che avallavano queste tendenze subivano la legge di «eterna giustizia»: «L'uomo non potrebbe abbassare le donne senza cadere nella degradazione: non potrebbe rialzarle senza divenire migliore»¹³⁵. La mancanza di virtù condannava il matrimonio al fallimento. L'egoismo, la superficialità e la mondanità, infatti, portavano gli sposi ad una disistima reciproca, che creava una violenta stanchezza nella relazione. Una donna virtuosa, invece, poteva rappresentare la salvezza per il marito. Il titolo di un capitolo del saggio di Aimé

beni», Madame Campan osserva: «La Provvidenza non accorda a tutti nella stessa misura la sanità, la forza e l'intelligenza; e i vizi degli uomini troppo spesso tolgono loro la voglia di lavorare, la temperanza e la possibilità di risparmiare. Non dobbiamo dunque ingiustamente rammaricarci che alcuni siano più ricchi degli altri, ma dobbiamo piuttosto badar bene di non trovarci per colpa della pigrizia o d'altri vizi, nel numero dei più disgraziati. [...] Invece dunque di mover lagnanza contro la sproporzionata distribuzione degli averi, gli uomini dovrebbero riflettere che essa quasi sempre proviene dalla ineguaglianza delle loro qualità personali» M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 63.

¹³² «Insegnate ai vostri figli ad amare questo campo irrorato dai sudori dei loro padri, e la capanna ove son morti i loro avi. Rendeteli avversi alla mania di correre in città, oggi così invalsa, e che genitori insensati e stanchi della vita campestre mantengono nel cuore dei loro figli» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 36.

¹³³ F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 16.

¹³⁴ Da questo punto di vista osserva: «Noi alleviamo le nostre figlie nella vanità e nell'innocenza, poi le diamo ad un marito che distrugge la loro innocenza e coltiva la loro vanità: così la vanità resta sola, indi comincia la sua parte attiva e disastrosa: essa dice alla donna che la sua bellezza merita gli omaggi, che la felicità sta nel lusso, che la ricchezza dà tutto, reputazione e prosperità e che bisogna acquistare la ricchezza» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 72.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 48.

Martin, da la cifra di questo concetto: «Le Donne hanno diminuita la nostra barbarie nel divenire nostre compagne»¹³⁶.

Per salvare il matrimonio e la famiglia, gli autori dei «plutarchi» richiamavano ad una formazione solida delle giovani, che andavano adeguatamente formate per divenire «mogli ideali». Lo stesso Aimé Martin osserva: «Si accusa il matrimonio di tutti i mali che abbiamo esposti. L'accusa è ingiusta. Il matrimonio è buono, i nostri sistemi di educazione sono cattivi; così correggendo questi si rialzerebbe il matrimonio»¹³⁷.

Si suggeriva di curare questa educazione sin dai primi anni d'età. Essa doveva riguardare sia il carattere morale sia i necessari insegnamenti sui compiti che la giovane avrebbe ricoperto nella famiglia. Le virtù conquistate durante gli anni di formazione avrebbero permesso alla giovane di presentarsi in modo degno all'altare, ma anche di diventare «appetibile» per i «buoni partiti» in cerca di moglie. Come avverte Madame Campan: «Il vostro contegno irreprensibile, anche prima del collocamento qualunque siasi che possa toccarvi, è il solo espediente che valga a procacciarvene uno capace di fare la vostra felicità e quella dei vostri stimabili genitori»¹³⁸. E poi chiarisce: «Una fanciulla vana, capricciosa, svagata, non può dunque trovare per marito che un giovine scimunito, uno scialacquatore, uno sfaccendato, un uomo infine che farà la sua disgrazia per tutta la vita»¹³⁹.

La giovane doveva avere ben chiaro quali fossero i criteri con i quali valutare gli eventuali pretendenti. Bautain invita le ragazze a considerare la «santità» come il primo aspetto da tenere presente nel vaglio dei loro corteggiatori, di certo più importante della dote¹⁴⁰. In questo vaglio, la ragazza andava aiutata dai consigli della madre, che doveva vigilare con discrezione prima e durante il fidanzamento¹⁴¹. Nei «plutarchi» non si trovano

¹³⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 55-61.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 86.

¹³⁸ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 79.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 90.

¹⁴⁰ «Che vi cerca lo spirito del mondo? Molto danaro e una posizione vantaggiosa, che dia speranza d'avanzamento o di fortuna, e in ultimo luogo le qualità personali di bellezza, spirito e virtù. I genitori cristiani vogliono compiere il loro dovere sin alla fine, nel maritare i figli cercheranno anzitutto ciò che può renderli veramente felici almeno per quanto lo si possa essere quaggiù; perciò in prima linea le convenienze morali, la conformità di credenze, di principi, di gusti, e in seconda la posizione e la dote» L. Bautain, *La paternità cristiana: Istruzioni ad un padre*, cit., pp. 53-54.

¹⁴¹ «Se vi sono di quelle madri, le quali, per liberarsi da una continua vigilanza, maritano le loro figlie ancor troppo giovani; se ne esistono di quelle che cessano di guidarle tosto che sono in potere di uno sposo, immaginandosi che non abbiano più bisogno di quell'appoggio tutelare, che solo può offrire l'amore materno; vi sono pure di quelle donne di merito, l'inesauribile tenerezza e l'occhio vigilante delle quali seguono continuamente, e senza che se ne accorgano, le giovani, che la prima volta appaiono sulla grande scena del mondo. Le redini ch'esse tengono sono allora impercettibili; i consigli che danno vestono l'aspetto di un gioviale discorso; ma siffatte lezioni colpiscono nullameno il cuore, avvertono del pericolo, ed una barriera oppongono sull'orlo del precipizio. I diritti di una madre sono senza confini: ed allorché ha essa consacrato diciotto anni della sua vita a formare un cuore giovanile, a preservarlo da tutti gli attacchi portati

apologie dei matrimoni combinati, anzi si teneva a precisare come la scelta del coniuge dovesse essere libera¹⁴², sebbene fosse importante consultare i genitori. Un aspetto a cui invece alcuni facevano riferimento, era la debita distanza che la madre doveva tenere verso la nuova famiglia. Chassay, per esempio, lamenta un comportamento comune e dannoso di alcune donne, che per mantenere la «preferenza» delle figlie, passavano il tempo a criticare e spettegolare sul genero: «Una madre, veramente madre, - scrive - invece d'attribuire continuamente al suo genero pene che non può guarire, in luogo d'incitare la sensibilità della figlia per assicurarsi l'esclusivo dominio della sua confidenza e del suo affetto, dovrebbe profittare di quegli'istanti preziosi per mostrarle l'esistenza sotto il vero aspetto e per farle penetrare nella mente quella viva luce dell'esperienza che preserva spesso dai più grandi errori le impetuose nature»¹⁴³. L'autore chiede alle madri «dicretezza», anche perché i mariti, infastiditi dalla curiosità o dalla malalingua della suocera, non trovando nelle mogli una sincera confidente, «divengono giustamente diffidenti e completamente impenetrabili»¹⁴⁴.

Le giovani dovevano prepararsi al matrimonio disponendo il loro animo ad una dedizione totale ed indissolubile per il marito. Questo dono totale di sé rappresenta un tratto tipico dello «spirito» femminile¹⁴⁵. Madame Campan ben sintetizza questa prospettiva: «Qualità più essenziali in una moglie sono la dolcezza e la uniformità di carattere. Non ve ne dimenticate mai; gli uomini non possono sopportare in pace d'essere contraddetti nelle loro volontà, nei loro giudizi; e tutti, qualora siano giusti e buoni, si arrendono alla ragione, allorché le ragioni sono portate con calma e senza acrimonia»¹⁴⁶. Alcuni autori avvisavano le loro lettrici di non illudersi, in quanto la vita familiare faceva

al suo candore, alla sua inesperienza, potrà essa abbandonare la sua diletta allieva nel momento in cui, inebriata da un primo amore, abbagliata dalle adulazioni e dagli omaggi che Imene largheggia ai suoi nuovi iniziati, quest'allieva si trova circondata da perigli, da seduzioni, che non è per anco in istato di distinguere!... No, non mai; la madre sua la seguirà senza essere scoperta, esaminerà il cuore de' suoi nuovi amici, studierà la condotta e la reputazione delle giovani donne, che comporranno la sua giornaliera società, farà la prova dei suoi gusti, de' suoi desideri, delle sue inclinazioni, e perfino dell'aria che deve respirare.... In una parola, sarà essa la sua egida invisibile» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., p. 246.

¹⁴² «Ognuno si fa sposo per sé e non pei genitori. Laonde sebbene questi abbiano diritto di essere consultati e di approvare, avvi però un'età nella quale si può eludere un tal diritto con una formalità rispettosa» L. Bautain, *La paternità cristiana : Istruzioni ad un padre*, cit., p. 58.

¹⁴³ F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 12.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 13.

¹⁴⁵ «Nella sua bontà paterna il Creatore ha posto, nella più bella età della vita, per i figli della terra, la felicità vicino alla virtù. Non è ella dunque cosa meravigliosa, che la donna, la quale manca di forza per resistere a colui che ama, possa trovare nell'anima sua tanto debole, tutta l'energia, tutto l'eroismo necessario per sacrificargli la vita? Ciò accade perché la donna è fatta per amare, e nelle sue debolezze come nei suoi sacrificj trionfa sempre l'amore» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 54.

¹⁴⁶ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., pp. 92-93.

emergere sin da subito le sue problematicità. Come nota Chassay: «Ai giorni *ufficiali* di libertà e di gaudio, consacrati dall'uso alla *luna di miele*, succedono quelli degli imbarazzi, delle noie, delle contrarietà che vanno sempre crescendo a misura che si procede nella spinosa carriera della vita»¹⁴⁷.

Davanti a queste difficoltà, la «moglie ideale» deve sapere mettere in secondo piano i suoi sentimenti per restare coerente con il sacramento matrimoniale. La fedeltà resta un valore fondamentale. In un romanzo edificante di Bouilly, la protagonista, Alda, giovane sposa in terze nozze del signor Maubreille, di fronte alla tentazione di una relazione extraconiugale si rifà proprio al senso del matrimonio e al sacrificio per negarsi a quello che poteva diventare il suo amante. Quando Luciano le fa l'ultima proposta di abbandonare il marito, ella gli risponde: «Addio! Voi siete dunque determinata Alda a non abbandonare quest'uomo, che non può ispirarvi altro che disprezzo, che odio! Se volete noi partiremo insieme? Io vi seguirò ovunque e vi proteggerò... - E dove andremo noi? Rispose la signora di Maubreille con un amaro sorriso; quale protezione mi potreste prodigare, voi povero ferito appena convalescente? Voi non mi avete compresa affatto Luciano. - In questo caso, Alda, cosa contate di fare? - Il mio dovere signore, mi sottometterò come per lo passato all'amore dispotico di mio marito; subirò la di lui volontà, lo cironderò di cure, e gli nasconderò le mie lagrime... Voglio procurare di amarlo, di rispettarlo, come ho giurato davanti a Dio, il giorno del mio matrimonio. Il mio partito è preso; io troncherò tutti i sogni deliziosi che mi hanno sorriso... Mi rassegnerò alla mia sorte qualunque essa sia.....»¹⁴⁸. In un altro racconto, Bouilly valorizza l'abnegazione di quelle vedove che, pur non amando il secondo marito, convolano a nuove nozze per assicurare un futuro più solido ai figli¹⁴⁹, mentre critica le donne egoiste che scelgono di risposarsi solo per vanità¹⁵⁰. Sullo stessa pazienza eroica colpiscono le parole di Madame Campan: «Quand'anco vi dovesse toccare il dolore di vedere il marito meno premuroso di voi

¹⁴⁷ F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 9.

¹⁴⁸ J. N. Bouilly, *La casa nera, romanzo*, Milano, Guerra, 1878, p. 72.

¹⁴⁹ «Che per felicità della propria famiglia, una madre sacrifichi i suoi gusti, la sua fortuna, la sua libertà, nulla vi è in questo di straordinario; noi troviamo ogni giorno di simili esempi; ma il sacrificio più grande che possa fare una donna ancora giovine e belle, si è quello della sua propria persona è la dolorosa risoluzione di passare dalle braccia dello sposo, che essa adorava e che ha perduto, in quelle di un uomo pel quale il suo cuore non parlò giammai, e che fa provare un estrema ripugnanza!» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., p. 159.

¹⁵⁰ «Nel numero di tutte quelle follie, dalle quali la specie umana può essere attaccata, la più grande e la più inconcepibile si è quella di una madre di famiglia amata, rispettata dai figli suoi, indipendente e pei mezzi di fortuna e per la sua posizione nella società, e che, a cinquant'anni, vuole incatenarsi con nuoci legami, lusingandosi di ritrovare in essi le seducenti delizie dello amore. Quel nume maligno, che non può più accendere per essa la sua face, si fa giuoco delle tarde pretensioni della vecchia pazza e la fa correre dietro la felicità, come quei mentecatti, i quali si attaccano ad un perno, all'intorno del quale girano senza cambiare di luogo» *Ibid.*, p. 341.

nell'adempire regolarmente a tutti i doveri della religione, ricordatevi sempre che gli uomini gradiscono di vederli osservati con esattezza dalle loro mogli»¹⁵¹. Questa capacità di «sacrificarsi» è il vero collante della famiglia: «L'unione domestica non può aver luogo per movimento spontaneo o naturale. La voce del sangue è lunge dall'essere bastamente forte per costituirla, e soprattutto per mantenerla. Questa unione, che sembra derivare dal sentimento e da un'arcana legge, è quasi sempre il risultato di sforzi perseveranti e di continui sacrificii»¹⁵².

La donna deve saper occupare il proprio posto nel focolare, adempiendo ai suoi doveri. Si tratta di compiti precisi che vengono spesso ribaditi nei «plutarchi». Secondo Madame Campan: «Alla moglie spettano le faccende di casa; il preparare il vitto pel marito è la prima occupazione della buona massaia»¹⁵³. In un altro passo osserva: «I lavori di maglia, d'ago, di biancheria, di guarnitura, di ricamo, sono le occupazioni più comuni al vostro sesso»¹⁵⁴. Altri autori paventano i rischi di abituare le giovani alla pigrizia. Come lamenta Aimé Martin, se «noi diamo alle nostre figlie abitudini da cortigiane, alle nostre donne una istruzione da fanciulli e poi chiediamo al cielo gloria e felicità! Che ne deriva? La leggerezza d'un sesso influisce necessariamente sulle abitudini dell'altro; le donne sono frivole per piacerci, e a noi è d'uopo diventar frivoli per sedurle»¹⁵⁵.

Lo stesso autore sostiene che i compiti dei due sposi vadano distinti nettamente. All'uomo spettano i lavori che esigono forza e ingegno, alla donna la cura e la dedizione per la casa. Sotto questo versante offre anche una singolare giustificazione: «Se la natura ha dato all'uomo il cane, vagabondo ed irascibile come lui, per difenderlo contro gli animali carnivori, ha sottomesso alla donna il gatto, sedentario e pacifico come lei, per vegliare alle provviste ch'ella raccoglie negli armadj e nei granaj»¹⁵⁶.

Alla donna si attribuiva un ruolo di primo piano nell'economia domestica. La moglie «riceve i beni che l'uomo viene a deporle innanzi, e l'ordine e l'economia cominciano un nuovo dominio»¹⁵⁷. Alcuni autori offrono una serie di suggerimenti sulla gestione delle finanze della casa, altri criticano i rischi in cui incorrono le mogli. Berthier lamenta quante spendono senza tener conto delle reali disponibilità del bilancio familiare, mettendo in

¹⁵¹ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 94.

¹⁵² Cfr. F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 23.

¹⁵³ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 92.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 96.

¹⁵⁵ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 67.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 48.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 389.

serio pericolo la famiglia¹⁵⁸. Al buon andamento dell'economia familiare diversi «plutarchi» legano il progresso dell'intera società. Si tratta, peraltro, di un tema già presente in Fénelon¹⁵⁹.

Nel caso in cui il marito faccia il commerciante, si contempla una fattiva collaborazione della moglie al negozio, dato che «può riuscire utilissima al suo marito nella mercatura a minuto, stando a bottega: la buona distribuzione e la lindura delle cose esposte in vendita ne raddoppiano il valore agli occhi dei compratori; la pulitezza, il buon garbo, ed anche la pazienza della padrona di bottega li richiama e li mantiene il credito»¹⁶⁰. Su questo contributo, Madame Campan osserva: «Quale contentezza per una donna, allorché la sera, chiusa la bottega, coi suoi registri in buon ordine, il denaro riscontrato e chiuso, può accorgersi d'aver fatto bene i suoi affari nella giornata, sa d'aver acquistato qualche nuovo e buono avventore; ed è sicura che il marito, alla fin del mese avrà l'occorrente per fare in regola i suoi pagamenti»¹⁶¹. La soddisfazione per la collaborazione familiare era occasione di una vera e propria «felicità», estremamente rara, pensava Madame Campan, perfino «nei palazzi dei ricchi».

Ma questa situazione rimaneva un'eccezione. Di norma, la donna doveva restare in casa, mentre spettava al marito «costruire» fuori dalle mura domestiche. I due ruoli sono distinti con nettezza: «Il padre è il rappresentante della società presso la famiglia: la madre rappresenta l'ordine interno della casa. Il primo vi porta i pensieri della pubblica piazza, l'altra vi prepara i piaceri giornalieri del focolare domestico. Il padre amministra il patrimonio o guadagna il pane del giorno, la madre educa il cuore dei figli all'amore d'Iddio e del genere umano. Così tutti gli uffici del padre, magistrato, soldato, operaio, o negoziante, sono esterni o pubblici, e tutti quelli della sua compagna, regina o serva, sono interni o privati: la natura l'ha destinata alla felicità del padre ed alla moralità dei figli»¹⁶². Al padre si affida anche un ruolo nell'educazione della prole, sebbene appaia sostanzialmente diverso da quello materno: «È stato dimandato perché non chiamiamo il padre alla educazione del fanciullo. La nostra risposta è semplice: perché nello stato dei

¹⁵⁸ «Certe madri di famiglia dissipano il frutto del loro lavoro, procurando ai figli tutto ciò che può solleticare le loro passioni nascenti; e si vede in certe famiglie riunire in giorni di festa una folla di convitati, intorno ad una tavola servita sfarzosamente, mentre il resto dell'anno si manca talora anche del necessario» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 40.

¹⁵⁹ «Fénelon - osserva Pancera - pare chiudere il mondo femminile nei confini della casa; in realtà il compito d'educatrice, se si radica nella famiglia, ha una finalità sociale e la gestione oculata del patrimonio personale contribuisce alla floridezza dello stato interno. Si può dunque riconoscere, nei precetti feneloniani, un latente impulso al progresso femminile» C. Pancera, *Il pensiero educativo di Fénelon*, cit., p. 40.

¹⁶⁰ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 97.

¹⁶¹ *Ibid.*, pp. 110.

¹⁶² L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., pp. 118-119.

nostri costumi e salvo qualche rara eccezione, la cooperazione del padre è presso che impossibile»¹⁶³. Solerte nel mondo e nel lavoro, l'uomo deve restare un esempio di virtù per la famiglia e per i figli: «La parte del padre nella educazione dei figli non potrebbe dunque essere né una lezione, né un lavoro. Egli nobilita il proprio stato col suo carattere, ponga la sua volontà nell'adempire i doveri d'uomo e di cittadino, siano le sue azioni sempre concordi con le parole, le sue parole esprimano sempre generosi pensieri; e avrà fatto pei suoi figli più che non potrebbero fare i pedanti di tutte le Università del mondo»¹⁶⁴. Berthier non fa differenza tra le responsabilità dei due genitori, sebbene ammetta che gli impegni lavorativi costringono l'uomo a una partecipazione sovente secondaria nell'educazione¹⁶⁵. Bautain sostiene che nei primi anni di vita dei bambini, i padri si debbano limitare a prendersi cura delle mogli¹⁶⁶. Si tratta di una vicinanza in cui il padre cristiano deve spendere la sua fatica e le sue virtù¹⁶⁷. Con l'inizio della fanciullezza, invece, l'autore è convinto che, almeno per quanto riguarda i figli maschi, il padre debba assumere un ruolo principale¹⁶⁸. Quando il marito appare superficiale nei suoi doveri pedagogici, è compito della madre richiamarlo ad un impegno serio e coerente nell'educazione dei figli: «La ragione naturale nulla più dell'istinto non insegna all'uomo ad essere padre secondo la verità e in tutta la forza del termine. La ragione facilmente ne fa un despota, che tratta i figli come sua proprietà, perché essi sono un suo prodotto e perché la natura gli ha concesso la forza per dominarli. L'istinto, specie nella madre, ch'è portata ad amare il suo frutto più che se stessa, viene a mitigare quel naturale dispotismo coll'amore, momentaneo negli animali secondo i bisogni dei loro piccini, più durevole nel

¹⁶³ *Ibid.*, p. 112.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 119.

¹⁶⁵ «I doveri del padre verso il figlio sono gli stessi che quelli della madre. Come la madre, egli deve possedere la scienza dell'educazione, e deve al pari di lei usare ogni cura per coltivare lo spirito ed il cuore di quelli che gli devono la vita. Se in questo trattato noi ci indirizziamo unicamente alla donna, si è perché, preoccupato troppo spesso il padre dagli interessi materiali, dimentica ciò che deve alla coltura morale e religiosa dei suoi figli. D'altronde, noi abbiamo creduto che il miglior mezzo di far giungere sino a lui la conoscenza dei suoi doveri, fosse d'istruire in essi la madre di famiglia» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., pp. 67-68.

¹⁶⁶ «Nella prima infanzia il padre ha poca azione sul figlio, che non lo riconosce e può a mala pena comprenderlo. Egli non influisce che in maniera indiretta, col provvedere ai bisogni della famiglia, e colla sua protezione per la madre e pel figlio» L. Bautain, *La paternità cristiana : Istruzioni ad un padre*, cit., p. 15.

¹⁶⁷ «Un marito non cristiano saprà benissimo porsi al sicuro da simili inconvenienti. Manderà a balia il figliuolo, o, la farà venir in famiglia, la rilegherà tanto lontana dalla sua stanza, che il sonno non gli venga punto turbato. Ma colui che intende soddisfare i propri doveri vorrà dividere con la moglie le cure della maternità e pigliar parte alle sue pene. Tuttavia il padre, meno agitato dalla tenerezza istintiva, vi metterà più ragione, e con una distribuzione meglio intesa del cibo e delle cure indispensabili egli otterrà lo stesso risultato con minor spese, e il figlio avrà vita prospera senza sfinire la madre. Il che può farsi sempre, purché vogliansi fermamente e con persistenza. [...] Il miglior risultato di questo principio di educazione, oltre il sollievo dei genitori, specie della madre che può respirare e pigliar forze, è di formare l'anima fanciulletta alla regola fin dalla più tenera età, e d'insegnarle ad obbedire cominciando a vivere» *Ibid.*, p. 158.

¹⁶⁸ «Nel secondo periodo, in cui incomincia l'educazione propriamente detta, quando il fanciullo esce dalle mani delle donne, le parti si cambiano tra il padre e la madre» *Ibid.*, p. 27.

genere umano, perché l'educazione morale e sociale d'un uomo implica la persistenza della famiglia»¹⁶⁹. Questa educazione vicendevole doveva costituire il cuore della relazione coniugale. Rivolgendosi ai mariti Aimé Martin scrive: «Cooperando alla loro educazione cooperiamo alla nostra; dando loro nobili ed alti pensieri spegniamo di colpo tutte le nostre piccole passioni, e le nostre piccole ambizioni»¹⁷⁰.

Questi autori restano tuttavia convinti che debba essere l'uomo a guidare la casa¹⁷¹. La donna rimane sottomessa all'autorità del marito. Si tratta di un assunto che nei «plutarchi» viene sostenuto con argomentazioni di varia natura. Richiamandosi agli insegnamenti cattolici, Berthier spiega: «*Il marito è il capo della donna, (come) G. Cristo è il capo della Chiesa, tale è la dottrina di S. Paolo, che trae egli stesso questa inevitabile conclusione: Le mogli sieno sottomesse ai loro mariti come al Signore* in tutto ciò che non è contrario alla legge divina. Ora, le donne di cui noi parliamo non hanno sovente pei loro mariti, che rappresentano verso di loro l'autorità di Dio stesso, che insubordinazione e disprezzo, invece di obbedienza e rispetto, di maniera che sono le prime ad innalzare nella famiglia lo stendardo dell'insubordinazione ed a soffiare il vento della rivolta. Da qui, l'anarchia, la discordia nel focolare domestico, per sbandire, col rispetto dell'autorità, ogni tranquillità ed ogni pace... Una madre secondo il cuor di Dio, al contrario, farà regnare attorno di lei cole parole e cogli esempi il rispetto dell'autorità paterna e materna»¹⁷².

La donna resta bisognosa di protezione. «Il matrimonio dà all'uomo una compagna ed alla donna un sostegno ; riunisce sotto lo stesso tetto un essere forte ed un essere debole ; ora, a considerare la società nel suo ordine primitivo soltanto, un sì fatto stato di cose deve essere stato preveduto : e fu. Moltiplicando i beni terreni, Iddio ne ha fatte due parti o piuttosto ha raddoppiato i suoi doni, come se volesse stabilire una doppia sovranità»¹⁷³.

La perdita della separazione dei ruoli è la causa, a giudizio di Aimé Martin, di una vera tragedia¹⁷⁴. Quando le donne si occupano di lavori maschili, esse si «imbruttiscono»: poiché «ignorano o trascurano quelli proprj del bel sesso, quelli appunto che addolciscono

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 11.

¹⁷⁰ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 69.

¹⁷¹ «Il Vangelo ha consacrato il potere paterno facendolo derivare immediatamente da Dio, di cui il padre è il rappresentante nella famiglia, di guisa che la sua parola è pei figliuoli la voce stessa di Dio; il che lo rende temibile finchè è chiamato a dirigerli, e venerabile quando essi sono in istato di governarsi da sé» L. Bautain, *La paternità cristiana : Istruzioni ad un padre*, cit., p. 12.

¹⁷² J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., pp. 156-157.

¹⁷³ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 386.

¹⁷⁴ «La grande sventura delle nostre campagne è l'avvilimento delle donne per i lavori che appartengono agli uomini. Nella prima loro infanzia conducono le gregge e mietono. Fanciulle, un istinto di civetteria e la previdenza della madre le allontanano dalla dure fatiche della coltura; ma appena maritate tutto cambia, esse abbandonano la casa e seguono il marito nei campi» *Ibid.*, p. 392.

tutti gli altri»¹⁷⁵. Soprattutto nelle campagne, occorre «rendere alle donne di campagna le occupazioni del loro sesso» e quindi «tornare alla legge della natura». «Questo cambiamento tanto semplice – spiega ancora - è una intera rivoluzione. Riprendendo i propri lavori, la donna ricupera la bellezza; ricuperando questa, riprende la sua potestà. Occupata in cose meno grossolane, i suoi gusti si raffinano, le sue maniere si addolciscono; ella ricerca la lindezza, intende l'agiatezza, e viene un giorno in cui tutti i suoi pensieri, tutti i suoi desiderj giungono al cuore del marito. La delicatezza della donna è il nemico più potente della barbarie dell'uomo»¹⁷⁶.

L'orizzonte sociale della donna resta quello domestico: «Estranea a ogni istanza di carattere politico e civile, e preoccupata anzi, pressoché esclusivamente, di mettere in guardia le giovani lettrici dai “pericoli del mondo” e dalle “insidie” che minacciano “colei che si discosta dal retto sentiero tracciato da Dio e dalla Chiesa”, tale pubblicistica appare tuttavia consapevole della necessità di assicurare alla donna un'educazione capace non solamente di “provvederla” degli strumenti e degli ausili “onde ella possa compiere gli esercizi della pietà cristiana e procedere sicura sulla via della virtù”, ma anche di metterla in condizione di operare con “consapevolezza e discernimento” nella vita quotidiana e nei compiti propriamente familiari»¹⁷⁷. Qualche autore sembra prospettare per le donne un futuro diverso. Aimé Martin, dopo aver tessuto l'elogio delle virtù della madre e della sposa osserva: «Nel secolo decorso esse non erano altro, e nonostante hanno regnato: nel secolo che si avvanza saranno qualcosa di più: saranno cittadine, e questo titolo che le chiama a più lume e più riflessione, promette loro un nuovo impero»¹⁷⁸.

7. La formazione

L'educazione della giovane doveva iniziare sin dalla tenera età, dato che le cattive tendenze e i difetti affiorano precocemente. Contro prospettive spontaneistiche, i «plutarchi» esortavano ad un intervento educativo deciso, volto a consolidare abitudini positive e virtuose.

Per i primi anni della formazione si consigliava una disciplina ferma e coerente. Dopo i tre anni, infatti, con l'insorgenza dell'«agitation», alle madri spettava «gestire» e

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 392.

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 395-396.

¹⁷⁷ A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola: educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. 24.

¹⁷⁸ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 47.

«controllare» lo sviluppo delle figlie affinché potessero imparare a gestire le reazioni fisiche e verbali. Come ha notato la Levy: «Corps contenue et paroles retenues sont les étapes disciplinaires indispensables avant d'entreprendre la transmission de toute valeur morale»¹⁷⁹. La disobbedienza recalcitrante di questo periodo andava superata operando per arrivare alla interiorizzazione della norma, facendo anche ricorso, dove necessario, alla punizione e all'isolamento.

Per abituare la bambina all'impegno laborioso, occorre che le giornate fossero scandite da attività regolari. I momenti religiosi, ricreativi e di studio dovevano susseguirsi con costanza e ordine. Si tratta di una fatica che assicurava i suoi frutti nel lungo periodo. Madame Campan afferma «Chi fino dalla tenera età sarà laborioso e sobrio, non avrà da temere vergogna, non rimorsi di coscienza, non castighi, non prigioni, non patiboli. E vedete in quale stima sono tenute quelle famiglie che osservano i doveri della religione, e che mettono in pratica tutte le virtù sociali!»¹⁸⁰. Sullo stesso tema, Levy scrive «L'emploi du temps apprend à la petite fille à savoir gérer le sien, ultérieur et intérieur, de sa vie de femme, d'épouse, de mère»¹⁸¹.

Affinché la formazione potesse essere adeguata, i «plutarchi» esortavano le madri a controllare le influenze negative che avrebbero potuto inficiare lo sviluppo delle bambine. I genitori dovevano fare particolare attenzione alle sollecitazioni ed esperienze nelle quali incorrevano. «Mai nulla di ciò che i fanciulli non possono guardare senza pericolo – richiama Berthier - colpisca i loro occhi. Qual felicità per essi, qual gloria e qual consolazione per la loro madre, se potessero giungere ai vent'anni senza sospettare il male!»¹⁸².

Secondo i «plutarchi», il carattere morale si consolidava tra la fine dell'infanzia e l'inizio dell'adolescenza. Qui si decidevano le sorti della futura donna¹⁸³. Durante questi anni, i rischi per l'educazione femminile cambiavano. Berthier ne elenca alcuni: «Le principali occasioni di peccato che perdono la gioventù, e di cui bisogna preservare i figli

¹⁷⁹ M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des françaises : 1850-1880*, cit., p. 18.

¹⁸⁰ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 36.

¹⁸¹ M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des françaises : 1850-1880*, cit., p. 25.

¹⁸² J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 143.

¹⁸³ Come nota la Levy : «C'est entre six et treize ans, que se forge et se réforme le caractère de la petite fille. Il existe une nomenclature des qualités et des défauts réalisée à partir d'une donnée essentielle : l'obéissance. Au table des qualités s'inscrivent principalement, la docilité, la politesse, la franchise, la pudeur, la constance, la douceur, la patience, l'ordre, la simplicité, la bonté. L'image négative de cet inventaire fixe la série des travers : l'entêtement, le mensonge, la colère, la curiosité, l'indiscrétion, la médisance, la rancune, la paresse, la vanité, l'égoïsme, l'amour-propre, l'orgueil. Il est alors du rôle de la mère de faire respecter ces préceptes et ces principes »M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des françaises : 1850-1880*, cit., p. 18.

sono: le cattive compagnie, le relazioni con persone di diverso sesso, le veglie, i divertimenti profani, i caffè, gli spettacoli, e finalmente le cattive letture»¹⁸⁴.

Si stigmatizzavano con frequenza i pericoli della dimensione sessuale. I «plutarchi» mettevano in guardia dalle tentazioni a cui andavano incontro le amicizie con i maschi: «I giovani di sesso diverso trovandosi spesso o familiarmente insieme, sono gli uni per gli altri facile occasione di caduta»¹⁸⁵. In uno dei suoi saggi, Berthier cita una lettera di San Gerolamo a Gaudenzio nella quale gli raccomanda di non far giocare la piccola Pacatuala con i bambini¹⁸⁶. In linea con questi timori, alcuni autori si oppongono alla coeducazione¹⁸⁷.

La maggior parte dei «plutarchi» richiamano l'attenzione verso i difetti «tipici» delle donne, di cui occorre tener conto per una migliore educazione delle giovani. I limiti sono spesso elencati da questi autori. Le ragazze erano inclini agli eccessi del sentimentalismo, della civetteria, della superficialità. Poco avvezze a decisioni stabili, erano facile preda della loro «immaginazione errabonda», di cui si paventavano le conseguenze per il futuro matrimonio¹⁸⁸. Sebbene se ne valorizzò l'ordine e il decoro, si condannava una certa vanità dell'apparire. Sotto questo frangente, Bouilly esortava a non farsi trascinare dalla moda, che era considerata come un vero e proprio «idolo» femminile¹⁸⁹. Un altro difetto biasimato era l'eccesso di «curiosità», che spesso degenerava nel pettegolezzo¹⁹⁰. Contro questi difetti, i «plutarchi» condannavano i divertimenti «mondani» e i romanzi frivoli¹⁹¹. Da letture deformative, infatti, venivano effetti nefandi per la morale e l'immaginazione femminile. «I cattivi libri – mette in guardia Berthier - sono una delle armi più potenti di cui si serve il demonio per perdere la gioventù»¹⁹². Per questa ragione la madre doveva vagliare con molta attenzione quanto poteva esser letto dalla figlia, badando di verificare in prima persona il valore morale degli opuscoli o dei libri¹⁹³.

¹⁸⁴ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 207.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 216.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 217.

¹⁸⁷ «Ogni scuola ov'è la promiscuità di sesso, offre pericoli che una madre deve temere» *Ibid.*, p. 79.

¹⁸⁸ Su questo tema si veda: F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., pp. 30-32.

¹⁸⁹ «La moda è una divinità che ci tiene tutti sommessi al suo impero, ai suoi capricci. Per lei si sta imbarazzati, si perde il riposo, si rischia la sua salute, spesse volte ancora la vita. Sopra le donne principalmente ella esercita il suo potere. Con queste parole: «Questa è la moda», si risponde a tutte le obiezioni, tutte le stravaganze diventano legittime, e credesi al coperto dei rimproveri e della critica ogni qualvolta puossi dire: «Questa è la moda»» J. N. Bouilly, *Racconti per le giovinette*, cit., pp. 244-245.

¹⁹⁰ «Fra tutti i difetti che si possono avere la curiosità è quello che più particolarmente degrada l'anima, e fa sopportare penose umiliazioni» *Ibid.*, p. 47.

¹⁹¹ M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des francaises : 1850-1880*, cit., p. 123.

¹⁹² J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 224.

¹⁹³ «Una madre di famiglia che si regola secondo la prudenza cristiana, non legge nessun libro, senza averne chiesto ed ottenuto la permissione del suo direttore; essa insegna coll'esempio ai suoi figli a non mai aprire un libro sospetto. Cosa altresì ad ispirar loro di buon'ora il disprezzo di tutto ciò che è finzione, ed il

Contro queste nefande tendenze, si faceva l'elogio della giovane seria, riflessiva, austera, morigerata e moralmente integerrima. Tra gli aspetti, Madame Campan sottolinea il valore della povertà: «Quando siamo ben provvisti di vitto e di vestito, e che non abbiamo ragion di temere che nella vecchiaia ci abbia a mancar tutto, dobbiamo figurarci d'essere felici, figliuole mie; ed è proprio cecità da pazzi il dar luogo nel nostro cuore al sentimento della gelosia verso coloro che, per le ricchezze che posseggono e pel posto che occupano nella società, abbagliano gli occhi della moltitudine, e sembrano essi soli veramente felici. Questa felicità che, a torto, c'immaginiamo riserbata ai ricchi, non esiste quasi mai per loro; e se essi vi facessero la confessione dei dispiaceri che hanno, presto conoscereste che vi eravate ingannati»¹⁹⁴. La scrittrice parla di una vera e propria gioia nell'umiltà: «La contentezza appartiene al più modesto vivere senza ambizione, nello stesso modo che piena di timore e di disperazione può essere la vita di un uomo pervenuto a quel grado di fortuna che eccita i desideri imprudenti di coloro che lo circondano»¹⁹⁵. Rivolgendosi alle giovani osserva: «Poiché appunto possiamo essere felici nella mediocrità, è necessario, mie care, che quando qualche caso imprevisto ci mette in angustie, ci riesca di saper sopportare coraggiosamente i disastri, di saperci rassegnare al nostro destino»¹⁹⁶. Alla fine di uno dei suoi racconti edificanti, Bouilly invita le giovani ad un maggior rispetto per le persone umili e a non affrettare superficialmente le valutazioni: «Il giudicare dall'esteriore è uno sbaglio che c'impedisce spesse volte di usare alle persone le più rispettabili i riguardi ch'esse meritano, e ci fa qualche volta tributare degli omaggi a quelli che ne sono meno degni»¹⁹⁷. Nel percorso educativo, le giovani dovevano far propria la vera «umiltà cristiana», che è «una delle prime necessità della vita di famiglia. Da essa dobbiamo apprendere a non avere giammai quell'alta opinione di sé medesimi, quell'ammirazione esclusiva, quel culto stravagante, come comune d'ogni interna agitazione, d'ogni sciagurato scompiglio»¹⁹⁸.

gusto delle cose serie. Essa procura loro produzioni istruttive ed interessanti che, coltivando la loro immaginazione, formano il loro spirito ed il loro cuore. I storie dei popoli, le vite degli uomini illustri, scelta di esempi di virtù, gli annali della propagazione della fede, diverse pubblicazioni religiose e soprattutto le vite dei santi più ragguardevoli, tali sono gli scritti che una donna cristiana mette tra le mani dei suoi figli. Però essa ha sempre cura di leggerli essa stessa prima di permetterne loro la lettura, non fidandosi punto a questo riguardo alla testimonianza di persone di gusto poco scrupoloso. Non ci sono forse certe pagine della vita dei santi che una giovinetta non deve leggere?» *Ibid.*, p. 228.

¹⁹⁴ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 79.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 81.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 82.

¹⁹⁷ J. N. Bouilly, *Racconti per le giovinette*, cit., p. 112.

¹⁹⁸ Cfr. F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 21.

La purezza dello sguardo, dell'animo e del corpo rimaneva un obiettivo fondamentale dell'educazione femminile: «O madri, preservate queste anime, che vi sono sì care e che sono sì care a Dio, da un vizio che degrada l'uomo ed il cristiano, e di buon'ora fate loro amare la castità!»¹⁹⁹. In questa direzione, uno dei modelli privilegiati restava quello della Madonna, che racchiude le virtù della castità, della carità e dell'obbedienza. Maria rappresentava il paradigma educativo²⁰⁰, il modello da emulare: «L'éducation morale et religieuse des femmes se forge ainsi autour de cette image de la Vierge et de son culte, faisant alors s'alterner et se transmettre, les rôles de mère è fille, chacune puisant dans ce même modèle – la Vierge – des vertus d'imitation en fonction de son état»²⁰¹.

La formazione della donna si compie con la scelta vocazionale. Come ricorda Berthier: «Non havvi cosa che interessi tanto la felicità temporale ed eterna dei figli quanto la scelta di uno stato di vita. La madre deve dunque vegliare che la scelta si faccia secondo le regole della prudenza cristiana»²⁰². In questo frangente, si lamentava l'errore comune di obbligare le donne al matrimonio. Lo stesso autore scrive: «Quante giovani spose mietute dalla morte qualche mese dopo il giorno che i genitori le hanno condotte come vittime all'altare, per averle sollecitate a prender lo stato che esse paventano!.... Come tante altre sono orribilmente infelici con uno sposo che non volevano avendo risoluto di non amare che Dio, ma che fu loro imposto dalla volontà inesorabile dei loro genitori! Infelici! Esse dovranno trascinare miserabilmente sino alla morte la catena di cui sono state avvinte!...»²⁰³. Al contrario, Berthier difendeva la possibilità di iniziare precocemente la vita religiosa: «È una imprudenza spesso colpevole differire ad una giovane l'entrata in monastero col pretesto che è troppo giovane, oppure che bisogna provare la sua vocazione. I santi Dottori insegnano che è buona cosa entrar di buon'ora in monastero; la Chiesa permette la professione religiosa a 16 anni. Si è in errore quando si vuole essere più saggi di lei. La vocazione è una grazia che si può perdere come un'altra, e che non si perde che troppo spesso. Non havvi niente di più pernicioso che di farne la prova nel mondo, secondo l'opinione di un gran teologo, Lessio»²⁰⁴. Lo stesso valeva per i giovani: «Quando il figliuolo dimostra una tendenza per la vita del mondo; oppure quando non dimostra alcuna inclinazione particolare, è bene dir loro una parola dei pericoli del secolo, delle

¹⁹⁹ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 142.

²⁰⁰ M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des francaises : 1850-1880*, cit., p. 61.

²⁰¹ Cfr. *Ibid.*, pp. 53-61.

²⁰² J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 229.

²⁰³ *Ibid.*, p. 237.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 238.

consolazioni della vita religiosa, e dei mezzi di salute ch'essa procura»²⁰⁵. Bautain ricorda come dei veri genitori cristiani dovrebbero esultare di fronte alla vocazione dei figli²⁰⁶.

8. L'educazione religiosa

La madri e le mogli esemplari dovevano essere in primo luogo «cristiane»²⁰⁷. A loro spetta occuparsi dell'educazione religiosa dei figli e del marito. I «plutarci» attribuiscono loro un ruolo di primaria importanza nella difesa e conservazione della fede. Il dovere domestico era dunque saldato con la missione evangelica. Come ha notato Giorgi: «L'avanzata ottocentesca del sentimentalismo religioso è in stretto rapporto con il sentimentalismo familiare: il modello femminile cattolico è esclusivamente quello della sposa e della madre»²⁰⁸. Anche in queste operette si registra, quindi, il noto processo di «femminilizzazione»²⁰⁹ della religione cattolica. Si tratta di un processo che si consolidò dall'inizio del secolo: «L'anima femminile – osserva De Giorgi - diversa e complementare a quella maschile, diventa per la Chiesa della Restaurazione una riserva di risorse civilizzatrici e di possibilità di conversione»²¹⁰.

Il valore attribuito al contributo femminile per il «rinnovamento» religioso appare una convinzione comune a tutta la produzione educativo popolare. Presentando il quarto libro del suo saggio, dedicato all'educazione dell'anima, Aimé Martin nota: «Ora, se mi dimandano perché diriga questo libro alle madri di famiglia, ecco la mia risposta: la poca vera devozione che è ancora sulla terra, la dobbiamo più alle donne che ai teologi. La nostra religione è quella della madre»²¹¹. D'altra parte, nelle stesse opere si attribuisce alla negligenza materna la secolarizzazione dilagante. Bautain afferma: «Madri sciagurate, che s'incontrano spesso oggidì, è con ragione che voi piangete su questo figlio che si perde, o

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 231.

²⁰⁶ Cfr. L. Bautain, *La paternità cristiana : Istruzioni ad un padre*, cit., pp. 55-57.

²⁰⁷ La finalit  de cette éducation religieuse est pourtant de faire de la jeune fille une femme chrétienne : celle qui sait concilier ses devoirs religieux et ses obligations domestiques. Or, c'est précisément à l'heure où elle doit mettre en pratique la *règle de vie* qui lui fut enseign e, où temps de chaque jour se discipline, fragmenté en occupations régulières et répétitives, à l'heure où elle doit trouver en elle des ressources suffisantes d'activités pour aménager son temps à l'image de l'ordre intérieur et personnel qui fut façonné «douloureuse» incapacit  à surmonter les obstacles de cet apprentissage qui doit faire d'elle la *femme chrétienne* » M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des francaises : 1850-1880*, cit., p. 151.

²⁰⁸ M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, G. Dury, M. Perrot (ed.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., p. 161.

²⁰⁹ Si veda: M. Caffiero, *Un santo per le donne. Benedetto Giuseppe Labre e la femminilizzazione del cattolicesimo tra Settecento e Ottocento*, «Memoria», 1990, 3, pp. 89-106.

²¹⁰ M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, G. Dury, M. Perrot (ed.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., p. 156.

²¹¹ L. Aim  Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 508.

piuttosto che voi avete perduto. Piangete, piangete senza posa; felici ancora se, colle vostre lagrime, piegate la collera del Signore, che voi vi siete attirata sulla testa colla vostra colpevole negligenza!»²¹². Sulla stessa scia, Aimé Martin scrive: «Quale havvi spettacolo più spaventevole di un popolo attivo e vigoroso, che si dibatta senza speranza, fra le mura di bronzo della falsa gloria e dell'egoismo! Questo spettacolo noi lo diamo al mondo, perché ci manca il pensiero religioso, e ci manca perché le madri hanno dimenticato di deporlo nella cuna dei loro figli. Questa verità è divenuta il soggetto delle nostre meditazioni, ed ha ispirato l'opera seguente»²¹³.

Per questa ragione, l'iniziativa femminile veniva presentata come un presupposto capitale per la nuova evangelizzazione. Essa doveva ripartire dalle «culle»: «Le facoltà dell'anima non si esplicano tutte insieme ed in un solo getto. Il loro esplicamento successivo si fa secondo i nostri bisogni; esse compariscono nel momento utile per illuminare, godere o combattere. Studiare il tempo preciso della loro apparizione, imparare a riconoscerle, a dirigerle, ad armonizzarle, è ciò che noi diciamo educare l'uomo. Questa educazione appartiene di diritto alle donne, che sole sanno sorridere all'infanzia, sole possono cogliere, per simpatia, i primi moti d'un'anima, la quale sveglia alle loro carezze. Noi ne diamo la cura ai retori ed ai logici; ma essi vengono troppo tardi. A ben intendere la scienza dell'anima bisogna studiarne l'alfabeto accanto ad una culla: chi non ne ha veduto il principio, non saprebbe indovinarne la fine»²¹⁴.

Per le donne, l'educazione cristiana dei figli era rappresentata come «uno dei più gravi e dei più sacri doveri»²¹⁵. In questo frangente, la figura della madre è insostituibile, poiché «se essa trascurasse di adempiere questa nobile missione, il fanciullo sarebbe ordinariamente condannato a languire nell'ignoranza; perché si sa, che troppo sovente il padre di famiglia non ha zelo che per gl'interessi terrestri e perituri»²¹⁶.

Si tratta di una educazione che deve iniziare dalla tenera età, con un accompagnamento costante e attento. Fin dai primi anni di vita la madre doveva introdurre la figlia alla vita di preghiera, ai riti, ai sacramenti. Ella doveva insegnare nozioni come l'idea di Provvidenza, l'incarnazione, Redenzione, il senso della croce e della resurrezione. Secondo Berthier, «queste prime verità devono essere insegnate subito al bambino, appena che dà i primi segni di intelligenza; perché qual disgrazia, se avendo già l'uso della ragione, venisse

²¹² J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 61.

²¹³ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., pp. 21-22.

²¹⁴ *Ibid.*, pp. 263-264.

²¹⁵ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 98.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 99.

colpito dalla morte prima d'aver acquisite queste cognizioni necessarie alla salute!»²¹⁷. La madre doveva parlare dell'amore di Dio per ciascuna creatura, infondere il senso del mistero, comunicare un profondo rispetto per la Chiesa. L'autore suggerisce i veri e propri dialoghi da intrattenere con i figli: «Spesso voi gli direte: bambino mio, tu ami babbo e mamma perché ti hanno dato la vita e perché vegliano su di te con una sollecitudine piena di tenerezza; ma tu hai in cielo un Padre al quale tu devi molto di più che ai genitori terreni; è lui che ti diede la vita, è lui che ti ha dato il corpicciuolo, tua anima, i tuoi genitori, tutto ciò che tu se e tutto ciò che ami; è la sua mano benefica che ti sostiene; è la sua potenza che ti conserva, egli ti destina il cielo ove ti inebrierai di un torrente di delizie per tutta l'eternità. Le sue bontà verso di te sono infinite, ed è impossibile di contare il numero e di apprezzare il valore dei suoi beneficii. Sarebbe dunque una grande ingratitudine non amare con tutto il cuore Colui al quale tu devi tutto. Si son veduti animali feroci seguire dappertutto e servire fedelmente quelli che avevano cavata la spina che li faceva soffrire; sarebbe dunque essere più insensibili degli animali non amare e non servire Colui che ci ha ricolmati di tanti favori? Ah! Figlio mio, perché non abbiamo noi tutti i cuori degli uomini per darli a Dio! Noi non potremo mai amarlo come egli se lo merita»²¹⁸.

Berthier esorta ad insegnare e «decifrare» le preghiere, ed in particolare il Credo. Egli invita a dedicare nella giornata alcuni momenti di orazione comuni: «Non havvi cosa più salutare che la preghiera in famiglia, né più propria a far nascere e trattenere lo spirito di fede nel cuore dei fanciulli, a formarli nella pratica della pietà ed ispirare loro il rispetto per Dio, che vedere ogni mattina e sera il loro padre e la loro madre inginocchiati umilmente dinanzi la Maestà del Padre celeste. [...] Una madre secondo il cuore di Dio avrà dunque cura di stabilire nella sua casa l'uso della preghiera in famiglia. Almeno ogni sera, dopo il lavoro, radunerà dinanzi ad un crocifisso suo marito, i suoi figli ed i suoi domestici. Se il marito si rifiuta di far lui stesso la preghiera ad alta voce in nome di tutti, lo farà essa stessa, oppure darà questo incarico a quello dei figli che lo adempirà nella maniera più convenevole»²¹⁹. I dieci comandamenti devono essere spiegati in modo preciso e mostrandone la pertinenza esistenziale. Sotto questo versante, oltre ad inculcare «l'odio al peccato», la madre deve «fargliene temere e fuggire le occasioni. Ora le principali occasioni di cadute gravi sono: le cattive compagnie, le relazioni con persone di diverso sesso, i divertimenti mondani, gli spettacoli e le cattive letture»²²⁰.

²¹⁷ *Ibid.*, pp. 101-102.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 79.

²¹⁹ *Ibid.*, pp. 171-173.

²²⁰ *Ibid.*, p. 79.

Diversi autori rifiutavano esplicitamente tesi come quelle di Rousseau che preferiva ritardare l'istruzione religiosa, mantenendo «ignoranti» i bambini. Si tratta di una critica presente nell'opera di Aimé Martin²²¹, Louis Eugéne Marie Bautain²²².

Va tenuto conto che la formazione data dalla madre rappresentava solo una introduzione e un influsso alla vita religiosa dei figli. Dopo aver parlato delle diverse conoscenze che le donne dovevano acquisire in campo dottrinale, Aimé Martin chiarisce: «Tal è in breve il concetto di questi studj. Noi lo indirizziamo alle madri, non perché ne affidino i principj alla memoria dei loro figli, ma perché gl'imprimano loro generosamente e profondamente nell'anima. L'ufficio delle madri non è un insegnamento, ma una influenza: esse non danno il sapere, ma l'ispirazione e la direzione»²²³. L'educazione religiosa più solida doveva essere lasciata al clero: «Quando l'intelligenza del fanciullo si è sviluppata, il sacerdote s'incarica di completare col catechismo la sua istruzione religiosa. Le donne veramente cristiane sono liete di vedere terminata la loro opera da un maestro più abile e più sperimentato di loro»²²⁴.

Tra gli altri aspetti basilari di questa formazione, appariva fondamentale che la madre insegnasse ai figli la passione per la verità²²⁵. Questo avveniva sin da piccoli, comunicando il valore della sincerità e stigmatizzando qualsiasi bugia. Sul tema, Madame Campan scrive: «Non è dunque mai troppa la severità con la quale dobbiamo correggere nei fanciulli la menzogna; poiché il vero accompagna sempre le virtù cristiane e morali, mentre la bugia va sempre di pari passo coi delitti più detestabili»²²⁶.

La madre doveva partecipare con la figlia alle festività religiose, accompagnarla a messa la domenicana, condividere il digiuno quaresimale, gioire con lei ai primi sacramenti. Tramite una stretta e amorevole vicinanza, poteva così comunicarle l'«anima» della religione: «Noi l'abbiamo già osservato, sarebbe un'opera incompleta, contentarsi d'insegnare al fanciullo le verità ed i doveri del cristiano senza ispirargliene lo spirito, senza formarlo alla pratica della legge di Dio. Così, dopo aver comandato alla madre d'istruire i figli, Dio aggiunge: *Coltivatevi e curvatevi sotto il giogo della virtù fin dai loro*

²²¹ «L'autore dell'*Emilio* vuole che non si parli di Dio ai fanciulli altro che nell'età in cui divengono uomini, tanto egli teme che le nostre superstizioni non infondano in quelle giovani anime idee ingiuriose alla Divinità. Certo il pericolo è grande; ma, tagliando il nodo delle difficoltà, il Rousseau ne fa nascere una maggiore» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 270.

²²² Cfr. L. Bautain, *La paternità cristiana: Istruzioni ad un padre*, cit., p. 23.

²²³ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 100.

²²⁴ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 115.

²²⁵ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 48.

²²⁶ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., pp. 33-34.

primi anni. Bisogna, difatti, cominciar di buon'ora questa cultura del cuore, perché è tanto più facile dare un nobile slancio verso il bene ad anime giovanette; perché sono più nuove e più tenere»²²⁷.

In questa formazione, la madre doveva «lavorare» soprattutto sul «sentimento». Annota Levy: «Comme pour la prière, l'initiation à la religion se fait par l'utilisation du sentiment. Il est nécessaire de toucher le coeur de l'enfant. Et c'est en mettant en pratique la morale religieuse dans la vie quotidienne que la mère a le plus de chance de mener à bien sa mission : convaincre »²²⁸. Va notato che questo aspetto era rappresentato come un tratto proprio della femminilità. I «plutarci» invitavano a far leva su questo aspetto. In questo senso, Berthier afferma: «Bisogna dunque che il cuor della madre sia un focolare che riscaldi ed abbruci coi suoi ardori il cuore del fanciullo»²²⁹.

La madre doveva avere la massima attenzione per l'educazione religiosa dei figli. I plutarci parlano di una «vigilanza» continua: «Invano una madre secondo il cuor di Dio ha gettato nelle giovani anime dei suoi figli, come in una terra feconda, i felici semi della fede e della virtù; se si addormenta, viene il nemico, e semina la zizzania, che tarda poi di soffocare il grano; è dunque necessario che vegli ad ogni ora»²³⁰. La «veglia» è un tratto tipico del sacrificio e della dedizione femminile: «La donna veramente cristiana veglierà. Essa lo deve a Dio, ai suoi figli ed a se stessa; essa veglierà di buon'ora. Chi non l'ha sentito ripetere? Non vi sono più bambini oggidì, e l'intelligenza di questi piccoli esseri s'apre pel male con una precocità spaventevole. Essa veglierà fino alla fine, cioè fintanto che avrà figli. La sua vigilanza durerà quanto la sua vita»²³¹. Questa attenzione diveniva efficace quando i figli ne comprendevano la positività: «La madre secondo il cuor di Dio veglierà, ma con carità e benevolenza, facendo conoscere ai suoi figli che è per l'amore e per lo zelo del loro bene che non può perderli di vista; ella temerà di rendere la sua sollecitudine importuna ed odiosa, e di togliere loro con ciò la confidenza che devono avere in essa»²³².

La missione della madre era fatta anche di delusioni, specialmente quando i suoi consigli e la sua azione sembravano non incidere. Berthier parla delle sofferenze provate dalle madri quando i figli cadono nel peccato: «Voi piangete e versate lagrime, o madre secondo il cuor di Dio; le donne mondane si rallegrano mentre voi vi sacrificate al laborioso compito dell'educazione, e gustate l'amarrezza che si trova nell'adempimento del dovere;

²²⁷ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., pp. 117-118.

²²⁸ M. F. Levy, *De mères en filles : l'éducation des françaises : 1850-1880*, cit., p. 74.

²²⁹ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 130.

²³⁰ *Ibid.*, p. 195.

²³¹ *Ibid.*, p. 198.

²³² *Ibid.*, p. 199.

ma la vostra tristezza si cangierà in gioia. Oltre le consolazioni che vi daranno in questo mondo i figli che generate alla grazia, consolazioni che non vi mancheranno, imperrochè col lavoro si viene a produrre di frutti il terreno più arido; voi troverete nel dolore il distacco dal mondo e soffrendo vi avvicinerete a Dio, perché il Signore sta vicino a coloro che sono nella tribolazione»²³³. Si tratta, comunque, di un sentimento positivo, proprio di chi fa la volontà del Creatore: «Il dolore è il sigillo degli eletti ed il segno al quale si riconosce coloro che Dio destina alla sua gloria. Non vi è santo in cielo che non abbia misurato l'estensione del dolore e conosciuto l'arezza delle lagrime alla sequela di Gesù Cristo, il Santo dei Santi, l'uomo del dolore, e di Maria Immacolata, che non essendo stata contaminata da alcuna macchia avrebbe dovuto essere esente dal castigo; ma che ha voluto subirlo, per consolare colle sue lagrime e santificare col suo esempio tutti i suoi figli che piangono»²³⁴.

Il compito della madre era soprattutto quello di restare un esempio di perfetta religiosità. Per questa ragione, doveva avere in primo luogo cura della sua vita spirituale. In questa direzione, diversi autori suggeriscono delle letture edificanti. Berthier, per esempio, raccomanda una serie di opere in base alle «stagioni». Per l'inverno consiglia la lettura di libri di pietà, vite dei santi, libri di storia della Chiesa, tra cui le opere di Lhomond. Per l'estate, propone i *Pensieri* d'Humbert o *l'Imitazione di Cristo*. Sulle vite dei santi osserva che «una donna cristiana più leggere con maggior frutto. *Storia di Madame Chantal e le origine delle Visitazione; la Storia di s. Monica, dell'Abate Bougard; la Vita di Madame Acarie, dell'Abate Boucher; le Vite di s. Caterina da Genova e di s. Paola*, interesseranno certamente ed edificeranno quelle che avranno la consolazione di leggerle»²³⁵. Ricorda poi che Alfonso de Liguori ne raccomandava altre, come le opere di S. Francesco di Sales, del padre di Granata, del Padre Rodrigues, e del Padre Saint-Iure. Consigliava Le glorie di Maria di S. Alfonso de Liguori, il Trattato dell'educazione di Fénelon, la Vera devozione della Vergine del V. Grignon de Montfort²³⁶.

9. Quale istruzione?

In diversi «plutarchi» emerge la rivendicazione di una migliore istruzione per il genere femminile, che potesse aiutarle nella loro funzione domestica e nella loro missione evangelica. Diversi autori lamentavano le infelici condizioni in cui versava la formazione

²³³ *Ibid.*, p. 295.

²³⁴ *Ibid.*, p. 296.

²³⁵ *Ibid.*, p. 289.

²³⁶ *Ibid.*, pp. 289-290.

delle giovani. Aimé Martin osserva: «L'educazione delle donne è così superficiale, sono così poco avvezze ai pensieri gravi, che ogni lettura, non dirò d'istruzione, ma di meditazione, diviene loro insopportabile. Questa impressione penosa è difficile a vincersi; e sembra che l'anima lungamente silenziosa voglia col fastidi vendicarsi dell'oblio, in cui fu lasciata. Ma quando vinte le sue prime ripugnanze, continuate gli studj che la svegliano e la chiamano, con che trasporto vi risponde! Di che piena di godimenti v'inonda! Tutti i pensieri degl'ingegni più potenti divengono vostri, voi penetrate con essi nei tesori del bello e dell'infinito che vi hanno aperto, e che senza le loro ispirazioni vi sarebbero sempre chiusi»²³⁷.

La formazione e l'alfabetizzazione delle giovani era presentata come una risorsa necessaria allo sviluppo di tutta la società. Berthier sostiene chiaramente: «noi vorremmo che tutti i figli del popolo, non escluse le figliuole, imparassero a leggere, a scrivere correttamente, e a far di conto»²³⁸. La Duchessa d'Abrantés osserva: «Le donne brio di conversazione, senza cognizioni di letteratura, hanno di consueto maggior pretesto per esonerarsi dei loro doveri, e le nazioni incolte non sanno esser libere, ma solo cangiar sovente di capi. Illuminare, istruire, perfezionare la donna al par dell'uomo, i talenti come gli individui, ecco il mezzo migliore per raggiungere un fine ragionevole, per rannodare tutte le relazioni sociali e politiche, le quali perché siano stabili vogliono il bene e il perfezionamento della maggior parte possibile. Se lo stato delle donne è imperfettissimo nell'ordine sociale, dobbiamo cooperare a migliorarne la sorte, e non a raumiliarne lo spirito»²³⁹. In direzione di questo sviluppo, era necessario l'apporto dei genitori, senza il quale gli sforzi dell'alfabetizzazione sono vani: «L'istruzione non piglierò mai gran piede nelle campagne, se non giunge ai fanciulli per mezzo delle madri, ed agli uomini per mezzo delle donne. L'istitutore pubblico non è altro che un istrumento cieco che fa ripetere l'alfabeto: la madre di famiglia è una potenza morale che feconda il pensiero, mentre apre i cuori all'amore e le anime alla carità»²⁴⁰.

Aimé Martin ricorda come tra quanti svalutarono l'istruzione femminile vi fu il «fondatore» della pedagogia moderna. Dopo aver messo in rilievo la fortuna dell'*Emilio* e del suo autore alla fine del Settecento, ne stigmatizzò gli stereotipi sulla figura femminile «Tutto ciò ch'egli voleva dalle donne l'ottenne: esse furono spose e madri. Dando un altro

²³⁷ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 247.

²³⁸ J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 93.

²³⁹ L. Junot duchessa d'Abrantés, *Vite e ritratti delle donne celebri d'ogni paese, opera della duchessa D'Abrantés ; continuata per cura di letterati italiani*, cit., vol. I., p. VII.

²⁴⁰ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 395.

passo e affidando loro l'educazione morale come già la educazione fisica, avrebbe fatto dell'amore materno il più potente motore del genere umano. Sventuratamente si arrestò. Colui che parlando delle donne ha detto tanto bene: "Quante cose grandi si potrebbero fare con questa leva!" non osa proporre loro nulla di grande, lascia alla loro tenerezza le cure materiali della prima infanzia, e crede compiuta la loro sorte»²⁴¹. Sebbene definisca l'*Emilio* un libro «divino», lo critica per i suoi «pregiudizi» misogini²⁴².

Alcuni autori richiamano veri e propri progetti politici sulla diffusione dell'istruzione. In un capitolo intitolato «Un'utopia effettuata», Aimé Martin parla del ducato di Nassau, che dal 1816 prevedeva un sistema d'istruzione elementare obbligatorio per tutti i bambini di ambo i sessi, ed un istituto particolare per le bambine dai 6 ai 14 anni con corsi di educazione domestiche e lavori femminili. La scuola era diretta dalla madre più savia eletta a maggioranza dal villaggio. Si trattava, secondo l'autore, di un'iniziativa esemplare²⁴³.

Diversi autori, legavano il diritto all'istruzione al censo di appartenenza. Presentando il libro di Madame Campan, Pietro Thouar sostiene che il saggio è indirizzato «alle famiglie e alle scuole, non tanto per la educazione delle fanciulle povere quanto per ammaestramento delle facoltose»²⁴⁴. Anche l'autrice, introducendo la sua opera, pur sostenendo la necessità di un'educazione e istruzione per tutte le classi sociali, sottolinea che l'istruzione debba essere diversificata sulla base del ceto sociale²⁴⁵. Per quanto

²⁴¹ *Ibid.*, p. 33.

²⁴² «Tuttavia quel libro mirabile comincia con una impossibilità: Il Rousseau ben può prometterci gli Emilj, ma dove troverà i precettori? Volendolo egli con tante perfezioni, che sarà degno di quel nobile ufficio? Certo se un essere tanto affettuoso vive quaggiù, egli non educerà mai che il proprio figlio: dunque il filosofo ci riconduce sempre alla famiglia. Così varie donne crederono obbedirgli addossandosi le cure di precettore, ma si avanzavano tremando su questo terreno che spariva sotto i loro passi. Il pregiudizio gotico che le condanna alla frivolezza le incatenava ancora. Il Rousseau medesimo vi si era sottomesso nell'allevare Sofia in quella ignoranza volgare, che forse pensava a renderle funesta: quindi le donne si arrestarono, e il loro rispetto per questa dimenticanza del maestro fu una delle maggiori sventure della società. Tutte le perfezioni tanto difficili a trovarsi in un precettore, bastava una parola per ottenerle da una madre!» *Ibid.*, pp. 36-37.

²⁴³ Cfr. *Ibid.*, pp. 407-409.

²⁴⁴ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 5.

²⁴⁵ «Molte opere ho veduto scritte per la gioventù; e pressoché tutte ragionano della educazione dei figliuoli appartenenti alle classi agiate della Società. Non è a temere che le figliuole dei ricchi siano mai per aver penuria di libri atti ad istruirle, né di persone capaci di ben guidarle. Lo stesso non avviene della prole del povero; e tuttavia, poiché in tale stato maggiori sono le privazioni, meno facili le virtù, meno praticabili i buoni precetti, sarebbe d'uopo che la educazione della gioventù vi fosse procacciata con più assidue cure. I libri che giova porre nelle mani vogliono essere anzi tratto confacenti allo stato delle famiglie, e dipoi ai doveri cui le fanciulle dovranno a suo tempo adempiere nella Società. Le figliuole dell'agricoltore, dell'artigiano, del semplice operante, non possono capire il medesimo stile, ricevere i medesimi insegnamenti che si addicono ai figliuoli del generale, del magistrato, dell'avvocato celebre, del banchiere milionario; e quella non meno importante parte della Società ha bisogno di educazione diversa. Invero la religione, di così potente efficacia per tutti i cuori; la morale che dovria sempre governare le nostre inclinazioni, i nostri affetti e i nostri portamenti, sono le basi necessarie di questa particolare istruzione; ma qui devono assumere veste di parole più semplici: la sovrabbondanza dei precetti sfuggirebbe alla penetrazione di menti non preparate a riceverli; e quanto agli esempi, vuolsi che siano scelti con discernimento dai costumi e dalle assuefazioni delle persone in mezzo alle quali questi alunni devono vivere. Gioverà soprattutto estinguere per tempo nel

riguarda la realtà rurale, per esempio, Aimé Martin circoscrive l'istruzione delle giovani appartenenti alle classi meno agiate ai loro destini lavorativi: «Pur due modi semplicissimi vi sono per migliorare la sorte dei poveri abitanti delle campagne. Il primo è di stabilire una istruzione primaria un poco larga, speciale alle fanciulle, e che dia loro facoltà un giorno di dirigere le faccende di casa, e d'ammaestrare da se stesse i figli»²⁴⁶. Lo stesso autore però aggiunge che «Stabilire nel villaggio il primato intellettuale delle donne su gli uomini, anche in modo passeggero, è rendere alle donne la loro influenza vivificante che arricchisce i tugurj e incivilisce i popoli»²⁴⁷. Sulla stessa scia, Bouilly richiama alla formazione del lavoro manuale, o comunque alla capacità di adattarsi a mansioni più umili²⁴⁸. Va tenuto conto che in queste opere non emerge alcun cenno alla rivendicazione di classe, al contrario si rinforza la stratificazione sociale. Madame Campan, per esempio, rincuora le sue lettrici e scrive: «Le persone di servizio ben possono vivere contente e felici, servendo i loro padroni con fedeltà, con rispetto, con zelo»²⁴⁹.

I «plutarchi» invitavano a modulare l'istruzione delle giovani anche sulla base delle loro capacità. Aimé Martin, per esempio, critica l'adeguamento della formazione delle giovani a quella dei loro coetanei maschi: «Si è creduto perfezionare l'educazione delle donne con le forme scolastiche di quella degli uomini. Qui sta l'errore»²⁵⁰. Invita a non ingolfare la memoria femminile, e far invece leva sull'immaginazione e i sentimenti. Si tratta, infatti, di aspetti propri del mondo femminile. Come nota Chassay: «Vi è di principio un fatto che non si può giungere a far loro comprendere né in maniera pratica, né sufficiente; egli è la profonda differenza d'organizzazione morale che passa fra i due sessi. Le facoltà molto

cuore dei poveri giovanetti il germe dei vizi che potrebbero avervi nascimento dall'aspetto continuo della mollezza, del lusso e dell'ozio dei grandi, posto a confronto con una vita faticosa, tutta spesa nella necessità del lavoro, e spesso in mezzo alle più dolorose privazioni» *Ibid.*, pp. 6-7.

²⁴⁶ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 395.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 395.

²⁴⁸ «Il tesoro più grande che una madre possa offrire alle sue figlie, quello che in tutti i tempi, in tutte le circostanze deve contribuire alla loro felicità, è il vantaggio prezioso e tanto raro di poter bastare a sé medesime, è il diritto imprescrittibile di sfidare i cangiamenti della fortuna, di trovare nel lavoro delle mani loro un mezzo sicuro e facile di conservare i loro costumi, la dignità del loro sesso, e di resistere a tutte le seduzioni che le circondano. Ma per ottenere questo vantaggio, che dovrebbe essere una delle prime basi dell'educazione delle donne, non basta ricorrere ai talenti di puro ornamento, bisogna avere l'energica risoluzione di fare imparare alle proprie figlie le cose necessarie ai bisogni della società; non bisogna arrossire di condurre personalmente una giovinetta nell'officina dell'onesto artigiano, di confondersi momentaneamente con questa classe industriosa, in cui sovente la virtù modesta brilla in tutto il suo splendore, ove il travaglio diventa una dolce abitudine, ove ciascuno forma uno degli anelli di quella grande catena, che attacca i mortali gli uni agli altri con uno scambio continuo di produzioni utili, di comunicazioni e di servigi, coi quali si compongono la esistenza sociale e la generale prosperità» J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, cit., p. 107.

²⁴⁹ M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari*, cit., p. 110.

²⁵⁰ L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 79.

sviluppate nelle donne sono appunto quelle che negli uomini tengono un posto secondario. La sensibilità, la spontaneità, l'immaginazione, l'istinto poetico sono i punti rilevanti del loro carattere, tanto che si riflettono sopra la loro fisionomia mobile ed espressiva»²⁵¹. Sotto questo versante, appare molto netta la valutazione di Madame Genlis: «L'educazione degli uomini e quella delle donne ha questa somiglianza, che è cosa essenziale il rivolgere la loro vanità ad oggetti solidi, ma differisce dall'altra parte su quasi tutti gli altri punti: bisogna evitare premurosamente d'accendere l'immaginazione delle donne e di riscaldar loro la testa; esse son nate per una vita monotona e dipendente. Hanno bisogno di ragione, di dolcezza, di sensibilità, di spedienti contro l'oziosità e la noja, di gusti moderati e non di passioni. Il genio è per esse un dono inutile e pericoloso che le tira fuori del loro stato o non può servire che a farne loro conoscere gl'incomodi. L'amore le fa traviare, l'ambizione le porta all'intrigo. Il gusto delle scienze le singolarizza, le toglie alla semplicità de' loro doveri domestici e alla società di cui sono l'ornamento. Fatte per dirigere una casa, per allevare dei figli, per dipendere da un padrone che esigerà alternativamente consigli e ubbidienza, conviene pertanto che abbiano ordine, pazienza prudenza, una mente giusta e sana; che non siano estranee ad alcun genere di cognizioni, affinché possano mischiarsi con piacere in ogni genere di conversazione; che possedano tutti i talenti piacevoli; che abbiano gusto per la lettura; che riflettano senza disertare e sappiano amare senza trasporto»²⁵².

Qualsiasi fosse il ceto sociale di appartenenza, i «plutarchi» sottolineavano la necessità di conciliare l'educazione della mente con quella del cuore²⁵³. Le facoltà dell'anima, infatti, apparivano decisive: «L'importanza n'è immensa, anzi è l'unica cosa importante del genere umano: preme ai re sul trono come ai manovali sul lavoro. Per le donne è la sorte dei figli; Per i popoli la sorte della patria; E per il mondo la sorte del genere umano»²⁵⁴. Sotto questo versante, non per forza la mera istruzione rappresentava un valore positivo per la formazione femminile. Bouilly lamenta i rischi di una certa saccenza femminile: «Se l'affettare troppo di saviezza, se il troppo pretendere spiacciono in una donna, l'ignoranza

²⁵¹ Cfr. F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., p. 30.

²⁵² S. Genlis, *Adele e Teodoro, ossia lettere sull'educazione di Madama di Genlis*, cit., pp. 37-38.

²⁵³ Sul tema si osserva: «L'educazione delle donne si fa nell'intelletto: bisognerebbe invece farla nel cuore, perché le donne sanno bene soltanto quello che loro insegna il cuore. Quindi alte virtù e profondi errori. Se si illuminasse il cuore, resterebbero le sole virtù: invece di donne avremmo angeli. In fatti a questo vizio di educazione debbonsi attribuire le maggiori sventure delle donne. La tenerezza materna, per esempio, è piena di disinganni, de' quali è unica sorgente il freddo egoismo, e che si attribuiscono all'amore. Illuminate l'anima di quella povera madre, e farete scaturire le sue gioje maggiori dal sentimento stesso che la strazia» L. Aimé Martin, *L'educazione delle madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, cit., p. 102.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 48.

e la scortesia muovono ancora più a sdegno. La natura ha accorato i convenienti attributi a ciascun sesso. Ella ha fissato a ciascuno il cammino che deve percorrere ed i limiti che non è lecito oltrepassare. Il più bell'ornamento della grazia e della bellezza è la decenza che ne accresce le attrattive; la stessa timidezza sembra essere un inseparabile attributo dell'adolescenza»²⁵⁵.

L'istruzione doveva essere congrua alla formazione morale e religiosa. A tal proposito, anche in questi libretti, rimbalzarono le polemiche contro i progetti del ministro Duruy²⁵⁶.

Riguardo i livelli di istruzione che si individuavano necessari per la formazione delle giovani, le posizioni in campo furono molteplici. Erano pochi i casi in cui si valutasse d'uopo che la donna si occupasse di studi approfonditi²⁵⁷. Le considerazioni dei «plutarci» erano ancora condizionate dal timore che un'istruzione più solida e prolungata potesse prima distrarre le giovani dai loro inalienabili doveri familiari, e poi aprir loro la possibilità di professioni come quelle liberali che non sembravano conciliabili con gli obblighi domestici. In questo senso, la Ascenzi ha osservato che «la maggior parte delle autrici e degli autori delle opere sopra richiamate si collocava entro un ventaglio di atteggiamenti e di prese di posizione ricco di sfumature e non pregiudizialmente ostile, nel cui ambito, tuttavia, la questione degli studi femminili e dell'ingresso delle donne nel mondo delle professioni era analizzata e valutata alla luce della compatibilità o meno con il modello della moglie e madre di famiglia sollecita nell'educazione dei figli e nelle cure domestiche»²⁵⁸. Sullo stesso tema, la Covato ha scritto: «Il pregiudizio romantico nei confronti del carattere mascolinizzante della cultura non si estinguerà facilmente. Per la donna di allora, dunque, seguire altre vie, abbracciare nuove professioni, compiere studi non finalizzati ad attività oblativo, impegnarsi attivamente nella vita pubblica è una

²⁵⁵ J. N. Bouilly, *Racconti per le giovinette*, cit., p. 198.

²⁵⁶ «È forse necessario di prevenire le nostre lettrici contro il sistema di educazione femminile recentemente inventato? I timori dell'episcopato cattolico e gli applausi del giornalismo antireligioso hanno rivelato assai chiaramente i pericoli. Qualunque sia l'idea di M. Duruy, non mai una donna cristiana, che durante quindici o diciassette anni ha difeso con attenta sollecitudine la sua figliuola, come un fiore tenero e delicato, contro a ogni soffio atto ad offuscare lo splendore e perderne il profumo, si rassegnerà ad esporla imprudentemente, nell'età dei travimenti e delle illusioni, ad ogni vento di dottrina, e forse all'aria avvelenata del sensualismo e dell'incredulità» J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, cit., p. 86.

²⁵⁷ «Le argomentazioni contrarie all'istruzione della donna, i cui contenuti rivelano una sorprendente mediocrità fino alla prima metà del XIX secolo, si succedono nel tempo, mettendo l'accento ora sulla presunta inferiorità biologica ora sulla necessità di educare soltanto la sua predisposizione "naturale" nei confronti dei lavori domestici e della funzione materna, ora su una serie di pericoli che deriverebbero da un suo ingresso nella vita sociale. La cultura e l'istruzione, dunque, fatta eccezione per le donne di genio, rappresentano soltanto un pericolo e un danno destinati a stravolgere la vera identità femminile» C. Covato, *Educata a non istruirsi: un'introduzione al problema*, in C. Covato e M. C. Leuzzi (ed.), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989, p. 38.

²⁵⁸ A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola: educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. 30.

esperienza vissuta all'insegna della trasgressione socialmente accettata solo se ricondotta nei confini di uno stereotipo secolare: la singolarità dell'eccezione»²⁵⁹.

Sebbene fossero ancora forti le remore nei confronti della «donna intellettuale» e delle «dottoresse», nel dibattito ottocentesco sono tuttavia registrabili «alcune prese di coscienza innovative»²⁶⁰. In realtà, già dall'inizio dell'Ottocento la Caterina Francesca Ferrucci esortava le sue lettrici a «studi solidi e fondati». Sulla scorta della lezione di Dupanloup era riabilitata la figura della donna «sapiente». Gran parte del mondo cattolico liberale spingeva in questa direzione. Si tratta di primi fermenti che emergono anche in lacuni «plutarchi». Nella prefazione al terzo volume della raccolta di biografie illustri della Duchessa d'Abrantés, Sartorio afferma: «Formiamo adunque il giudizio della donna; facciam sì ch'ella possa venire utilmente interrogata sopra i grandi interessi dell'umanità, che sappia apprezzare l'istruzione, i progressi del sapere, le doti di chi la circonda, e la vedremo allettare coll'amore dell'ordine, con la dolcezza dei modi, in guisa che la purezza della morale religiosa e una modestia sincera diverranno in essa pegni sicuri di costanza e d'onestà. Allora l'efficacia esercitata dalla donna, e la felicità ch'ella procaccerà all'umana famiglia, poserà sopra fondamenti ben più sodi e più durevoli che non sieno i vezzi passeggeri della gioventù e della bellezza»²⁶¹.

Tra gli altri aspetti, si profila la figura della «donna scrittrice». Si trattava di una tendenza che era diventata già realtà fuori dal paese. Come nota De Giorgi, «Con molto anticipo rispetto alle italiane, le scrittrici cattoliche francesi e inglesi praticano la doppia via della precettistica di formazione e del romanzo»²⁶².

Di fronte alla carriera di «scrittrice», nei «plutarchi» emergono reazioni contrastate. In particolare, si paventava il rischio di «snaturare» il profilo femminile. A proposito, appare esemplare un racconto di Madame Genlis, intitolato «La donna autrice». Le protagoniste sono due sorelle orfane: Dorotea e Natalia. La prima è una donna ricca di virtù, mentre la seconda appare più facile all'errore. È proprio quest'ultima che in forza delle sue doti letterarie si decide a diventare scrittrice. Si parla del suo carattere come diviso tra il talento e l'imprudenza²⁶³. A vent'anni scrive la prima opera, ma la sorella virtuosa la invita a

²⁵⁹ C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'Educazione delle Donne fra '700 e '800*, cit., p. 66.

²⁶⁰ A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (ed.), *L'altra metà della scuola: educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., p. 15.

²⁶¹ L. Junot duchessa d'Abrantés, *Vite e ritratti delle donne celebri d'ogni paese, opera della duchessa D'Abrantés; continuata per cura di letterati italiani*, cit., vol. III, p. VIII.

²⁶² M. De Giorgi, *Il modello cattolico*, G. Dury, M. Perrot (ed.), *Storia delle donne in Occidente*, cit., p. 170.

²⁶³ «Natalia, malgrado lo spirito e l'elevazione dell'anima suo, era però molto inferiore alla di lei sorella. La medesima aveva quella sensibilità e quella flessibilità d'organizzazione che producono la diversità dei talenti, ma che non sono senz'inconvenienti per il carattere; una somma curiosità, una facilità di apprendere,

pubblicarla in modo anonimo, per «non fare il maschio»²⁶⁴. Di fronte a questo consiglio, Natalia si chiede se fosse allora una sfortuna essere nata donna. La sorella risponde: «Quand'io pongo mente alle fatiche ed ai perigli della guerra, agli studj profondi della politica, alla laboriosa amministrazione degli affari, benedico la Provvidenza la quale non ci ha create che per essere la consolazione o la ricompensa del valoroso, del dotto, e del buon trafficante»²⁶⁵. In seguito, Natalia divenne vedova e attraversò poi difficili vicende sentimentali. Dopo la fortuna del primo libro, decise di pubblicare il secondo con il suo nome, ma da qui sopraggiunsero una serie di scontri e polemiche con i critici. Sopraggiunta la guerra dovette lasciare la Francia e visse in solitudine tra i libri, mentre «Dorotea, al pari di lei emigrata, fu molto più tranquilla nel tempo che visse lungi dalla patria sua, perché non aveva nemici; ella venne più presto richiamata in Francia, vi ricuperò i suoi beni, e fece rientrare Natalia. Quest'ultima non avendo alcuna cognizione degli affari, non ottenne la restituzione de' suoi beni e li perdette per sempre. Ella ritrovò nel suo paese alcuni amici, non pochi ingrati, e molti nemici; non se ne querelò, e disse tra se medesima: La colpa è mia, che non volli seguire l'esempio ed i consigli di mia sorella»²⁶⁶.

Concludendo il libro, Madame Genlis tira le sue conclusioni: «Dorotea visse in ogni tempo più felice che sua sorella, perché ebbe una prudenza perfetta ed una ragione superiore; non ebbe celebrità; le di lei avventure non furono romanzesche; ella non ispirò

la rendevano capace di dedicarsi agli studj i più serj; un gusto appassionato per le arti faceva ad essa amare tutti i più frivoli trattenimenti. La varietà di siffatte occupazioni davano alla sua condotta l'apparenza ed i risultati della incostanza; dessa volle apprendere un sì gran numero di cose, e coltivare tanti studj diversi, che non ebbe mai la possibilità di riflettere e di occuparsi a se medesima. [...] In lei era follia il disinteresse, stolidezza la generosità, debolezza la bontà di cuore, temerità il coraggio, imprudenza la franchezza, ed una ridicola credulità la buona fede» S. Genlis, *Racconti morali di Madama Genlis*, Milano, Sonzogno, 1814, vol. III, p. 68.

²⁶⁴ Sebbene lunga, merita di essere riportata una parte della discussione. Dopo che Natalia sembra non capire le ragioni per le quali sia necessario pubblicare l'opera in modo anonimo, Dorotea risponde: «Se, per un gusto bizzarro, voi aveste fatto uno studio profondo dell'arte militare, ed aveste un grande coraggio ed il genio di Turena, vi credereste forse obbligata di *travestirvi* da uomo, affine di arrolarvi tra i guerrieri? – V'intendo, voi pensate ch'una donna divenendo autrice, si *travesti* del pari, e *s'arrolli* tra gli uomini.... – Sì, tra gli uomini che combattono, che danno un pregio infinito alla vittoria, e che non soffriranno giammai che un *intruso* ardisca di disputare ad essi gli allori che vogliono raccogliere. Qual'è la prima virtù d'una femmina, qual è la sua qualità distintiva? La modestia. Qualunque sia la purezza della sua condotta e de' suoi sentimenti, è dessa ancora l'onore ed il modello del suo sesso, quando dice pubblicamente: *ascoltatemi*...? Voi biasimate la femmina che in una piccola sala parlerà tropp'alto, che avrà un tuono autorevole, o soltanto delle maniere decise; voi volete ch'una dolce timidezza sia, in ogni età, sparsa sopra tutta la sua persona, e moderi tutti i suoi movimenti, sopisca l'allegrezza sua, reprima fin'anche l'espressione della sua sensibilità; voi volete ch'ella sembri l'aver l'aria di temere di comparire, e che, quando la si mira fissamente, la medesima arrossisca, o che per lo meno abbassi gli occhi: ma come si potrà conciliare tutto questo mistero di delicatezza e di grazia, quest'incanto interessante della dolcezza e del pudore, colle pretese ambiziose, e colla pubblica professione d'autrice? – Si dee forse trovar orgoglio ed ambizione in un semplice desiderio d'offrire alcun utile idee? – Il far stampare un'opera, non è egli lo stesso come il dire: *io la credo buona, credo che i miei pensieri siano degni d'essere diffusi nell'intero universo, e trasmessi alla posterità*? Ecco quello che ci si è detto ingenuamente in mille e mille prefazioni; e quando il buon gusto impedisce di esprimersi in tal guisa, il pubblico nondimeno conosce l'opinione dell'autore» *Ibid.*, pp. 71-73.

²⁶⁵ *Ibid.*, pp. 73-74.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 147.

grandi passioni, fu amata senza trasporti, ma con costanza; il nome di lei sconosciuto negli esteri paesi non fu mai pronunziato nel suo che con stima e venerazione; la medesima fu utile agli amici, formò la delizia della sua famiglia; tutto ciò val meglio d'un romanzo; e cotesta sì pura felicità val meglio della *celebrità* d'una donna autrice»²⁶⁷.

Altri autori valorizzano la figura della studiosa e della scrittrice. Appare molto significativo che tra le quasi centoventi biografie esemplari raccolte in cinque volumi nella traduzione italiana dell'opera della duchessa d'Abrantés, appaiano anche i medaglioni della matematica Maria Aetana Agnesi, delle poetesse Paolina Grismondi, Maria Maddalena Morelli Fernandez, Antonietta Ligier Deschoilières, Teresa Bandettini, Clemenza Isaure, Isabella Andreini, e delle scrittrici Isabella Teotochi Albirizzi, Madame Cottin, Madame Genlis, Madame Campan. Va anche notato il ruolo delle «traduttrici». Tra le altre colpisce il contributo dell'anonima curatrice del plutarco di Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia*. Presentando l'opera del sacerdote e professore di filosofia, essa muove diversi appunti critici all'opera tradotta, contestando, tra gli altri aspetti, gli accenti negativi con cui l'autore aveva tratteggiato i rischi dei rapporti tra la madre la figlia dopo il matrimonio della seconda²⁶⁸.

²⁶⁷ *Ibid.*, pp. 148.

²⁶⁸ Cfr. F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, cit., pp. 7-9.

Conclusioni

Sulla base del percorso svolto nei capitoli precedenti, non sembra azzardato affermare che il contributo offerto dall'elaborazione pedagogica spiritualista durante l'«età del positivismo» meriti di essere in parte «riabilitato». I «carotaggi» proposti nelle tre parti del lavoro hanno attestato l'esistenza di una realtà più complessa e significativa di quanto gran parte delle letture storiografiche avevano finora sintetizzato, mettendone perlopiù in rilievo la debolezza concettuale e la marginalità nel dibattito coevo.

Nella ricostruzione di questa stagione, occorre in primo luogo tenere conto del mutato quadro politico e culturale dell'età liberale. L'avvento del nuovo ordine nazionale, su cui agirono ancora per decenni forti spinte anticlericali, portò ad un graduale indebolimento della pedagogia cristiana, che sino a pochi anni prima egemonizzava incontrastata la riflessione educativa. Con la nascita dello Stato italiano, la consistenza della corrente spiritualista tra le cattedre universitarie venne via via scemando, superata dalla fulgida e sostenuta ascesa del positivismo. I cattolici persero anche qualsiasi sorta di ascendente sugli indirizzi della Minerva, sempre più orientata alla laicizzazione della scuola e ad un accentuato statalismo. Nel giro di pochi lustri, lo spiritualismo visse un veloce declino, da ricondurre, è bene sottolinearlo, più a contingenze politiche che a demeriti teoretici.

Un simile scenario non restò senza conseguenze sugli argomenti e sui toni della pedagogia cristiana. Tra i suoi esponenti, soprattutto quanti, ancora giovani, avevano avuto il tempo di partecipare alle fortune della corrente spiritualista risorgimentale, è facile registrare la delusione per lo scacco subito. Il rischio del dissolvimento, unito all'allarme per le conseguenze morali dell'incipiente positivismo e allo sconcerto per gli indirizzi della Minerva, concorse ad alimentare un alto tasso di tensione e «difensivismo». Si tratta di un «nervosismo» rivolto prima contro gli avversari, e poi scaricato nelle schermaglie tra le diverse correnti interne all'universo cattolico. Il livello di acredine raggiunto nel confronto tra rosminiani e tomisti appare, in questo senso, esemplificativo.

Pur attraverso le temperie politiche e sociali di quei decenni, la pedagogia spiritualista tentò di reagire approfondendo e attualizzando i suoi principi cardine. La condizione di

minorità costrinse i suoi esponenti a ripensare i principi di fondo, riscoprendo nella dialettica con le teorie coeve le ragioni della propria identità. Da questo difficile trapasso, si possono scorgere nuovi spunti, progressi, ed anticipazioni di temi poi rimodulati nel primo Novecento.

Da uno sguardo d'insieme sul percorso della pedagogia cattolica nell'età liberale, un aspetto che emerge con immediatezza è la sua marcata eterogeneità. La riflessione spiritualista si presenta come una «costellazione» di scuole e indirizzi, dotata di una certa coesione, forti influenze reciproche ed una interessante dialettica interna. Il gruppo rosminiano, il circuito moderato toscano, l'apporto del cattolicesimo liberale francese, il cenacolo neotomista, l'esperienza salesiana e le prime teorizzazioni provenienti dalle pratiche educative delle congregazioni religiose, rappresentarono i principali canali di un mondo estremamente composito.

Nell'elaborazione di questa stagione, un secondo carattere che colpisce è la multiforme capacità espressiva. L'impegno pedagogico del mondo cattolico si manifestava, infatti, tramite un'ampia gamma di opere: saggi di antropologia filosofica, manuali di pedagogia per le scuole normali, romanzi edificanti, storie del pensiero, plutarchi per le madri, florilegi di educatori, e via dicendo. Pur nell'ampio ventaglio di registri, sempre calibrati in base al pubblico cui le opere si rivolgevano, questa sterminata somma di scritti appare omogenea negli orientamenti di fondo e unita nel tentativo di affermare i valori e le pratiche educative cristiane. Inoltre, come dovrebbero aver sufficientemente dimostrato le ricerche qui presentate, i diversi «piani» della pedagogia spiritualista non erano paralleli, ma presentavano strette connessioni e reciproci rinvii. Si pensi, solo per fare alcuni degli esempi più significativi, al legame tra il self-helpismo di Alfani e le articolate riflessioni sul senso del lavoro di Conti, l'influenza dell'interpretazione feneloniana di Dupanloup sulla lettura di consumo femminile o la relazione tra la didattica del Paoli e la psicologia di Rosmini.

In merito ai contenuti propri di questa corrente, emergono alcuni perni tematici comuni. Un primo e principale motivo dominante, variamente ripreso e approfondito, è il riconoscimento nell'uomo di una natura irriducibile all'ordine materiale e fisiologico. La stessa espressione «spiritualismo», fatta propria anche dai suoi esponenti, individua l'asse portante della pedagogia cristiana nell'attestazione di un'essenza libera e indeterminata nella persona. Questa prospettiva antropologica, che in realtà costituisce uno dei principali fili di continuità dell'intera tradizione cattolica, struttura e permea i vari registri di questa produzione. Oltre alle riflessioni più impegnate come quelle di Allievo o Gillet, l'affermazione della natura spirituale dell'uomo soggiace riflessioni, certo più «leggere»

sotto il profilo teorico, presenti nella letteratura di consumo e riguardanti temi come la coscienza, il dovere e la libertà.

La «difesa» della persona rappresentò uno dei principali argomenti di opposizione alla pedagogia e filosofia positivista, di cui gli spiritualisti si impegnarono a decostruire l'impianto e contestare i corollari educativi²⁶⁹. Secondo i pedagogisti cattolici, il peccato originale della «religione della scienza» sarebbe consistito nell'aver idolatrato la ricerca sperimentale, limitando il dominio della ragione alle sole verità «misurabili». Oltre alle aporie gnoseologiche conseguenti a queste premesse, lamentavano lo scompiglio del parossismo scienziato in campo etico. Con lo scollamento della morale da qualsiasi fondamento metafisico, infatti, il positivismo condannava al relativismo qualsiasi norma sociale e personale. Il tentativo di mettere in piedi una deontologia su base «scientifica» appariva agli occhi degli spiritualisti un succedaneo precario e insostenibile. In questa comune battaglia, pur in tempi e con impianti teorici diversi, appare significativa la prossimità tra le riflessioni di Allievo e Gillet.

Se gli spiritualisti avversavano l'approccio scienziato, non sminuivano l'apporto della ricerca sperimentale, come dimostrano le posizioni di Allievo, Conti, Guibert e Gillet. Ciò che i pedagogisti cristiani rifiutavano non era il progresso e la libertà della scienza, ma il «dogma» dell'antinomia tra il piano metafisico e le verità «misurabili». In campo antropologico, per esempio, erano convinti che i progressi della fisiologia o della biologia non escludessero l'attestazione della natura spirituale dell'uomo. L'elaborazione cristiana si spese lungamente per mostrare la conciliabilità tra i vari piani conoscitivi, cercando di difendere una idea di ragione non chiusa al dominio della verifica «matematizzabile». L'insistenza dei rosminiani sul concetto di «osservazione», si colloca nell'alveo la stessa preoccupazione. Anche la storia della «Rassegna Nazionale» rappresenta un chiaro esempio di questo approccio «conciliarista».

Va comunque notato che gran parte della riflessione spiritualista italiana degli ultimi tre decenni dell'Ottocento rimase perlopiù aliena alle nuove ricerche empiriche sull'infanzia e sullo sviluppo cognitivo che già in quegli anni si affermarono nel quadro europeo. Tolti alcuni spunti in un autore come Allievo, l'elaborazione spiritualista non sembra aggiornata con i progressi delle «scienze educative», che avrebbero poi inciso profondamente nell'itinerario della pedagogia europea. La capacità degli esponenti cattolici di registrare le

²⁶⁹ La ferma opposizione alla «religione della scienza», insieme al più marginale confronto con il più timido idealismo italiano, mette in luce, anche per questo tornante della pedagogia cattolica, la presenza di quella «ricognizione interpretativa» che sembra esserne un elemento precipuo. Cfr. A. Agazzi, *Pedagogia secondo la concezione cristiana e situazione storico culturale*, in *Atti del I convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, 1954, p. 256.

«scoperte» scientifico – educative e di innestarle nell'alveo di una educazione integrale emerse solo con il nuovo secolo. Si tratta di una propensione che maturò soprattutto nell'Università di Lovanio e negli ambienti neoscolastici, come dimostra, tra i nostri autori, l'elaborazione di Gillet.

Sulla base di un orientamento antropologico che faceva dell'uomo un'unità di facoltà naturali e potenze spirituali, la pedagogia di matrice cristiana si caratterizzò per il richiamo a considerare la maturazione etica come il fine principale dello sviluppo personale. Da questo punto di vista, un *leitmotiv* dell'elaborazione pedagogica cristiana è costituito dal tema del «carattere», che accomunò quasi tutti i suoi esponenti, sino a raggiungere la letteratura self-helpistica, quella scolastica e la produzione dei plutarchi femminili. Si trattava di un tema utile a ricordare come l'educazione dovesse puntare al consolidamento della libertà nella «decisione» verso il bene e il dovere.

Nel solco di questa visione, il tema della «scuola educativa» catalizzò l'impegno della pedagogia cristiana, rappresentandone un nodo concettuale ricorrente. Secondo questa tesi, gli insegnanti non potevano limitare la loro funzione a veicolare nozioni o competenze, ma dovevano collaborare con la famiglia ad una piena educazione dei loro allievi, curandone con particolare attenzione la maturità morale, considerata vitale per i destini individuali e sociali. A queste coordinate principali si connetteva l'appello per una rigenerazione «religiosa» dell'insegnamento, reputata indispensabile per il compimento etico dei giovani.

Sul campo scolastico, un'altra delle battaglie tipiche della pedagogia spiritualista fu quella a favore della libertà d'insegnamento. Com'è noto, si trattò di una «campagna» che riguardò le forze politiche e culturali cattoliche di diversi paesi europei. In Italia, dove non è difficile rintracciare il riverbero delle riflessioni e conquiste del cattolicesimo liberale francese, diverse ragioni determinarono la ferma opposizione alla deriva monopolistica su cui, prima il Regno di Sardegna e poi il nuovo Stato, impostarono l'ordinamento scolastico. Se nel mondo intransigente l'avversione alla «statolatria» dipendeva principalmente dal rifiuto dell'ordine unitario, per diversi degli esponenti spiritualisti qui affrontati, tra tutti si pensi ad Allievo e Dupanloup, l'opposizione al monopolio statale dell'istruzione scaturiva dalla convinzione che la vita educativa esigesse libertà d'azione ed una condizione di «competizione» tra i diversi progetti formativi. Oltre a paventare il rischio di una «dittatura» del Ministero, secondo gran parte degli spiritualisti la creazione di un regime di concorrenza tra le varie scuole, statali e non, avrebbe portato ad un generale miglioramento dell'istruzione. A tale proposito, merita di essere ricordato che negli autori affrontati, come già evidenziato per la «Rassegna Nazionale», la lotta contro la «statolatria» era armonizzata con un tenace e alto sentimento patriottico.

Per quanto concerne l'educazione femminile, sulla scia della lezione di Dupanloup e di altri autori, nella produzione pedagogica cattolica emerse un forte richiamo ad una migliore formazione intellettuale e morale della donna. In realtà, si tratta di posizioni sempre temperate dalla strenua difesa del ruolo materno, considerato un «avamposto» di primaria importanza per la difesa della civiltà cristiana. Nella retorica sui doveri domestici della donna si rilevano forti cautele e preoccupazioni nei riguardi dell'apporto femminile al di fuori della casa. Nonostante queste remore, più o meno accentuate nello spettro della pedagogia spiritualista, merita di essere segnalato come le posizioni di studiosi come Dupanloup, Uttini, e alcuni autori dei plutarchi francesi, stimolarono positivamente il dibattito legato all'educazione delle giovani.

Terminando il lavoro, sottolineiamo che la presente ricerca ha proposto solo una breve e limitata incursione in un universo pedagogico molto più ampio e complesso. Ancora tante sono le lacune da colmare. Tra i vari aspetti da lumeggiare, sarebbe fruttuoso approfondire lo studio di due autori quasi sconosciuti come Angelo Valdarnini e Vincenzo Sartini, indagare in modo particolareggiato il contributo della scuola rosminiana negli anni successivi al *post obitum*, ricostruire il percorso della riflessione pedagogica neotomista dopo l'Unità.

Alla fine della ricerca, siamo ancora più convinti che approfondire questo scorcio della pedagogia italiana, oltre che sopperire ad evidenti lacune storiografiche, costituisca una proficua occasione per interrogare nel profondo il dibattito attuale. L'agitato laboratorio di idee costituito dall'«età del positivismo», si misurò, infatti, con alcuni dei temi «ultimi» della ricerca pedagogica. Tra gli altri, la «questione antropologica» rappresenta uno dei nodi concettuali più significativi su cui il confronto tra le diverse scuole si incentrò. Rileggendo le posizioni di allora su questo tema perenne e radicale della riflessione educativa, il ricercatore contemporaneo non potrà che trovare dei fruttuosi stimoli per il cammino comune. Come suggerisce Felice Nuvoli, infatti, «La storia della pedagogia è sostanzialmente quella della ricerca, da parte dell'uomo, di ciò che egli è, come pure è la storia dei suoi progressi in questo studio. Lo scopo è ritrovare se stessi, e così progredire verso ciò che si è chiamati a essere»²⁷⁰.

²⁷⁰ F. Nuvoli, *Educare tra il nulla e la speranza*, Cagliari, Edizioni CUSL, 2012, p. 186.

Bibliografia citata

Opere generali

R. Aubert, J. B. Duroselle, A. C. Jemolo, *Le libéralisme religieux au XIX siècle*, in *Relazioni Congresso internazionale di scienze storiche, Roma, 4-11 settembre 1955*, Firenze, Sansoni, 1955, vol. V, pp. 303-383;

A. Agazzi, *Panorama della Pedagogia d'oggi*, La Scuola, Brescia, 1948;

A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza, Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2009;

M. Bacigalupi - P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Milano, 2000;

P. L. Ballini e G. Pécout, *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Gilles Pécout, Istituto Veneto di Lettere, Scienze ed Arti, 2007;

G. Belardelli, L. Cafagna, E. Galli della Loggia, G. Sabatucci (edd.), *Miti e storia dell'Italia unita*, Bologna, Il Mulino, 1999;

D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965;

D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, Roma, Editori riuniti, 1961;

D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954;

D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 a nostri giorni*, Roma, Editori Riuniti, 1972;

C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Firenze, Manzuoli, 1989;

W. Boyd, *Storia dell'Educazione occidentale*, Armando, Roma, 1959;

P. Braido (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Roma, LAS, 1981;

J. Bur, *Stato e Chiesa di fronte alla scuola*, Milano, Vita e pensiero, 1962;

G. Calò, *Dottrine e Opere*, Lanciano, Carabba, 1932;

G. Calò, *Fatti e problemi del mondo educativo*, Pavia, Mattia Speroni, 1911;

G. Candeloro, *Il movimento cattolico in Italia*, Editori Riuniti, Roma, 1982;

G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Loescher, 1976;

F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari, 1995;

F. Cambi, *La ricerca storico educativa in Italia 1945 – 1990*, Milano, Mursia, 1992;

F. Cambi (ed.), *La Toscana e l'educazione, Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998;

M. Casotti, *La neoscolastica e la storia della pedagogia*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1960-61, pp. 292-302;

A. Canevaro, *La pedagogia cristiana oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1975;

G. Catalfamo, L. Agnello, *Il pensiero pedagogico del XIX e XX secolo*, in M. F. Sciacca (ed), *Grande antologia filosofica*, Marzorati, Milano, 1978, vol. XXX;

M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.) *Maestri, educazione popolare e società in Scuola italiana moderna, 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1987;

H. A Cavallera, *Storia della Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2009;

D. Cerruti, *Storia della pedagogia in Italia*, Torino, Tipografia e libreria salesiana, 1883;

Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878), Milano, Vita e pensiero, 1973;

- J. M. Chapoulie, *l'École d'État conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010;
- G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, Torino, Sei, 2011,
- G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, La Scuola, 1984;
- G. Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992;
- G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820 – 1943)*, Brescia, La Scuola, 1997;
- G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997;
- G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012;
- G. Chiosso (ed.), *Scuola e Stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993;
- G. Chiosso (ed.), *TESEO, Tipografi e editori scolastico – educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003;
- G. Compayré, *Storia della Pedagogia. Traduzione note e aggiunta della Storia della Pedagogia italiana per Angelo Valdarnini*, Torino, Paravia, 1919;
- F. Conti, *Storia della massoneria italiana*, Il Mulino, Bologna, 2006;
- F. Conti, *Massoneria, scuola e questione educativa nell'Italia liberale*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», n. 11, 2004, Brescia, La Scuola, pp. 11-27;
- Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, Milano, Vita e Pensiero, 1981;
- Cultura e società in Italia nel primo Novecento (1900-1915)*, Milano, Vita e Pensiero, 1984;
- Cultura scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento, Atti del convegno di studio, Brescia, 24-25 novembre 1979*, Brescia, Ce.Doc., Centro documentazione, 1981;
- M. Debesse – G. Mialaret (edd.), *Storia della Pedagogia e della Scuola*, Armando, Roma, 1973;
- F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione tra restaurazione e risorgimento, Ordini religiosi, antigesuitismo nei processi di modernizzazione*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999;
- F. De Hovre, *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, Brescia, La Scuola, 1973;
- F. De Hovre, *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, Bruxelles, Albert Dewit, 1930;
- G. De Rosa, *Il movimento Cattolico in Italia, Dalla restaurazione all'età giolittiana*, Roma, Edizioni Laterza, 1988;
- F. De Sarlo, *Gentile e Croce, Lettere filosofiche di un «superato»*, Firenze, Le Monnier, 1925;
- G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (edd.), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoni, 1980;
- G. Di Bello, *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998;
- R. S. Di Pol, *Studi sulla pedagogia scientifica in Italia*, Torino, Sintagma, 1988;
- R. S. Di Pol, *Scuola e popolo nel riformismo liberale di inizio secolo*, Torino, Sintagma, 1996;
- P. Dogliani, *L'Europa a scuola*, Roma, Carocci, 2002;
- J. B. Duroselle, J. M. Mayeur, *Histoire du catholicisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990;
- Enciclopedia Filosofica*, Firenze, Sansoni, 1967;
- Enciclopedia Filosofica*, Milano, Bompiani, 2006;

- Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967;
- G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo*, Padova, Liviana, 1951;
- F. Fonzi, *I cattolici e la società italiana dopo l'unità*, Roma, Nuova Universale studium, 1977;
- G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici dal Risorgimento a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2010;
- R. Fornaca, *Storia della Pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991;
- R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni Editore, 1982;
- R. Fossati, *Élites e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, QuattroVenti, Urbino, 1997;
- R. Fossati, *La casa editrice Cogliati di Milano e la cultura femminile*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 16, 2009, Brescia, La Scuola, pp. 95-104.
- N. Galli, *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Vita e Pensiero, Milano, 1992;
- E. Garin, *La cultura italiana tra '800 e '900*, Roma-Bari, Laterza, 1963;
- E. Garin, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari, De Donato, 1983;
- E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900 – 1960*, Roma-Bari, Laterza, 1997;
- G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010;
- G. B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo decimonono*, Torino, Paravia, 1910;
- G. B. Gerini, *La pedagogia italiana nel secolo 19: brevi cenni storici*, Torino, Paravia, 1910;
- Giovanni Piamarta e il suo tempo, 1841-1913*, Brescia, Queriniana, 1987;
- E. Giunipero, *Cattolicesimo liberale e questione romana: l'itinerario del senatore Gabrio Casati : (1853-1873)*, Milano, Educatt, 2012;
- Giuseppe Tovini e il suo tempo*, Brescia, Edizioni centro di documentazione CE. DOC, 1978;
- C. Glenn, *Il mito della scuola unica*, Genova-Milano, Marietti, 2004;
- F. Gugelot, *La conversion des intellectuels au catholicisme en France (1885-1935)*, Paris CNRS, 2010;
- I cattolici liberali nell'Ottocento*, Torino, SEI, 1976;
- F. Kaucisvili Melzi d'Eril, *Carteggio Montalembert-Cantu : 1842-1868*, Milano, Vita e pensiero, 1969;
- La chiesa negli Stati moderni e i movimenti sociali, 1878-1914*, Milano, Jaka Book, 1979;
- La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto, XXXVIII Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 2000;
- C. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX siècle*, Paris, Cerf, 1984;
- J. Leif, G. Rustin, *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Delagrave, 1955;
- C. Lelievre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1990;
- R. Lill, F. Traniello (edd.) *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1992;
- Lodovico Pavoni e il suo tempo (1784 – 1849). Atti del convegno di studi*, Milano, Ancora, 1986;
- F. Malgeri (ed.), *Storia del movimento cattolico in Italia*, vol. I, *I cattolici e lo Stato liberale nell'Ottocento*, Roma, Il Poligono, 1980;
- L. Mangoni, *Una crisi di fine secolo. La cultura italiana e la Francia fra Otto e Novecento*, Torino, Einaudi, 1985;
- H. I., Marrou, *La conoscenza storica*, Milano, Il Mulino, 1988;

- A. Masnovo, *Il professor Gentile e il Tomismo italiano dal 1850 al 1900*, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», 1912, n. 1, pp. 115-124; n.2 pp. 260-268; n. 6, pp. 646-647;
- F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, De la Révolution à l'Ecole républicaine*, Paris, Perrin, vol. 3, 2004;
- M. Milan, *Donna, famiglia, società, Aspetti della stampa femminile cattolica in Italia tra '800 e '900*, Genova, ECIG, 1983;
- G. Monti, *La libertà della scuola, principi, storia, legislazione comparata*, Milano, Vita e Pensiero, 1928;
- J. Morel, *Somme contre le catholicisme libéral*, Paris, Palmé, 1876;
- Novità e tradizione nel secondo Ottocento Italiano*, Milano, Vita e Pensiero, 1974;
- Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1977;
- F. Nuvoli, *Affermazione e ricerca di senso, presupposti antropologici dell'educare*, Cagliari, Edizioni CUSL, 2008;
- F. Nuvoli, *Educare tra il nulla e la speranza*, Cagliari, Edizioni CUSL, 2012;
- A. Omodeo, *La cultura francese nell'età della Restaurazione*, Milano, Mondadori, 1946;
- Ottocento romantico e civile. Studi in memoria di Ettore Passerin d'Entrèves*, Milano, Vita e Pensiero, 1993;
- P. Ory, J. F. Sirinelli, *Les intellectuels en France de l'Affaire Dreyfus à nos jours*, Paris, Armand Collin, 1999 ;
- M. Ostenc, *La storia dell'educazione in Francia*, in A. Santoni Rugiu e G. Trebisacce, *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983;
- P. Pancrazi, *I toscani dell'Ottocento*, Firenze, Bemporad, 1924;
- E. R. Papa (ed.), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, Angeli, 1985;
- E. Passerin d'Entrèves, *Religione e politica nell'Ottocento Europeo*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento italiano, 1993;
- L. R. Patané, *La lotta scolastica in Francia tra '800 e '900*, «Studi di storia dell'educazione», n. 5, ottobre - dicembre 1985, pp. 5-54;
- L. Pazzaglia (ed), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio – culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999;
- L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo Novecento (1902-1908)*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1981, pp. 379-416;
- L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, Brescia, La Scuola, pp. 133-154;
- L. Pazzaglia e R. Sani (edd.), *Scuola e società dell'Italia unita dalla Legge Casati al Centro – Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001;
- Pedagogia cristiana, Atti del I convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 1954;
- Pedagogie personalistiche e/o della Pedagogie della persona*, Brescia, La Scuola, 1994;
- F. Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France, 1789 – 1965*, Tours, Sirey, 1966;
- I. Porciani (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983;
- Problemi di storia della Chiesa dalla restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Edizioni Dehoniane, 1985;
- V. Pourrat, *La spiritualité chrétienne*, Paris, Libr. Lecoffre, J. Gabalda, 1947;
- A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968;
- A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : 19-2. Siècles*, Paris, Belin, 2007;
- F. Pruneri (ed.), *Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2005;
- N. Raponi (ed.), *Politica e religione nelle vicende del cattolicesimo liberale dell'Ottocento*, Milano, ISU, 1987;

- N. Raponi, *Cattolicesimo liberale e modernità, Figure e aspetti di storia della cultura dal Risorgimento all'età giolittiana*, Brescia, Morcelliana, 2002;
- R. Remond, *Religion en société, La sécularisation aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Éditions du Seuil, 2001;
- G. Romanato (ed.), *Cattolici, Chiesa e società nell'Ottocento*, Trento, Civis, 2001;
- P. Rossi, *L'età del positivismo*, Bologna, Il mulino, 1986;
- G. Rossini (ed.), *Aspetti della cultura cattolica nell'età di Leone XIII*, Roma, Edizioni 5 lune, 1961;
- R. Ruiz Amado, *Storia della pedagogia e dell'educazione*, Torino, Marietti, 1913;
- M. Sancipriano, *Il pensiero educativo italiano nella prima metà del secolo XIX*, in *Momenti di Storia della Pedagogia*, Milano, Marzorati, 1969, vol. IV, pp. 1199- 1292;
- R. Sani, «Ad Maiorem Dei Gloria», *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009;
- R. Sani, «Refining the Masses to Build the Nation» : *National Schooling and Education in the First Four Decades Post-unification*, «History of Education & Children's Literature», VII (2012), n. 2, pp. 79-96.
- R. Sani, *State, church and school in Italia between 1861 and 1870*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), n. 2, pp. 81-114;
- E. Santamaria Formiggini, *La pedagogia italiana nella seconda metà del secolo XIX, parte I, gli spiritualisti*, Roma, A. F. Formiggini, 1920;
- A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987;
- M. F. Sciacca, *Il problema dell'educazione nella Storia della Filosofia e della Pedagogia*, Milano-Messina, Giuseppe Principato, 1959;
- M. F. Sciacca, *Principali dottrine filosofiche e pedagogiche dal secolo XV ai nostri giorni*, in *Orientamenti pedagogici e didattici*, Marzorati, Milano, 1961;
- P. Scoppola, *Autonomie e scuola. Note alla politica scolastica dalla legge Casati alla riforma Gentile*, «Il Nuovo Osservatore», Settembre 1962; ripubblicato: *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1966, pp. 93- 109;
- C. Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991;
- G. Serafini, *L'idea di pedagogia nella cultura italiana dell'Ottocento*, Roma, Bulzoni Editore, 1999;
- S. Soldani e G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993;
- R. Sommaruga, *L'insegnamento privato in Francia*, in S. Valitutti, *Scuola pubblica e scuola privata*, Bari, Laterza, 1965;
- G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma, Armando, 1997;
- A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, CEDAM, Padova, 1975;
- L. Todaro, *L'idea di scienza dell'educazione in Italia nell'età del positivismo*, Roma, Anicia, 2001;
- L. Todaro, *L'ordine pedagogico. Modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell'educazione tra Ottocento e Novecento*, Catanzaro, Rubbettino, 2006;
- L. Todaro, *Giovanni Antonio Colozza e la crisi del positivismo pedagogico*, Catania, C.U.E.C.M., 1999;
- L. Todaro, *Costruire templi alla virtù, Cultura positivistica ed espressioni massoniche nell'Italia post-unitaria*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 11, 2004, Brescia, La Scuola, pp. 171-186;
- T. Tomasi, *Massoneria e scuola dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, 1980;
- T. Tomasi, L. Bellatalla, *L'Università italiana nell'età liberale (1861 – 1923)*, Napoli, Liguori, 1988;

- F. Traniello e G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860 – 1980*, Casale Monferrato, Marietti, 1981;
- F. Traniello e G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia. Aggiornamento 1980-95*, Casale Monferrato, Marietti, 1997;
- F. Traniello, *Cultura cattolica e vita religiosa tra Ottocento e Novecento*, Brescia, Morcelliana, 1991;
- F. Traniello, *Religione cattolica e Stato nazionale, dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 2007;
- A. Olivieri, *L'insegnamento della filosofia nell'Istituto di studi superiori di Firenze 1859-1924*, «Annali dell'Istituto di Filosofia», n. 4, 1982, pp. 111-141;
- G. Verucci, *Azione educativa e movimenti politici in Italia fra Ottocento e primo Novecento*, «Studi storici», 1998, n. 3, pp. 745-765;
- G. Verucci, *Cattolicesimo e laicismo nell'Italia contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2001;
- G. Vidari, *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*, Torino, Paravia, 1924;

Opere generali sulla pedagogia spiritualista nell'Ottocento

- Antonio Rosmini e il Piemonte. Studi e Testimonianze*, Stresa, Edizioni rosminiane, 1994;
- G. Alliney, *I pensatori della seconda metà del secolo XIX*, Milano, Fratelli Bocca Editori, 1942;
- A. Arcomano, *Pedagogia, istruzione ed educazione in Italia (1860-1873)*, Napoli, Liguori, 1985;
- G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1955;
- F. Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861 – 1920)*, Unicopli, Milano, 2010;
- M. Casotti, *Raffaello Lambruschini e la pedagogia italiana dell'800*, Brescia, La Scuola, 1951;
- M. Casotti, *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, Milano, Vita e Pensiero, 1937;
- H. A. Cavallera, *Rosmini nella pedagogia dell'Ottocento*, «Pedagogia e vita», 1997, n. 6, pp. 147-160;
- G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001;
- A. Ciribini Spruzzola, *Le correnti cattoliche contemporanee*, Milano, Viola, 1951;
- F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno, tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Brescia, Morcelliana, 2003;
- Ferrante Aporti nel primo centenario della morte, a cura di A. Gambaro, G. Calò, A. Agazzi ; con carteggi e documenti inediti illustrati da A. Gambaro e bibliografia ragionata a cura del medesimo*, Brescia, Centro didattico nazionale per la scuola materna, 1962;
- A. Gambaro, *Antonio Rosmini nella cultura del suo tempo*, «Il Saggiatore», n.2, 1955, pp. 143-157;
- A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2001;
- G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia. I platonici*, Messina, Principato, 1917;
- G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana del XIX secolo*, Firenze, Vallecchi, 1922;
- G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana nel secolo decimonono*, Firenze, Sansoni, 1942;

- La vita di Antonio Rosmini scritta da un sacerdote dell'Istituto della Carità*, Torino, Unione Tipografico- Editore, 1897;
- M. Laeng, *Le correnti cattoliche contemporanee*, in L. Volpicelli (ed), *La Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1970, vol. VI, pp. 613 – 731;
- L. Malusa, *Neotomismo e intransigentismo cattolico, il contributo di Giovanni Maria Cornoldi per la rinascita del tomismo*, Milano, Marzorati, 1986;
- F. Meda, *Universitari cattolici italiani*, Milano, Vita e pensiero, 1928;
- J. M. Prellezo, *Pensiero pedagogico e politica scolastica. Il caso di G. A. Rayneri (1810-1867)*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 1, 1994, Brescia, La Scuola, pp. 149-168;
- L. Prenna, *Dall'essere all'uomo. Antropologia dell'educazione nel pensiero rosmينiano*, Roma, Città Nuova Editrice, 1979;
- C. Sagliocco, *Manuali scolastici di pedagogia nel secondo Ottocento: Corte Uttini, Vecchia*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 9, 2002, Brescia, La Scuola, pp. 257-284;
- M. F. Sciacca, *Il pensiero italiano nell'età del Risorgimento*, Milano, Marzorati, 1963;
- P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Vita e opere*, Roma, LAS, 1979;
- P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica, Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS, 1981;
- M. Vassalli, *La pedagogia italiana dell'Ottocento*, Milano, AVE, 1952;
- G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, Brescia, La Scuola, 2005;

Parte prima

Opere di Giuseppe Allievo

- G. Allievo, *Antonio Rosmini*, Pavia, Tipografia Fratelli Fusi, 1912;
- G. Allievo, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Torino, Carlo Clausen, 1906;
- G. Allievo, *Attinenze tra l'antropologia e la pedagogia*, «Rivista Pedagogica Italiana», Asti, 1897, vol. I, pp. 307-310;
- G. Allievo, *Breve compendio di filosofia elementare ad uso de' licei*, Milano, Agnelli, 1862 – 1864, voll. III;
- G. Allievo, *Commemorazione del primo Centenario della nascita di Giovanni Antonio Rayneri, letta in Carmagnola*, Asti, Tipografia Popolare Astigiana, 1910;
- G. Allievo, *Compendio di Etica ad uso dei Licei per Giuseppe Allievo*, Torino, Tip. Subalpina, 1899;
- G. Allievo, *Concetto generale della storia della pedagogia*, Pavia, Bizzoni, 1901;
- G. Allievo, *Del positivismo in sé e nell'ordine pedagogico*, Torino, Tipografia Subalpina di Stefano Marino, 1883;
- G. Allievo, *Dell'istruzione obbligatoria*, Torino, Tip. Subalpina, 1893;
- G. Allievo, *Della vecchia e della nuova antropologia di fronte alla società*, Genova, Tipografia del R. Istituto dei sordo – muti, 1874;
- G. Allievo, *Delle dottrine pedagogiche di Enrico Pestalozzi, Albertina Necker di Saussure, Francesco Naville e Gregorio Girard*, Torino, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, 1884;
- G. Allievo, *Delle idee pedagogiche presso i greci*, Cuneo, Tipografia Subalpina di Pietro Oggero e C., 1887;
- G. Allievo, *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista*, Torino, Tipografia Subalpina, 1910;
- G. Allievo, *Giobbe e Schopenhauer*, Torino, Tipografia Subalpina, 1912;

- G. Allievo, *Gli evoluzionisti e il metodo in pedagogia*, «Rivista Pedagogica Italiana», Asti, 1897, Vol. I, pp. 301- 306;
- G. Allievo, *Il concetto pedagogico di Antonio Rosmini*, in *Per Antonio Rosmini*, Milano, Cogliati, 1897, voll. II, pp. 521-523;
- G. Allievo, *Il Ministro Boselli e la legge*, «Il nuovo Risorgimento», 1890-1891, pp. 165-172;
- G. Allievo, *Il ritorno al principio della personalità, Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, Torino, Tipografia degli Artigianelli, 1904;
- G. Allievo, *Il problema metafisico studiato nella storia della filosofia dalla scuola ionica a Giordano Bruno*, Torino, Stamperie reale, 1877;
- G. Allievo, *L'autonomia universitaria proposta dal Ministro Baccelli ed esaminata da Giuseppe Allievo*, Torino, Tip. Subalpina, 1899;
- G. Allievo, *L'educazione e la scienza. Prelezione fatta all'Università di Torino il dì 18 novembre 1881*, Torino, Marino, 1882;
- G. Allievo, *L'Hegelismo e la scienza, la vita*, Milano, Agnelli, 1868;
- G. Allievo, *L'uomo e il cosmo*, Torino, Tip. Subalpina, 1891;
- G. Allievo, *L'uomo e la natura*, Torino, Carlo Clausen, 1906;
- G. Allievo, *La Legge Casati e l'insegnamento privato secondario*, Torino, Tipografia salesiana, 1879;
- G. Allievo, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Torino, Carlo Clausen, 1905;
- G. Allievo, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, Tipografia Subalpina di Stefano Marino, Torino, 1901;
- G. Allievo, *La scuola educativa, principi di antropologia e didattica ad uso delle scuole normali maschili e femminili*, Torino, Tipografia Subalpina, 1904;
- G. Allievo, *Lo spirito e la materia nell'universo, l'anima e il corpo nell'uomo*, Torino, Carlo Clausen, 1903;
- G. Allievo, *Lo Stato educatore ed il Ministro Boselli*, Torino, Tip. Collegio degli artigianelli, 1889;
- Clericalismo e liberalismo, ossia i libri di lettura del prof. G. B. Santangelo censurati dal Ministero della Istruzione pubblica e difesi da Giuseppe Allievo*, Palermo, Tip. delle letture domenicali, 1888;
- Salviamo la scuola!*, «La libertà d'insegnamento, Bollettino trimestrale della "Unione pro Schola Libera"», Torino, Tip. S.A.I.D. a. I (1910), n. 2, pp. 14-15;
- G. Allievo, *Opuscoli pedagogici*, Torino, Tipografia del Collegio degli Artigianelli, 1909;
- G. Allievo, *Saggi filosofici*, Milano, Gareffi, 1866;
- G. Allievo, *Studi pedagogici*, Torino, Torino, Tip. Subalpina, 1889;
- G. Allievo, *Studi psicofisiologici*, Torino, Tip. del Collegio degli artigianelli, 1911;
- G. Allievo, *Sulla personalità umana*, Torino, Fina, 1884;
- G. Allievo, *Un educato anonimo*, Torino, Tip. Subalpina, 1890;

Opere su Giuseppe Allievo

- R. Berardi, *La libertà d'insegnamento in Piemonte 1848-1859 e un saggio storico di G. Allievo*, «Quaderni di cultura e storia sociale», n.2, febbraio 1953, pp. 60-74;
- M. P. Biagini, *Allievo Giuseppe*, in *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I, pp. 377-381.
- R. Bonghi, *Idee di G. Allievo circa la libertà d'insegnamento*, «Cultura», n. 19-20, vol. 10, 1889, p. 603;
- P. Braidò, *Allievo Giuseppe*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.A.I.E., 1958, vol. I, pp. 59-60;

- G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, «La Cultura filosofica», n. 5, Settembre -Ottobre 1910;
- G. Calò, *Il pensiero filosofico – pedagogico di Giuseppe Allievo*, Prato, Tip. Carlo Collini, 1910;
- G. Cannella, *Opuscoli pedagogici inediti ed editi di Giuseppe Allievo*, «Rivista di Filosofia Neoscolastica», n. 2, 1910, pp. 208-209;
- S. Caramella, *Lo spiritualismo pedagogico in Italia*, «La nostra scuola», n. 13-14, 1921, pp. 8-10;
- Giuseppe Allievo e la sua cattedra*, Torino, Tip. S. Giuseppe degli artigianelli, 1912
- G. Chiosso, *L'interpretazione rosminiana di Giuseppe Allievo*, «Pedagogia e vita», n. 6, 1997, pp. 147-160;
- A. Consorte, *Scuola e Stato in Giovanni Allievo*, «Ricerche Pedagogiche», n. 12, 1969, pp. 52-65;
- G. Cottini, *Giuseppe Allievo*, «Rassegna Nazionale», I settembre 1913, pp. 65-73;
- P. De Nardi, *Due sillogismi di Giuseppe Allievo, Professore all'Università di Torino, contro la percezione intellettuale come viene concepita da Antonio Rosmini esaminati da Pietro De Nardi, Professore di Filosofia nel Collegio Internazionale Italiano di Torino, con appendice del medesimo in risposta a T. Mamiani*, Modena, Vincenzi, 1884;
- P. De Nardi, *La teorica rosminiana dello Sviluppo Generale della Ragione umana difesa da Pietro De Nardi contro la taccia di contraddittoria che ad essa ha dato Giuseppe Allievo, professore all'Università di Torino*, Intra, Bertolotti, 1883;
- G. B. Gerini, *La mente di Giuseppe Allievo*, Torino, Tipografia S. Giuseppe degli artigianelli, 1904;
- A. Maletti, *Pel primo centenario della nascita di Giuseppe Allievo, Il Maestro*, «Rivista Pedagogica», n. 10, 1930, pp. 695-701;
- C. Mazzantini, *Due filosofi spiritualisti piemontesi della seconda metà del sec. XIX*, «Archivio di Filosofia, organo del R. Istituto di Studi Filosofici», n. 1-2, 1942, pp. 17- 42;
- C. Mazzantini, *I capisaldi del sistema filosofico pedagogico di G. Allievo*, «Rivista Pedagogica», n. 10, 1930, pp. 701-710;
- J. M. Prellezo, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, «Orientamenti pedagogici», n.3, maggio-giugno 1998, pp. 393-419;
- V. Quarello, *G. Allievo, studio critico*, Lanciano, Carabba, 1936;
- G. Solinas De Logu, *Giuseppe Allievo, filosofo e pedagogista*, Vercelli, Unione tipografica vercellese, 1914;
- V. Suraci, *Giuseppe Allievo filosofo e pedagogista*, «Educare», maggio - giugno 1952, pp. 151-161, 231 – 240, 305 – 317, 1953, pp. 83 – 93, 1954, pp. 5-14;
- G. Vidari, *Giuseppe Allievo*, Torino, Stamperia Reale Paravia, 1914;
- G. Vidari, *Il contributo di G. Allievo alla Storia della Pedagogia*, in »Rivista Pedagogica», n. 10, 1930, pp. 688-695;
- Vita e mente di Giuseppe Allievo*, Torino, Scuola Tipografica Salesiana, 1913;

Opere di Francesco Paoli

- F. Paoli, *A. Rosmini e la sua prosapia*, Rovereto, Grigoletti, 1880;
- F. Paoli, *Considerazioni sulle riforme da introdursi nelle scuole elementari*, «Giornale della Società d'Istruzione», 1850, pp. 36-45, 161-165; 1851, pp. 86-100, 537-543, 572-577;
- F. Paoli, *Del metodo di insegnare*, «Accademia degli Agiati», Atti 1909, vol. XIV, anno 1908, fasc. III – IV, pp. 293 – 310;
- F. Paoli, *Dell'educazione e delle scuole elementari*, Torino, Tipografia Italiana, 1869;
- F. Paoli (ed.), *Della educazione cristiana di Antonio Rosmini preceduto da una dissertazione sui meriti pedagogici del medesimo*, Milano, Tip. Guglielmini, 1856;

- F. Paoli, *Della Educazione (e geografia religiosa)*, estratto dalle *Lecture Educative*, Torino, Tip. e Lit. S. Giuseppe, Collegio Artigianelli, 1869;
- F. Paoli, *Della scuola di Antonio Rosmini (a cura di P. P. Ottonello)*, Stresa, Rosminane Sodalitas, 2006;
- F. Paoli, *Della vita di Antonio Rosmini*, Torino, Stamperia Reale della Ditta Paravia, 1880;
- F. Paoli, *Discorso letto da Francesco Paoli per l'inaugurazione del monumento Rosmini a Stresa, 14 settembre 1859*, in *Inaugurazione del Monumento sepolcrale di Antonio Rosmini*, Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1859, pp. 5-33;
- F. Paoli, *Discorso tenuto in occasione dell'inaugurazione del monumento ad A. Rosmini (14 settembre 1859)*, Genova, Tip. dei Sordomuti, 1859;
- F. Paoli, *Doveri e piaceri : ossia elementi di scienza morale*, Torino, Artigianelli, 1867;
- F. Paoli, *Geografia (Ai Maestri Elementari)*, «L'Istituto», 8 aprile 1865 (n. 14 a. XIII), pp. 212-214, 20 maggio 1865 (n. 20, a. XIII), pp. 307-309; 27 maggio 1865 (n. 21, a. XIII), pp. 323-326; 3 giugno 1865 (n. 22, a. XIII), pp. 337-339; 10 giugno 1865 (n. 23, a. XIII), pp. 353-355;
- F. Paoli, *I cantici di S. Francesco illustrati da Francesco Paoli*, Torino, Marietti, 1843;
- F. Paoli, *I Colli di Ameno ossia Trattamenti pedagogici, Saggio estratto dal periodico La Gioventù*, Firenze, Cellini, 1866;
- F. Paoli, *I sofismi*, Lucca, Tip. Landi, 1862;
- F. Paoli, *La Famiglia in L'Araldo Cattolico*, Lucca, Tip. Landi, 1860;
- F. Paoli, *La madre, il suo bambino e Dio*, «La Donna e la famiglia», n. 3, maggio 1863, pp. 146-160;
- F. Paoli, *La scienza morale, Lezioni quattro per F. Paoli, estratto dal periodico La scuola e la Famiglia*, Genova, Tip. de Sordo Muti, 1866;
- F. Paoli, *Le conversazioni di Montesanto*, Rovereto, Tipografia Giorgio Grigoletti, 1889;
- F. Paoli, *Le Scuole elementari a Figline, Allocuzione all'apertura di esse, il Novembre 1862, Estratto dalla "Lecture di Famiglia, Decade II, Tomo, IV*, Firenze, Cellini, 1863;
- F. Paoli, *Nozioni elementari di Grammatica italiana ad uso del Quarto corso*, Torino, Collegio Artigianelli, Tip. Lib. S. Giuseppe, 1870;
- F. Paoli, *Parole di Fr. Paoli in Monumento ad Antonio Rosmini eretto in Rovereto sua patria e scoperto a' 6 di luglio 1879*, Rovereto, Grigoletti, 1879, pp. 10-12;
- F. Paoli, *Pedagogia*, «L'Educatore Primario», 10 gennaio 1846, pp. 4-8; 20 gennaio 1846, pp. 17-21;
- F. Paoli, *Primo, secondo e Terzo corso di Nozioni elementari di Cosmografia*, Torino, Artigianelli, 1869;
- F. Paoli, *Primo, secondo e terzo Corso di Nozioni elementari di Grammatica*, Torino, Tip. Artigianelli, 1868;
- F. Paoli, *Saggio di lezioni grammaticali*, Torino, Artigianelli, S. Giuseppe, 1869;
- F. Paoli, *Saggio di una guida per lo insegnamento della Grammatica generale, estratto da l'Istituto*, Torino, Paravia, 1868;
- F. Paoli, *Saggio di una guida per lo insegnamento della Grammatica speciale italiana, estratto dal giornale La Scuola e la Famiglia*, Genova, Tip. Sordo-Muti, 1869;
- F. Paoli, *Sull'insegnamento della Geografia, Discorso ai maestri elementari estratto dal giornale l'Istituto*, Torino, Tip. Sebastiano Franco, 1865;
- F. Paoli, *Sull'insegnamento della grammatica*, «Scuola e Famiglia», 20 ottobre 1870, n. 42, pp. 657-662, 10 novembre 1870, n. 45, pp. 705-710, 17 novembre 1870, n. 46, pp. 721-725;
- F. Paoli, *Sunto di pedagogia per gli educatori e maestri*, Rovereto, Grigoletti, 1890;
- F. Paoli, *XV Centenario della conversione di S. Agostino Vescovo d'Ipbona*, Pisa, Mariotti, 1887;

F. Paoli, *Vita di Suor Maria Giovanna Antonietti e le Suore della Provvidenza dette Maestre rosminiane*, Rovereto, Tip. Rosminiana, 1882;

Opere su Francesco Paoli

M. P. Biagini Transerici, *Antonio Rosmini e la scuola elementare (con una appendice di inediti)*, «Rivista Rosminiana», gennaio-marzo 1973, pp. 11-26; gennaio- marzo 1974, pp. 28-58;

M. P. Biagini Transerici, *Francesco Paoli*, in *Enciclopedia pedagogica, Appendice*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 1097-1101;

M. P. Biagini Transerici, *Francesco Paoli, promulgatore di valori*, in A. Bellisari, M. P. Biagini Jr, M. P. Biagini Transerici, *Concezioni originali della pedagogia speciale*, Roma, Domograf, 2012, pp. 157-169;

M. P. Biagini Transerici, *La Pedagogia speciale. Educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX. Tommaso Pendola*, Siena, Cantagalli, 2004;

M. P. Biagini Transerici, *Un saggio di Francesco Paoli sulle condizioni intellettuali e morali dei sordomuti, non educati mediante speciale insegnamento (Manoscritto inedito del 1860)*, «I problemi della pedagogia», luglio-agosto, 1980, pp. 565-590;

L. M. Billia, *Francesco Paoli*, «Il Nuovo Risorgimento», febbraio 1891, pp. 321-334;

M. Bonazza, *Famiglia Rosmini e Casa rosminiana di Rovereto. Inventario dell'archivio (1505-1952, con documenti dal XIII secolo)*, Rovereto, Accademia roveretana degli Agiati, 2007;

M. Bonazza, *L'accademia roveretana degli agiati*, Rovereto, Accademia roveretana degli agiati, 1998;

C. Calzi, *Paoli Francesco*, in A. Martinazzoli e L. Credaro (edd.), *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1895, vol. III, pp. 134-138;

G. B. Gerini, *Francesco Paoli pedagogista*, «Rivista Rosminiana», n. 4, 1 dicembre 1909, pp. 247-253;

M. Manfroni, *Commemorazione centenaria di Don Francesco Paoli*, «Accademia degli Agiati», Atti 1909, vol. XIV, anno 1908, fasc. III - IV, pp. LXXI-LXXIV;

M. Manfroni, *Commemorazione di Don Francesco Paoli, fratello della carità*, Rovereto, Tip. Grigoletti, 1892;

D. Mariani, *P. Francesco Paoli*, «Rivista Rosminiana», n. IV, 2004, pp. 305-311;

D. Mariani, *Nella luce di Dio. Rosminiani italiani defunti (1834-2010)*, Roma, Casa Generalizia, 2010, pp. 33-41;

E. Menestrina, *Rosmini, l'uomo e il santo. Testimonianze italiane ed europee*, Verona, Fede & Cultura, 2009-2011;

P. Prada, *Francesco Paoli*, «Rassegna Nazionale», 16 aprile 1891, pp. 729-745;

Opere di Carlo Uttini

C. Uttini, *Corso di Scienza Liturgica. Libro secondo della Santa messa*, Bologna, Tip. Arcivescovile, 1904;

C. Uttini, *Educhiamo! Scritti varii*, Firenze, Sansoni, 1874;

C. Uttini, *Giardino d'infanzia e scuola elementare*, Piacenza, Solari, 1878;

C. Uttini, *I primi sei anni di vita : manuale per le madri e le maestre delle scuole infantili*, Piacenza, Solari, 1880;

C. Uttini, *Il Giardino d'infanzia, discorso del P. C. Uttini letto in occasione del saggio dato dai bambini del giardino d'infanzia di Piacenza*, Piacenza, Solari, 1871;

C. Uttini, *Inaugurazione delle conferenze in Torino per gli asili d'infanzia : discorso pronunziato il 2 Settembre 1878*, Torino, Tip. Stefano Marino, 1878;

C. Uttini, *L'era nuova dell'educazione in Italia : alle maestre delle scuole esemplari sperimentali e di tirocinio e alle allieve delle scuole normali*, Piacenza, Solari, 1881;

C. Uttini, *L'operosità indirizzata all'educazione della persona*, «Il Nuovo Risorgimento», 1898, pp. 409-426;

C. Uttini, *La scuola normale e i municipi della provincia di Piacenza, Osservazioni del P. C. Uttini*, Piacenza, Solari, 1868;

C. Uttini, *Libro d'oro. Giornale delle osservazioni da svolgersi delle Facoltà del bambino d'anno in anno*, Piacenza, Tip. Solari, 1880;

C. Uttini, *Nuovo compendio di pedagogia e didattica : ad uso delle scuole e delle famiglie*, Torino, Libreria scolastica di Grato – Scioldo, 1884;

C. Uttini, *Pensieri intorno alla Scienza pedagogica*, «La Sapienza», n. 3, 1881, pp. 238-240;

C. Uttini, *Società Cooperativa per Istituto di educazione infantile ed elementare*, Piacenza, Tip. F. Solari, di Gregorio Tononi, 1897;

Tema svolto dal chiar.mo e rev.mo Prof. D. Carlo Uttini in occasione della 46° consulta annuale della Società d'istruzione e di educazione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti con sede in Torino, Torino, Tip. e Lit. Camilla e Bertolero di N. Bertolero, 1898;

Opere su Carlo Uttini

C. Barbieri, *Don Carlo Uttini pedagogista*, Roma, Signorelli, 1913;

C. Calzi, *Bellezza educativa : Conferenza tenuta nel Giardino d'infanzia Uttini il 16 Marzo 1899*, Piacenza, Tip. F. Solari di Gregorio Tononi, 1899;

Carlo Uttini in memoria, Piacenza, Tip. Solari, 1902;

Carlo Uttini, soci defunti, in «Atti della I. R. Accademia delle scienze e lettere ed arti degli Agiati in Rovereto», anno accademico CLII, serie III, vol. VIII, fasc. II, 1902, p. LVI;

A. Gajoli, *Carlo Uttini e la sua opera pedagogica*, Intra, Tipografia Intrese, 1914;

G. B. Gerini, *Carlo Uttini*, «Rivista Rosminiana», n. 7-8, 1 aprile 1910, pp. 435-448;

M. Papa, *Carlo Uttini e la rivoluzione pedagogica in Italia nella seconda metà del secolo 19. : 1822-1902*, Foggia, Leone, 1922;

B. Perazzoli, *1822 – 1902, Carlo Uttini Pioniere degli Asili d'infanzia*, «L'Osservatore Romano», 24 agosto 1974, pp. 1, 7;

Opere di Augusto Conti

A. Conti, *Accordo della Filosofia con la traduzione scientifica. Discorso pronunciato ai 20 settembre 1854*, Firenze, Logge sul Grano, 1854;

A. Conti, *Consigli e ricordi alla Gioventù Italiana raccolti da P. P.*, Firenze, Tipografia Arcivescovile, 1913;

A. Conti, *Evidenza, amore e fede, o i criterj della filosofia*, Firenze, Le Monnier, 1858;

A. Conti, *I doveri del soldato*, Firenze, Barbera, 1859;

A. Conti, *Il bello nel vero, o estetica*, Firenze, Le Monnier, 1901;

A. Conti, *Il buono nel vero*, Firenze, Le Monnier, 1873;

A. Conti, *Il vero nell'ordine, o ontologia e logica*, Firenze, Le Monnier, 1891;

A. Conti, *L'armonia delle cose o antropologia, cosmologia e teologia naturale*, Firenze, Le Monnier, 1888;

A. Conti, *Le camposanto de Pise*, (traduzione francese a cura di Naville), Paris, Cherbuliez e Durand, 1863;

A. Conti, *Le sveglie dell'anima*, Firenze, Scuola Tipografica salesiana, 1902;

A. Conti, *Letteratura e patria, collana di ricordi nazionali*, Firenze, Barbera, 1892;

- A. Conti, *Nuovi discorsi del tempo o Famiglia, Patria e Dio*, Firenze, Scuola Tipografica Salesiana, 1896;
- A. Conti, *Pel 50° anniversario della battaglia di Curtatone e Montanara*, «Rassegna Nazionale», 16 giugno 1898, pp. 629 -642;
- A. Conti, *Storia della Filosofia*, Firenze, Barbèra, 1864;
- A. Conti, *Sulla liberazione d'Italia, discorso al clero italiano*, Genova, Libreria Grondona, 1859;
- A. Conti, V. Sartini, *Filosofia elementare a uso delle scuole del regno ordinata e compilata dai professori Augusto Conti e Vincenzo Sartini secondo i Programmi del Ministero dell'Istruzione Pubblica del 10 Ottobre 1867*, Firenze, Barbera, 1874;
- G. Galilei, *Prose scelte, ordinate e annotate a uso delle scuole al Professore Augusto Conti*, Firenze, Barbèra, 1920;

Opere su Augusto Conti

- P. L. Ballini, *Augusto Conti*, in F. Traniello e G. Campanini (edd.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860 – 1980*, Casale Monferrato, Marietti, 1981, vol. II/1, pp. 117-120;
- S. Bucci, *Augusto Conti*, in *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. II, pp. 3186-3188;
- P. De Nardi, *Un dilemma di Augusto Conti contro Il Divino nella natura secondo Antonio Rosmini esaminato da Pietro De Nardi, Prof. nel R.° Liceo di Forlì e nella Università di Bologna*, Forlì, Mariani, 1897;
- A. Faggi, *Il pensiero di Augusto Conti*, «Archivio di Filosofia, organo del R. Istituto di Studi Filosofici», n. 1-2, 1942, pp. 3-16;
- A. Lantrua, *La filosofia di Augusto Conti*, Padova, CEDAM, 1955;
- L. Mauro, *Identità nazionali e valori universali nella Storia della filosofia di Augusto Conti*, in G. Paia e R. Pozzo (edd.), *Identità nazionale e valori universali nella moderna storiografia filosofica*, Padova, Cleup, 2008;
- E. Naville, *Il Padre celeste, Sette discorsi di E. Naville, tradotti dal Dott. Vincenzo Meini, pubblicati per cura del prof. Augusto Conti*, Pisa, Nistri, 1867;
- E. Naville, *La Vita eterna, discorsi di E. Naville, tradotti dall'Ab. Antonio Rossi, e con una prefazione del professor Augusto Conti*, Prato, Guasti, 1865;
- B. Prina, *Per le fauste nozze del carissimo prof. Augusto Conti coll'egregia signorina Luisa Carobbi*, Firenze, Tip. Cooperativa, Via de' Macci [senza data, prima del 1899];
- R. Puccini, *La filosofia del buon senso estratta dalle opere della di Augusto Conti nel trigesimo anniversario della sua morte con prefazione di Monsignor Prof. Ireneo Chelucci*, Pistoia, Stabilimento Tipografico Guido Grazzini, 1935;
- P. Romano, *L'origine delle idee e della conoscenza secondo A. Conti e l'educazione intellettuale*, «Rivista Pedagogica Italiana», vol. I, 1897, pp. 145-173, 193-208, 241-256;
- C. Salotti, *Il pensiero e l'anima di Augusto Conti*, Roma, Desclèe, Lefebvre & C., 1904;
- G. Tagliero, *Il pensiero filosofico di Augusto Conti*, «Salesianum», 1956, pp. 3-48;
- S. Vincenzo A. Alfani, *VIII settembre MDCCCLXXVIII all'illustre professore Augusto Conti, lettera*, Firenze, Tipi dell'arte della stampa;
- L. Visconti, *Due grandi educatori; Conti e Lambruschini*, Napoli, Luigi Pierro, 1906;

Opere di Augusto Alfani

- A. Alfani, *Alessandro Manzoni ricordato al popolo e alla gioventù*, Firenze, Barbera, 1888;
- A. Alfani, *Dal vero : Racconti ricreativi per i fanciulli*, Milano, Dabalà e Casaccia Edit., 1887;

- A. Alfani, *Della vita e delle opere di Augusto Conti*, Alfani e Venturi, Firenze, 1906;
- A. Alfani, *Della vita e degli scritti di Orazio Ricasoli Rucellai : studio critico*, Firenze, Barbera, 1872;
- A. Alfani, *Dieci Lettere di Santi con facsimile, estratte dagli autografi della collezione Gonnelli nella Biblioteca Nazionale centrale di Firenze*, Firenze, Ariani, 1898;
- A. Alfani, *Ernestino e il suo nonno, Libro di lettura per i fanciulli*, Firenze, Bemporad e figlio, 1899;
- A. Alfani, *Evelina*, Firenze, Le Monnier, 1885;
- A. Alfani, *Fiori scelti, Dieci racconti liberamente ridotti dal francese*, Piacenza, Bertola, 1888;
- A. Alfani, *I tre amori del cittadino (la casa, il lavoro, la patria)*, Firenze, Barbera, 1886;
- A. Alfani, *Il carattere degli italiani*, Firenze, Barbèra Editore, 1912;
- A. Alfani, *Il contadinello italiano*, Firenze, Bemporad, 1898;
- A. Alfani, *In casa e fuor di casa, Libro di lettura proposto al popolo italiano, Volume unico*, Firenze, Barbera, 1880;
- A. Alfani, *In riva all'Arno*, Milano, Treves, 1890;
- A. Alfani, *Lavori e arnesi, dialoghi*, Torino, Paravia, 1884;
- A. Alfani, *Le glorie francescane all'Esposizione generale italiana di Torino nel 1898*, Firenze, Ariani, 1898;
- A. Alfani, *Lettere di S. Caterina da Siena scelte e annotate ad uso della gioventù*, Torino, Tipografia e Libreria Salesiana, 1877;
- A. Alfani, *Lecture graduali per le Scuole rurali maschili, Grado secondo*, Firenze, Paggi, 1882;
- A. Alfani, *Scene e ritratti, dialoghi educativi in lingua e modi proverbiali parlati*, Firenze, Cellini, 1870;
- A. Alfani, *Sull'insegnamento della filosofia elementare*, Firenze, Cellini, 1871;
- Giannetto opera di L. A. Parravicini, riveduta da Augusto Alfani e illustrata da numerose incisioni, 63ma edizione*, Milano, Dabalà e Casaccia, 1888, 3 voll;

Opere su Augusto Alfani

- A. Chiappelli, *Alfani*, in *Figure Moderne*, La Voce, Firenze, 1924, pp. 187-192;
- In memoria del Comm. Prof. Augusto Alfani, accademico della Crusca*, Firenze, Barbera, 1924;
- L. Della Fornace, *Alfani Augusto*, in *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I, pp. 326- 328;
- A. Linaker, *Commemorazione del Segretario Augusto Alfani*, in *Atti della Società colombaria di Firenze*, Siena, Tip. Turbanti, 1925, pp. 77-96;
- A. Martinazzoli, *Alfani Augusto*, in *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1895, pp. 4-5;

Opere sulla «Rassegna Nazionale»

- O. Confessore, *Cattolici col Papa, liberali con lo Statuto, Ricerche sui conservatori nazionali*, Roma, Elia, 1973;
- O. Confessore, *Conservatorismo politico e riformismo religioso : La Rassegna nazionale dal 1898 al 1908*, Bologna, Il Mulino, 1971;
- O. Confessore, *I cattolici e la fede nella "libertà". «Annali cattolici», «Rivista Universale», «Rassegna Nazionale»*, Roma, Edizioni Studium, 1989;
- A. L. Denitto (ed.), *Ornella Confessore Cultura Religione e Società Cattolici e liberali tra Otto e Novecento*, Galatina, Congedo Editore, 2001;

- U. Gentiloni Silveri (ed.), *Cattolici e liberali : Manfredo Da Passano e La rassegna nazionale*, Roma, Rubbettino, 2004;
- U. Gentiloni Silveri, *Conservatori senza partito. Un tentativo fallito nell'Italia giolittiana*, Studium, Roma, 1999;
- G. Licata, *La Rassegna nazionale : conservatori e cattolici liberali italiani attraverso la loro rivista (1879-1915)*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1968;
- F. Traniello, *Cattolicesimo conciliarista*, Milano, Marzorati, 1970;
- F. Traniello, *Le origini del cattolicesimo liberale*, in *Da Gioberti a Moro : percorsi di una cultura politica*, Milano, F. Angeli, 1990;

Parte seconda

Opere di Félix Dupanloup

- Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans a l'Assemblée Nationale dans les séances des 4 et 5 décembre 1874, pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, Paris, Douniol, 1874;
- Discours prononcés par Mgr L'Évêque d'Orléans a l'Assemblée Nationale dans les séances des 15 mars, 28 mai, et 7, 12, 14 et 16 juin 1875 pour appuyer le projet de loi présenté par M. le comte Jaubert sur La liberté de l'enseignement supérieur*, Paris, Douniol, 1875 ;
- F. Dupanloup, *Catechismo cristiano, ossia esposizione della dottrina di Gesù Cristo offerta agli uomini di mondo / da mons. Felice Dupanloup ; colla giunta del compendio e sommario di tutta la dottrina del simbolo, di Bossuet ; traduzione approvata dall'Autore*, Firenze, Società toscana per la diffusione di buoni libri, 1866;
- F. Dupanloup, *Conferenze alle Donne cristiane, Traduzione di Luisa Croce, con prefazione del sac. Adalberto Catena*, Milano, Cogliati, 1897;
- F. Dupanloup, *De l'éducation*, Paris, Douniol, 1866;
- F. Dupanloup, *Degli uomini addetti all'educazione*, Parma, Fiaccadori, 1869;
- F. Dupanloup, *Dell'autorità e del rispetto nell'educazione*, Parma, Fiaccadori, 1869;
- F. Dupanloup, *Della educazione : volume unico*, Bologna, Marsigli e Rocchi, 1852;
- F. Dupanloup, *Dell'educazione in generale*, Parma, Fiaccadori, 1868;
- F. Dupanloup, *Dell'educazione, Tomo I*, Firenze, Tipografia di F. Bencini, 1851;
- F. Dupanloup, *Dell'educazione, versione italiana di D. Clemente De Angelis, Parma, Ficcadori*, 1868-1869;
- F. Dupanloup, *Diario*, Modena, Ed. Paoline, 1962;
- F. Dupanloup, *Discorso letto da Monsig. Felice Dupanloup Vescovo d'Orléans nell'occasione in cui fu ammesso all'Accademia di Francia*, Siena, Tipografia del R. Istituto Toscano, 1855;
- F. Dupanloup, *Discorso proferito nel congresso di Malines da Monsignore il vescovo di Orléans il giorno 31 agosto 1864 sopra l'insegnamento popolare ; versione dal francese di Giovanni Viceconte*, Napoli, Tip. e libr. di Gabriele Argenio, 1864;
- F. Dupanloup, *Donne dotte e donne studiose*, Prato, Tip. R. Guasti, 1869;
- F. Dupanloup, *Dove andiamo? con lettera dell'A. al traduttore Davide Norsa*, Firenze, R. Ricci, 1876;
- F. Dupanloup, *Elogio funebre del generale De Lamoriciere pronunziato in Nantes il 17 ottobre 1865*, Firenze, tip. virgiliana per M. Casini, 1865;
- F. Dupanloup, *Il barcaiuolo della Galilea*, Bologna, Direzione delle piccole letture cattoliche, 1864;

- F. Dupanloup, *Il centenario di Voltaire : lettere dieci / di mons. Felice Dupanloup vescovo d'Orleans ai membri del Consiglio municipale di Parigi ; tradotte in italiano da Uberti Giansevero*, Milano, Libreria Ambrosiana, 1878;
- F. Dupanloup, *Il fanciullo*, Torino, Enrico Moreno, 1870;
- F. Dupanloup, *Il matrimonio cristiano*, Torino, Enrico Moreno, 1870;
- F. Dupanloup, *Il progresso per mezzo del cristianesimo : conferenze tenute in nostra signora di Parigi*, Milano, Ernesto Oliva editore, 1862;
- F. Dupanloup, *Intorno l'opuscolo Il Papa ed il Congresso*, Venezia, G. B. Merlo, 1860;
- F. Dupanloup, *L'ateismo e il pericolo sociale*, Genova – Firenze, Ufficio della Rivista Universale, 1867;
- F. Dupanloup, *L'opera per eccellenza ossia Trattenimenti sul catechismo, versione del prof. D. Clem. De Angelis*, Parma, Faccadori, 1870, 2 voll;
- F. Dupanloup, *L'Orazione funebre dei volontari cattolici dell'esercito pontificio morti per la difesa della Santa Sede*, Roma, Tip. Monaldi, 1860;
- F. Dupanloup, *La Chapelle Saint-Hyacinthe, souvenirs des catéchismes de la Madeleine recueillis par un ancien disciple de Mgr l'évêque d'Orléans, 1825-1835. Instructions, homélies, sermons, etc*, Paris, Douniol, 1872 ;
- F. Dupanloup, *La donna studiosa*, Milano, Cogliati, 1896;
- F. Dupanloup, *La frammassoneria, studii di Monsignor Dupanloup Vescovo d'Orléans preceduti da un breve di S.S. Pio IX all'autore con prefazione del Sac. Carlo Locatelli*, Milano, Cogliati, 1881;
- F. Dupanloup, *La quistione romana : protesta e lettere di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans*, Lugano, Tip. Veladini e Comp, 1860;
- F. Dupanloup, *La sovranità del pontefice secondo il diritto cattolico e il diritto europeo : giuntavi la lettera del medesimo autore in confutazione dell'opuscolo del v. De La Gueronnière. La Francia, Roma e l'Italia*, Roma, Tipografia Monaldi, 1861;
- F. Dupanloup, *Lettera al signor Grandguillot redattore in capo del Constitutionnel*, Genova, Stabilimento tipografico di Giacomo Caorsi, 1860;
- F. Dupanloup, *Lettera di mons. Felice Dupanloup al signor visconte De Laguerroniere intorno all'opuscolo La Francia, Roma e l'Italia*, Verona, Tip. di Antonio Merlo, 1861.
- F. Dupanloup, *Lettera di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans ad un cattolico : sullo smembramento onde sono minacciati gli Stati Pontifici*, Milano, Boniardi-Pogliani di Ermenegildo Besozzi, 1860;
- F. Dupanloup, *Lettera di monsig. vescovo d'Orleans al sig. Minghetti ministro per le finanze di re Vittorio Emanuele intorno la spogliazione della Chiesa a Roma e in Italia*, Roma, Tip. Ed. Romana, 1874 ;
- F. Dupanloup, *Lettera sul futuro Concilio Ecumenico diretta dal vescovo di Orléans al clero della sua diocesi / traduzione italiana fatta sulla 4. edizione francese da Giovanni Viceconte*, Napoli, tip. di G. Argento, 1869;
- F. Dupanloup, *Lezioni ed esempi d'un eminente catechista, ossia il catechismo secondo Mons. Dupanloup, compilazione del Sa. Giuseppe D'Isengard della Congregazione della Missione*, Milano, Cogliati, 1891;
- F. Dupanloup, *M. Duruy et l'éducation des filles, Paris, Charles Douniol, 1867; La femme chrétienne et française, dernière réponse de Mgr Dupanloup à M. Duruy et à ses défenseurs*, Paris, Charles Douniol, 1868;
- F. Dupanloup, *Mémoire sur le projet relatif a la liberté d'enseignement*, Paris, Adrien Le Clere, 1850 ;
- F. Dupanloup, *Metodo generale di Catechismo, Raccolto delle opere dei SS. Padri e dottori della Chiesa e dei più celebri catechisti*, Parma, Faccadori, 1906;
- F. Dupanloup, *Parole di monsignor vescovo di Orleans dette nella Cattedrale di Santa Croce al suo ritorno da Roma li 27 luglio 1862 ; Lettera pastorale del medesimo con cuiiii*

trasmette al clero della sua diocesi l'allocuzione pontificia e l'indirizzo episcopale dei 9 giugno, Roma, tipi dell'Osservatore Romano, 1862;

F. Dupanloup, *Roma, l'Italia, l'Europa senza il Papa*, traduzione italiana dell'avv. Giuseppe Bastia, Bologna, Tip. delle Scienze, 1861;

F. Dupanloup, *Sulle profezie contemporanee, con la opinione di piu concilii dei dottori della Chiesa e del nostro Santo Padre il Papa*, Modena, Tip. dell'Immacolata concezione, 1874;

F. Dupanloup, *Sullo studio dei classici antichi : lettera di monsignor Dupanloup vescovo d'Orleans ai direttori di stabilimenti religiosi e civili*, Modena, Coi tipi di A. Rossi, 1852;

Opere su Félix Dupanloup

R. Aubert, *F. Dupanloup*, in *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, Paris, Letouzey et Ané, 1960, vol. XIV, pp. 1070 – 1122;

R. Aubert, *Mgr. Dupanloup et le Syllabus*, «Revue d'histoire ecclésiastique», 1956, n. I, pp. 79-142 ; n. 2-3, 471-512 ; n. 4, 837-915;

L. Branchereau, *Journal intime de Monseigneur Dupanloup*, Parigi, Douniol, 1902 ;

F. Buisson, *Dupanloup*, dans *Dictionnaire de pédagogie*, vol. I, Paris, Hachette, 1882, p. 742- 747;

H. Chapon, *Mgr Dupanloup et la liberté: sa vraie doctrine*, Paris, H. Chapelliez et Cie, Libraires – Éditeurs, 1889;

A. Dordoni, *La "Donna studiosa" di Dupanloup nella riflessione di Geremia Bonomelli*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio – culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La scuola, 1999, pp. 211-238;

E. Faguet, *Mgr. Dupanloup: un grand évêque*, Paris, Hachette, 1914;

G. Farrocco, *L'opera per eccellenza di monsignor Dupanloup in una povera parrocchia della Diocesi di Montecassino*, Siena, Tip. arcivescovile S. Bernardino, 1888;

H. Herluison, *Mgr. Dupanloup, évêque d'Orléans, de l'Académie française*, Orléans, Herluison, 1878 ;

F. Kaucisvili Melzi d'Eril, *Cesare Cantù e i cattolici liberali francesi. Cinque corrispondenze con François – Alexis Rio, Albert Du Boys, Camille de Meaux, Mons. Félix Dupanloup, Maxime de la Rocheterie*, Milano, Edizioni comune di Milano «Amici del Risorgimento», 1994;

A. Kautz, *Félix Dupanloup*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.A.I.E., 1958, vol. I, pp. 773-774 ;

F. Lagrange, *Vie de Mgr Dupanloup*, Paris, Librairie poussielgue Frères, 1884;

C. Marcihacy, *Le Diocèse d'Orléans sous l'épiscopat de Mgr. Dupanloup (1849-1878). Sociologie religieuse et mentalités collective*, Paris, Plon, 1962;

C. Marcihacy, *Le Diocèse d'Orléans au milieu du XIXe siècle. Les Hommes et leur mentalités*, Paris, Sirey, 1964 ;

A. Marillon, *Souvenirs de Saint - Nicolas*, Paris, Lecoffre, 1859 ;

F. Mayeur, *Les évêques français et Victor Duruy : les cours secondaires de jeune filles*, «Revue d'histoire de l'Église de France», n. 62, Juillet-Décembre, 1971, pp. 267-304 ;

F. Mayeur, J. Gadille (edd.), *Education et images de la femme chretienne en France au debut du XX.eme siecle : entretiens de LaCombe de Lancey (Isere) 8, 9, 10 octobre 1978 a l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup*, Lyon, L'Hermes, 1980;

U. Maynard, *Mons. Dupanloup et Mons. Lagrange son historien*, Paris, Société générale de librairie catholique, 1884;

L. Meregalli, *Dupanloup, I nella sua fisionomia generale (L. Meregalli), II nella conversione del principe di Talleyrand (mons. Lagrange)*, Milano, Cogliati, 1903;

- V. Pelletier, *Mgr Dupanloup, Épisode de l'histoire contemporaine, 1845-1875*, Paris, Haton, 1876;
- V. Pelletier, *Defence de l'opuscule intitulé : Mgr Dupanloup*, Paris. Rene Haton, 1876.
- H. Ramière, *L'abbé Gratry et mgr. Dupanloup évêque d'Orléans*, Toulouse, A. Regnault; Paris, Enault et Vuailat, 1870;
- E. Renan, *Ricordi d'infanzia e di giovinezza*, Torino, UTET, 1954;
- F. Restaino, *Littre Dupanloup e altri : positivismo e antipositivismo durante il secondo impero*, «Giornale critico della filosofia italiana», n. 1, gennaio-aprile 1981, pp. 87-125;
- A. Siracusa, *Il pensiero pedagogico di Mgr Dupanloup, Tesi di Laurea in Pedagogia*, R. Università di Torino, Facoltà di Magistero, Anno accademico 1940 – 1941;

Opere di Jean Guibert

- J. Guibert, *Anatomia e fisiologia dell'uomo*, Roma, F. Ferrari, 1906;
- J. Guibert, *Anatomie et physiologie animales, étude spéciale de l'homme*, Paris, V. Retaux et fils, 1894 ;
- J. Guibert, *Anatomie et physiologie végétales, pour la classe de philosophie*, Paris, V. Retaux, 1896 ;
- J. Guibert, *Contribution à l'éducation des clercs*, Paris, Beauchesne, 1914 ;
- J. Guibert, *Doveri del seminarista*, Torino, Marietti, 1941;
- J. Guibert, *Histoire naturelle, pour les classes élémentaires*, Paris, V. Retaux, 1896 ;
- J. Guibert, *Histoire de S. Jean-Baptiste de La Salle ancien chanoine de l'église métropolitaine de Reims fonda*, Paris, Librairie Ch. Poussielgue, 1900 ;
- J. Guibert, *Il carattere, definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione, versione libera del Sac.Domenico Dall'Orso, salesiano, Terza edizione riveduta e corretta*, Torino – Roma, Marietti, 1928;
- J. Guibert, *Il movimento cristiano : nell'anima umana, di fronte all'incredulità, di fronte alla scienza, di fronte alla critica, di fronte all'esigenze sociali : conferenze predicate a S. Onorato d'Eylau durante la quaresima del 1902; versione del dott. Carlo Boni, Siena, Tip. Pont. S. Bernardino, 1905;*
- J. Guibert, *L'educatore apostolo. Versione libera del Prof. Domenico Dall'Osso e trilogia del Prof. Francesco Cerruti*, Roma, Libreria Salesiana, 1909;
- J. Guibert, *L'Éducateur apôtre, sa préparation, l'exercice de son apostolat*, Paris, C. Poussielgue, 1894 ;
- J. Guibert, *La bontà*, Torino, Marietti, 1931;
- J. Guibert, *La Culture des vocations*, Paris, C. Poussielgue, 1894;
- J. Guibert, *La direction spirituelle dans les maisons d'éducation*, Paris, C. Poussielgue, 1899 ;
- J. Guibert, *La pieta*, Firenze, Tip. Salesiana, 1908;
- J. Guibert, *La purezza*, Torino, Marietti, 1938;
- J. Guibert, *La primavera della vita*, Firenze, Scuola Tip. Salesiana, 1909;
- J. Guibert, *Le Réveil du catholicisme en Angleterre au XIXe siècle*, Paris, C. Poussielgue, 1907 ;
- J. Guibert, *Les Croyances Religieuses et les Sciences de la Nature*, Paris, Beauchesne, 1910 ;
- J. Guibert, *Les Origines, questions d'apologétique. Cosmogonie. Origine de la vie, origine des es*, Paris, Letouzey et Ané, 1896 ;
- J. Guibert, *Les qualités de l'éducateur*, Paris, Bloud et Barral, 1903 ;
- J. Guibert, *Ritiro spirituale*, Torino, Marietti, 1933;
- J. Guibert, *Vie et vertus de S. Jean-Baptiste de La Salle, fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles chrétien*, Paris, C. Poussielgue, 1901 ;

Opere su Jean Guibert

- M. Boisard, *La compagnia de Saint Sulpice, Trois siecles d'histoire* ;
J. Gautier, *Ces Messieurs de Saint-Sulpice*, Paris, Libraire Arthème Fayard, 1957 ;
P. Molac, *Histoire d'un dynamisme apostolique, La Compagnie des prêtres de Saint-Sulpice*, Paris, Cerf, 2008;

Opere di Martin Stanislas Gillet

- M. S. Gillet, *Coscienza cristiana e giustizia sociale*, Torino-Roma, Marietti, 1927;
M. S. Gillet, *Il valore educativo della morale cattolica*, Torino-Roma, Marietti, 1930;
M. S. Gillet, *L'educazione del carattere, traduzione italiana dalla 2a edizione francese*, Roma, Descée & C. – Editori pontifici, 1911;
M. S. Gillet, *L'educazione della coscienza*, Roma, Desclée, 1912;
M. S. Gillet, *L'educazione della purezza*, Roma, Desclée, 1913;
M. S. Gillet, *L'educazione della virilità cristiana*, Roma, Desclée, 1913;
M. S. Gillet, *Pedagogia e religione*, Roma, Desclée, 1914;
Io, Catarina, saggi e studi, con presentazione del p. M. Gillet, S. Domenico di Fiesole, Cencetti, 1940;
V. Marmouton, *La jeunesse nouvelle : Pier Giorgio Frassati 1901-1925, préface du p. Gillet*, Toulouse, Apostolat de la prière, 1933 ;
R. Merry del Val, *Notes de direction, préface du R. P. Gillet*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1937 ;
A. Sertillanges, *L'orateur chrétien: traité de prédication; préface du père Gillet*, Les Éditions du Cerf, Juvisy (Seine-et-Oise), 1930 ;

Opere su Martin Stanislas Gillet

- Analecta sacri ordinis fratrum praedicatorum reverendissimi patris Fr. Emmanuelis Suarez eiusdem ordinis magistri generalis, iussu edta*, October-December 1951, Anno 59, Fasc. IV, pp. 182-188 ;
A. Duval, *Martin Stanislas Gillet*, in *Dictionnaire de biographie française*, Paris, Letouzey et Anè, 1985, vol. XVI, pp. 66-68;
W. Hinnebusch, *I Domenicani : breve storia dell'Ordine*, Milano, Edizioni paoline, 1992;
P. D. Penone O. P., *I domenicani nei secoli. Panorama storico dell'Ordine dei Frati Predicatori*, Bologna, ESD, 1998;
R. Zeller, *Les Dominicaines garde-malades des pauvres*, Paris, Éditions Alsatia, 1948

Parte terza

Opere sull'«educazione popolare»

- L. Agrati, *La pratica dello sguardo in Fénelon, Intuizioni educative di ieri e idee per oggi*, Roma, Carocci, 2010;
G. Are, *Il problema dello sviluppo industriale nell'età della Destra*, Pisa, Nistri – Lischi, 1965;
J. P. Aron (ed), *Misérable et Glorieuse. La Femme au XXe siècle*, Paris, Grasset, 1980;
A. Ascenzi, *Il plutarco delle donne*, Macerata, eum, 2009;
G. Barbera, *Memorie di un editore pubblicate dai figli*, Firenze, Barbera, 1883;

- G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974;
- E. Becchi, D. Julia, *Storia dell'infanzia, Dal Settecento a oggi*, vol. II, Roma-Bari, Laterza, 1996;
- M. Caffiero, *Un santo per le donne. Benedetto Giuseppe Labre e la femminilizzazione del cattolicesimo tra Settecento e Ottocento*, «Memoria», 1990, 3, pp. 89-106;
- F. Cambi-S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988;
- G. Chiosso, «*Formar l'uomo eminentemente morale ed abile*». *Il libro di lettura dopo l'Unità*, «Esperienze letterarie», n. 3, 2010;
- C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'Educazione delle Donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991;
- C. Covato e M. C. Leuzzi (edd.), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989;
- C. Covato, S. Ulivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001;
- C. Covato (ed.), *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie dell'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002;
- C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenza nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007;
- A. Di Ricco, *Studi su letteratura e popolo nella cultura cattolica dell'Ottocento*, Pisa, Giardini editori e stampatori, 1990;
- A. Dordoni, *I libri di devozione dell'Ottocento (con particolare riferimento alla produzione milanese): proposte per una lettura critica*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», n. 1, 1994, Brescia, La Scuola, pp. 52-102;
- A. Dordoni, *Per una valorizzazione storica dei libri di devozione: i testi diffusi a Bergamo nel primo Ottocento*, in *Chiesa e società a Bergamo nell'Ottocento*, Milano, Glossa, 1998, pp. 203-234;
- G. Dury, M. Perrot (edd.), *Storia delle donne in Occidente*, Roma, Laterza, 1991;
- S. Franchini, S. Soldani (edd.), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, Milano, Franco Angeli, 2005;
- S. Franchini, *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, Firenze, Olschki, 1993;
- E. Garin, *La questione femminile nelle varie correnti ideologiche degli ultimi cento anni*, in *Società Umanitaria, L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni (1861 – 1961)*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, pp. 19-44;
- C. Ghizzoni, S. Polenghi (edd.), *L'altra metà della scuola : educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008;
- S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia. 1870 – 1925*, Venezia, Marsilio, 1979;
- Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987;
- M. F. Levy, *De meres en filles : l'éducation des francaises : 1850-1880*, Paris, Calman – Levy, 1984;
- S. S., Macchietti, *Il sentimento dell'infanzia in Toscana nell'ultimo Ottocento*, Roma, Bulzoni, 1993;
- G. Maugain, *Documenti bibliografici e critici per la storia della fortuna di Fénelon in Italia*, Paris, Librairie Ancienne Honoré Champion, 1910;
- M. Moretti, *Spunti liberali sul mondo cattolico. Alcuni appunti*, in A. Zambarbieri (ed.), *I cattolici e lo Stato liberale nell'età di Leone XIII*, Venezia, Istituto Veneto di Lettere, Scienze ed Arti, 2008, pp. 245-277;
- C. Pancera, *Il pensiero educativo di Fénelon*, Firenze, La Nuova Italia, 1991;

- I. Piazza, *Buoni libri per tutti : l'editoria cattolica e l'evoluzione dei generi letterari nel secondo Ottocento*, Milano, Unicopli, 2009;
- R. Sani, *Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 3-41;
- R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, Edes, 1997, pp. 21-56;
- R. Sani, *Le fonti e i percorsi della ricerca nei settori della storia della famiglia e dell'infanzia*, «Pedagogia e vita», n. 4, 1997, pp. 107-126;
- S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne all'indomani dell'Unità. Un problema a molte dimensioni*, «Passato e presente», VII, (1988), n. 17, pp. 11-36;
- S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Angeli, 1991;
- M. Taccolini, *A servizio dello sviluppo. L'azione economico – sociale delle congregazioni religiose in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e pensiero, 2004;
- F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, Sei, 1987;

Plutarchi francesi citati

- L. Aimé Martin, *L'educazione della madri di famiglia o dell'incivilimento del genere umano per mezzo delle donne*, Firenze, Bettini, 1862;
- L. Bautain, *La paternità cristiana : Istruzioni ad un padre*, Treviso, Turazza, 1888;
- J. Berthier, *La madre secondo il cuore di Dio, ossia doveri della madre cristiana*, Torino, Tipografia salesiana, 1890;
- J. N. Bouilly, *Le madri di famiglia, racconti*, Venezia, Coen, 1870;
- J. N. Bouilly, *Racconti per le giovinette*, Venezia, Trieste, 1873;
- J. N. Bouilly, *La casa nera, romanzo*, Milano, Guerra, 1878;
- M. Campan, *Consigli alle fanciulle, recati in italiano e pubblicati per cura di Pietro Thouar, ad uso delle scuole elementari. Terza edizione*, Torino, Paravia, 1888;
- F. Calmettes, *Valori di Fanciulla, Traduzione di Enrico Salgari*, Torino, Paravia, 1895;
- F. E. Chassay, *Doveri delle donne nella famiglia, Versione con note di Isabella Rossi C.a Gabardi Brocchi, fiorentina*, Milano, Arzione, 1856;
- F. E. Chassay, *La donna cristiana nei suoi rapporti con la società, preceduta da una lettera sul merito dell'opera diretta all'Editore dal Padre Gioachino Ventura di Raulica*, Milano, Guglielmi, 1856;
- F. E. Chassay, *La purezza del cuore*, Milano, Arzione, 1856;
- F. E. Chassay, *Manuale della donna cristiana*, Milano, Arzione, 1856;
- S. Genlis, *Adele e Teodoro, ossia lettere sull'educazione di Madama di Genlis*, Milano, Sonzogno, 1813;
- S. Genlis, *Racconti morali di Madama Genlis*, Milano, Sonzogno, 1814;
- S. Genlis Stephanie, *Alfonsina o la tenerezza materna*, Sonzogno, 1814;
- L. Junot duchessa d'Abrantès, *Vite e ritratti delle donne celebri d'ogni paese, opera della duchessa D'Abrantès ; continuata per cura di letterati italiani*, Milano, Stella e figli, 1836;