

**«Tutto può essere scuola»
Niccolò Tommaseo tra tensione e pratica educativa**

**«Tutto può essere scuola»
Niccolò Tommaseo between tension and educational practice**

EMILIO CONTE

The present paper aims to offer in a historical-pedagogic way, some insights about the debate between the different ideas of school-life and school-institution, starting with Niccolò Tommaseo work. His thought, even lacking a clear structure, can be inscribed in an educational tension present in many cultural circles during XIX century. This thought has been developed from a Christian point of view and has become the center of a pedagogical conception based on life experience.

KEYWORDS : NICCOLÒ TOMMASEO, EARLY CHILDHOOD, EXPERIENCE, POPULAR EDUCATION, SCHOOL

L'uomo e il suo tempo

Quella di Niccolò Tommaseo fu una vita all'insegna della poliedricità nel senso più lato del termine, non fosse altro che per la lunghezza, quasi tre quarti del XIX secolo nostrano, o per il notevole numero di territori attraversati, racchiusi cronologicamente tra una nascita in Dalmazia nel 1802 ed una morte settantadue anni dopo in quel neonato regno d'Italia che pure con la sua infaticabile opera di propaganda letteraria aveva contribuito a far nascere¹. E la poliedricità di cui sopra non si esplica solo nella gran quantità di esperienze vissute, bensì soprattutto in una produzione scrittorica assai differenziata, che attraversando quasi tutti i generi letterari testimonia la curiosità di una mente fervida e protesa in quella tensione etico morale che colloca pienamente Tommaseo nel suo secolo, un periodo in cui da più parti ci si aspettava una rigenerazione dell'uomo e dell'Italia. Il dalmata, in effetti, si occupò di linguistica², lessicografia³, politica, con una produzione poetica e prosastica di varia natura⁴, dalla saggistica al romanzo⁵, non disdegnando collaborazioni con i più importanti periodici del tempo⁶, tra cui soprattutto l'«Antologia» di Giovan Pietro Vieusseux⁷.

La storia letteraria, soprattutto quella scolasticamente intesa, sembra però non aver tramandato un altro aspetto della produzione del dalmata, relegando tale sfaccettatura in una sorta di Tommaseo minore, quel grande calderone nel quale sostanzialmente gettare tutto ciò che non ruoti attorno a *Fede e bellezza*, alla poesia patriottica, alle varie compilazioni dizionariistiche o all'amicizia intima con Alessandro Manzoni. Eppure il Tommaseo educatore, perché di questo si sta parlando, non è affatto il prodotto incidentale di una mente poliedrica, quasi che questa, spaziando a destra e a manca, approfondisca questioni di pedagogia perché era l'unico argomento che mancava all'appello. Tutt'altro: come è stato osservato, anzi, è proprio la cifra educativa il *fil rouge* di fondo di una vita intera. Motivo per cui non solo il Tommaseo educatore non è un Tommaseo minore, ma rappresenta la chiave stessa di lettura dell'uomo: non sembra iperbolico sostenere che il dalmata abbia concepito tutta la sua vita come una sorta di ideale educativo da portare avanti⁸. Questa cifra interpretativa non è nuova nella storiografia: già Giulio Salvadori aveva individuato tale *trait d'union* nell'esistenza tommaseiana, in uno studio del 1924 attestante il generale clima di riscoperta del pensiero pedagogico cristiano ottocentesco in concomitanza con il rifiorire dell'attività educativa dei cattolici in Italia⁹.

Assodato questo punto focale, prima di una trattazione più sistematica occorre però chiedersi in che senso Tommaseo è stato educatore. La questione non è peregrina, dal momento che, scorrendo le pagine dei suoi pur numerosi scritti sul tema, salta subito all'occhio l'assenza di un pensiero pedagogico sistematico e sistematizzato, per quanto tra le righe possa ravvisarsene una sostanziale coerenza di fondo. In tal senso

La sua pedagogia risulterebbe aforistica e senza sistema alcuno; i suoi pensieri apparirebbero un insieme di "idee apparentate", e non lo sviluppo di un sistema pedagogico complesso e coerente,

per quanto i problemi affrontati siano

Concepiti e condotti con unità e coerenza di pensiero, anche se la loro esposizione è rapsodica e giornalistica.

Con ogni probabilità è per questo che, a parte il pur datato ma valido studio di Sante Bucci da cui sono tratte queste parole, non esiste ad oggi un compiuto saggio sul Tommaseo educatore: viceversa i contributi finora apparsi, di cui una buona parte ha più di un secolo di vita, si sono limitati a

Raccogliere sbrigativamente pochi pensieri educativi del Dalmata intorno ad alcuni temi come la donna, la famiglia, la religione, la patria, l'umanità, il dovere e il diritto, il lavoro¹⁰.

Quasi fosse impossibile, insomma, tracciare un ritratto unitario della pedagogia tommaseiana, se non affrontando la questione per punti fondamentali slegati fra loro. In realtà, a scorrere le numerose pagine delle opere di Tommaseo, il tutto sembra essere un po' più complesso. Chi ha ricostruito le riflessioni del dalmata catalogandole per tematiche ha operato commettendo un errore di fondo: pur nella buona intenzione di diradare le ombre sul Tommaseo educatore, il non concedere a queste riflessioni un *fil rouge* costante ha di fatto finito per dipingere un'attività incidentale, quasi non consapevole. Viene così fornita l'impressione cui si accennava all'inizio: come se il dalmata, avendo esplorati quasi tutti i campi del sapere umanistico, a tempo perso si fosse gettato sulla pedagogia, e neanche con quella convinzione necessaria a creare una solida teoria. È evidente che non è così, e che una ricostruzione per punti slegati, anche se mette in luce questioni interessanti e magari inedite, funziona fino ad un certo punto: non facendo emergere l'intenzionalità ultima sottesa all'autore, viene data l'immagine di un corpo privo di ossatura. Ora però è anche vero che il *corpus* tommaseiano, per restare nella metafora, non lascia facilmente intravedere le sue ossa e chi ne ribadisce la mancanza tecnicamente non sta sbagliando: si ritorna così in un circolo vizioso al trabocchetto di un Tommaseo pedagogista per caso.

La luce in fondo al tunnel, forse, può essere rappresentata da un cambio di prospettiva, nel momento in cui ci si chiede se veramente il filo conduttore di un pensiero debba essere il pensiero stesso: è necessario, per parlare di un Tommaseo educatore, ricercarne un pensiero compiuto? A parere di chi scrive, in effetti, il filo conduttore in questione non è tanto ravvisabile in un pensiero pedagogico strutturato, quanto in una tensione educativa di stampo etico che permea, anzi rende tutt'uno, gli scritti e la vita stessa del dalmata. Il già citato studio di Salvadori sembra supportare questa teoria, nel momento in cui descrive, forse con eccessivi toni di lirismo, un Tommaseo che funge da *exemplum* pedagogico nei confronti dell'amico Alessandro Poerio, rinnovando con la sua stessa vita l'antica tradizione dell'educazione tramite *imitatio*¹¹.

Ecco perché Tommaseo riesce a coniugare, ad esempio, riflessione educativa e riflessione politica, che nel suo pensiero non hanno soluzione di continuità (come tanti altri campi del sapere, d'altronde). Beninteso, la sua non deve essere inquadrata come un'educazione politica: il dalmata, aiutato dai contatti che aveva stretto con le personalità più importanti del mondo pedagogico cattolico, svilupperà teorie educative onni-comprehensive, non limitate al contingente sociopolitico bensì spazianti su molti campi della natura umana¹². La tensione educativa tommaseiana è sempre rivolta all'uomo per l'uomo, mai ad un fine terzo. Che poi tutto ciò andrà naturalmente a curare i mali anche politici di cui soffre la costituenda nazione italiana è un discorso di naturale conseguen-

za. La tensione educativa, etica e morale, protesa verso il miglioramento in tutte le sue forme, si fa tensione politica: è in questo senso che si deve intendere l'affermazione che

L'arte di educare è una politica in piccolo, come l'arte del governare è un grande sistema d'educazione¹³.

Tommaseo si presenta così in piena aderenza con un secolo, l'Ottocento, che nell'ambito della pedagogia cristiana

Scorre più tra frammenti di pensieri sull'educazione che in virtù di elaborazioni teoriche e di grandi slanci dello spirito e della cultura come manifestazione appunto dello spirito e degli spiriti¹⁴.

A tal proposito, la parabola di Antonio Rosmini, con il quale pure Tommaseo fu per un certo periodo in contatto ed amicizia¹⁵, sembra confermare tale ipotesi: l'unico vero teorico del secolo, nel campo dell'educazione cristiana, non riesce a terminare la sua opera¹⁶. La sua morte improvvisa, nel 1855, può essere assunta come spartiacque di un Ottocento di cui una prima metà tenta (fallendo) sistematizzazioni speculative, metodologiche e didattiche, di contro alla seconda che approcciandosi con la modernità ed il conseguente declino del cristianesimo nella società diviene maggiormente preoccupata delle urgenze pratiche cui far fronte di volta in volta¹⁷.

Tommaseo vive entrambe le stagioni, assorbendone via via limiti e contraddizioni, ma anche pregi e speranze in un'Italia in trasformazione e prossima all'Unità. In lui le tensioni educative non si fanno pedagogia sistematica, ma producono comunque un substrato culturale che lascia il segno, dal momento che anche nel corso del XX secolo molte istituzioni cattoliche si rifaranno al pensiero di Tommaseo, talvolta assumendone anche il nome come nel caso dell'Associazione nazionale magistrale¹⁸. Il dalmata, infatti, riuscirà non solo ad inserirsi nei giusti gruppi, tra cui soprattutto quello toscano facente capo a personalità come Capponi e Lambruschini, ma convoglierà nella sua riflessione il meglio della pedagogia precedente, traendo spunti e materiali soprattutto dagli ambienti svizzeri, da Rousseau a Pestalozzi alla Necker de Saussure¹⁹.

Alla luce di tutto ciò sembra dunque un po' troppo severo il ritratto che talvolta è stato fatto di Tommaseo, sulla scorta delle tradizionali critiche verso un impianto teorico carente o nullo a fronte di una pedagogia che procede per intuizioni²⁰. Se tutto sommato queste critiche possiedono un fondo di verità è però anche vero che con Tommaseo ci si trova dinanzi ad un pensatore che ha una particolare concezione di educazione, difficile da inquadrare secondo i classici schemi. Lungi dal generare un pensiero compiuto, ritenuto semmai un accidente e non sostanza, per Tommaseo l'educazione è la carne della storia, l'energia che permette il cambiamento, la forza che rigenera l'uomo: non si fa si-

stema, quindi, ma azione. Viceversa «la teoria se non è docile, non è occhio che indirizza i passi, è catena»²¹. Il dalmata lo spiega chiaramente:

[Dall'] osservazione [della natura umana in giovane età], troppo sin qui trasandata, può solo sperare miglioramento l'arte dell'ammaestrare e dell'educare. Tale osservazione conduce a riguardare le cose della mente e dell'animo in aspetti varii; e ci salva dalla mania dei sistemi, che tanto in pedagogia, quanto in letteratura e in politica, porta seco il malanno comunemente chiamato pedanteria²².

Ritorniamo così a quella tensione educativa come vero filo conduttore della riflessione tommaseiana, che anzi rifugge volontariamente una trattazione sistematica, giudicata pedantesca quasi sclerotizzasse nel trascendente ciò che deve rimanere carne nell'immanente: l'atto educativo come atto trasformativo della realtà. Ancora, nel 1872, prossima la morte e guardandosi indietro, Tommaseo scriveva di avere sentito nel corso di quasi cinquant'anni «la necessità, civile ancora più che intellettuale» di una riflessione pedagogica²³. Si tratta dunque di una necessità di azione (civile) prima ancora che di pensiero sistematico (intellettuale). La maggiore pecca che si rimprovera al dalmata si configura dunque come sua consapevole scelta epistemologica: Tommaseo, in sintesi, non è un Rosmini perché non voleva essere un Rosmini, ed è lui stesso a ricordare questa intrinseca caratteristica a chiunque tenti una ricostruzione storica della sua riflessione pedagogica.

Posto tale punto fermo, quello dunque di una riflessione educativa come tensione civile rivolta all'atto pratico della vita, si tenterà adesso di delineare meglio i termini della definizione con un esempio di tensione educativa, nella fattispecie in relazione all'educazione popolare, ed un esempio di applicazione pratica di tale tensione, in ordine al problema dell'educazione infantile. Infine, si tenterà di trarre le conclusioni in sede di riflessione sulla scuola (o sulle scuole) ponendo qualche punto d'arrivo e prospettiva futura a partire dalla riflessione tommaseiana sull'argomento.

La tensione educativa nell'educazione popolare

Come è noto, il XIX secolo vide l'affermarsi definitivo di un fenomeno che già aveva fatto capolino negli anni della rivoluzione francese e che in seguito sarà destinato, nel bene e nel male, ad ampliarsi sempre più: la comparsa da attore protagonista sulla scena storica del popolo²⁴. Il popolo, idea cui a quest'altezza di tempo comincia ad affiancarsi il concetto di nazione, è al centro della riflessione culturale, politica, sociologica: godrà di un protagonismo notevole, fino a mutare in massa per le ideologie novecentesche. Anche la pedagogia inizia a ragionare sul popolo, in maniera diversa a seconda dei contesti

culturali in cui la riflessione viene portata avanti. In particolare in Italia diventa centrale il dibattito in relazione ai fermenti risorgimentali. La questione sembra avere anche tratti paradossali, dal momento che c'era chi negava addirittura l'esistenza di un popolo italiano, che semmai andava 'fatto' una volta fatta l'Italia: all'opposto si collocava chi invece credeva che la stessa Italia fosse un'espressione culturale viva solo in quanto esisteva da sempre un popolo italiano che ne aveva generato l'idea, prima ancora che uno Stato. In particolare a pensarla così era un gruppo di intellettuali cattolici, maggiormente vicini al liberalismo che al tradizionalismo promosso dai pontefici, tra i quali rientra anche Niccolò Tommaseo.

La tensione educativa del dalmata rivolge tutta la sua energia nell'educazione popolare, concepita come riscatto complessivo dell'Italia, una prospettiva che lo legava a molti intellettuali cattolici. Infatti, i fermenti sociali legati soprattutto alla rivoluzione francese, che in Italia aveva fatto capolino in ad inizio secolo, mantenevano una matrice prettamente laica quando non anticlericale. L'idea che potesse nascere un'Italia unita a partire da un processo guidato da *élites* colte recava dunque con sé la possibilità, poi effettivamente avveratasi, che il nuovo Stato nascesse in contrapposizione con la Chiesa cattolica, rivendicando peraltro piena sovranità su Roma: proprio nella Città eterna l'insurrezione datata 1849 di cui Pio IX fece le spese confermò i diffusi timori. Per molti cattolici, quindi, auspicare un ruolo del popolo nella costruzione della futura Italia significava edificare una compagine politica che salvando le tradizioni religiose del Paese non lo rendesse nemico della Chiesa²⁵. Assodato ciò permanevano tuttavia differenze di pensiero sul concetto di popolo e di educazione popolare. La cultura cattolica, che per secoli aveva avuto a che fare con un popolo concepito come sostanzialmente devoto ed unito nella fede, si trovava improvvisamente davanti al dilagante fenomeno della scristianizzazione e della messa in discussione di ogni principio d'autorità tradizionale. Le reazioni furono molteplici a seconda dei contesti sociopolitici e culturali, ma, tramite una semplificazione a grandi linee, si possono ridurre alla classica polemica fra intransigenti e transigenti nei confronti della modernità²⁶. Tali linee di pensiero si riflettono anche sulle pratiche educative messe in campo. Le fazioni che facevano capo al cattolicesimo più intransigente, forti soprattutto nei primi decenni del XIX secolo e facenti riferimento ad ambienti curiali, gesuitici e dell'aristocrazia laica, intendevano dosare accuratamente l'educazione popolare, nella convinzione che essa potesse diventare uno strumento in mano alle *élites* progressiste. Sotto lo slogan di 'meno istruzione più religione' si raccolsero una serie di intellettuali, sia laici che consacrati, convinti che per il popolo fosse sufficiente l'educazione religiosa tradizionalmente intesa e una formazione di stampo pratico in base al loro *status* sociale. Viceversa attorno alla metà del secolo in alcuni pensatori, pur cresciuti nell'alveo tradizionalista, andava maturando l'idea che al popolo

fosse necessaria un'educazione più ampia, quanto meno per sfuggire alle condizioni misere in cui spesso versava²⁷. Inoltre in alcuni intellettuali, spesso consacrati, a questa concezione seguì quella apparentemente paradossale secondo cui il mondo moderno potesse schiudere più porte all'educazione cristiana di quante apparentemente ne paresse serrare. Da qui il pullulare di iniziative, come quella di don Giovanni Bosco, che da un approccio inizialmente emergenziale e caritatevole approdano ad una compiuta pedagogia volta ad un rilancio della presenza cristiana nella società²⁸.

Fedele alla sua concezione di pedagogia viva ed operante, Tommaseo sostiene la necessità di educare il popolo a qualcosa di utile per lui e per la sua natura, dal momento che solo in questa maniera si può generare l'artisticamente bello e l'eticamente vero²⁹. Esempio primo è la lingua italiana, un idioma vivo e parlato, non puro ed astratto, intellettuale o intellettualistico³⁰. A proposito della questione idiomatica, che ha interessato gli studi di Tommaseo tanto da consegnarlo alla storia come uno dei maggiori linguisti e lessicografi italiani del risorgimento, è qui interessante notare soprattutto due cose. Anzitutto, il fatto che essa non si esaurisca in sé, ma trascenda in un piano più ampio volto all'educazione del popolo italiano. *In secundis*, e questo sembra essere la cosa più interessante, il fatto che la questione linguistica trovi la sua soluzione grazie alle riflessioni educative portate avanti contemporaneamente dal dalmata. In parole povere, quale lingua per il popolo italiano? L'idioma puro, per certi versi già classico, propugnato da autori come padre Antonio Cesari, che si rifacevano direttamente alle opere dei maestri fiorentini trecenteschi? O la lingua toscana del secolo XIX, dotta perché diretta discendente di quella tradizione, ma allo stesso tempo depurata da quel purismo che rischiava di farla assurgere ad un empireo artefatto? Tommaseo non sembra avere dubbi sull'accettare la seconda ipotesi, ma il suo ragionamento, ed è questo quello che importa sottolineare, è ancora una volta squisitamente pedagogico. Se l'educazione è la carne della storia, e la lingua è strumento d'educazione, ne discende necessariamente che questo idioma deve essere vivo, attinto dalla bocca dei parlanti, «incarnazione del pensiero di un popolo»³¹.

Quest'ultimo rientra costantemente nelle riflessioni educative di Tommaseo, che indica più volte una metodologia didattica da adottare nei suoi confronti, basata sulla valorizzazione del sapere tradizionale popolare, soprattutto quella di stampo pietistico e religioso, e sulla doverosità di rendere fruibile l'alta cultura anche ai ceti più umili, utilizzando come criterio di discernimento l'utilità pratica del sapere³². In questo, Tommaseo si affianca bene al gruppo pedagogico toscano orbitante attorno alle figure di Lambruschini e Capponi ed a tutta la riflessione che costoro portavano avanti sull'educazione popolare e sul concetto di popolo³³. Quest'ultimo, inoltre, nella riflessione del dalmata

non è mai un soggetto idealizzato, ma sempre incarnato in un determinato momento storico, e che deve dunque

Merita che sia conosciuto ne' pregi suoi, compatito ne' difetti, nelle sventure commiserato, sovvenuto nella debolezza, aiutato a correggersi da sé stesso, a beneficiarsi, educarsi³⁴.

Tommaseo concepisce così la religione come la chiave di volta dell'educazione popolare. È interessante, però, declinare meglio la questione, tanto più che il dalmata con educazione cristiana non intende una serie di istruzioni dogmatiche da seguire. In Tommaseo la religione diviene lo strumento che rende «manifesta agli occhi dell'uomo la propria dignità» e, soprattutto, accomuna le genti perché

tutti al mondo abbiamo le nostre gioie, tutti i nostri dolori, ma [...] il più infelice di tutti è colui che si dimentica d'aver de' fratelli³⁵.

È nell'amore cristiano, eretto a criterio pedagogico affratellante, che Tommaseo trova la chiave per il riscatto del popolo italiano³⁶. In questo senso la tensione educativa del dalmata si riallaccia alle numerose istanze di riforma presenti nel mondo cattolico ottocentesco³⁷, verso le quali guardava anche il gruppo toscano solidarizzando con le esperienze filantropiche legate al socialismo utopico protestante, prima fra tutte quella portata avanti in Scozia da Robert Owen³⁸. Di più, in Tommaseo queste tensioni educative non sembrano avere confini nel popolo italiano, sganciandosi dunque da quel patriottismo talvolta eccessivo che, esacerbato verso la fine del secolo, si sarebbe tramutato in acceso nazionalismo. Di chiara impronta universalistico cristiana si rivela dunque essere la descrizione di un'Europa confederata, per usare un linguaggio odierno in piena circolazione di merci e persone, nella quale l'educazione si esplica attraverso il viaggio e l'esperienza diretta³⁹, piuttosto che attraverso i libri⁴⁰. Una sorta di fratellanza educativa di popoli europei che riscoprono una radice comune, ecco anche questo di una cultura utopico pacifista, spesso di matrice evangelica⁴¹, presente nella Toscana della prima metà del XIX secolo⁴². Un'educazione, dunque, dai forti toni etici, dal momento che separare l'educazione intellettuale da quella morale è impossibile «senza che l'uomo e la società tutta ne vada scissa e sconvolta»⁴³. Ma, come ogni tensione etica, si tratta di un'educazione che trova nella traduzione pratica la sua necessità storica.

Dalla tensione educativa alla pratica educativa

Nel dibattito ottocentesco, strettamente connessa con l'educazione popolare era la questione della pedagogia infantile, quasi quest'ultima fosse la messa in pratica della riflessione sulla prima. Anche in questo caso, le realtà maggiormente impegnate furono gli ambienti cattolici, spesso tramite la nascita di istituti ed ordini che dell'educazione salvifica delle nuove generazioni facevano il loro carisma⁴⁴. Tommaseo, concependo l'educazione come miglioramento ed emancipazione dell'uomo, non poteva non affrontare anche tale tematica, dimostrandosi peraltro aggiornato sulle più recenti novità in proposito⁴⁵. Nel dalmata la riflessione si nutre degli apporti rousseauiani e pestalozziani, con i quali fa costantemente i conti (soprattutto con il primo) e si connota per un'impostazione sostanzialmente pratica e, si potrebbe dire, didattico metodologica, pur senza scadere nel didatticismo di maniera⁴⁶.

Non è un caso, allora, che la capacità di educare viene attribuita ai

Legittimi educatori dell'uomo[, cioè] l'aria che prima egli spira, la terra verso la quale cade piangendo; la luce, più o men lieta, a cui s'aprono gli occhi innocenti; il verde de' campi, il color delle mura, i più o men tersi cristalli della finestra, i primi suoni, i primi oggetti ch'ei tocca; il riso della madre, il latte della balia, le carezze del padre; poi le parole de' servi, gli atti degli amici, gli atti degli estranei: poi le novità che sopravvengono; il variare del cielo, il variare degli imperi; poi l'inescogitabile caso, cioè Dio⁴⁷.

L'esperienza dunque come primo, se non unico per quest'età, fattore di educazione. Con toni di lirismo, per certi versi anche stucchevole, Tommaseo delinea il suo concetto di processo educativo in ogni fase, procedendo per gradi dalla più semplice alla più complessa. In ordine, dunque, esperienza della natura, dapprima come elemento fisico («l'aria che prima egli spira, la terra verso la quale cade piangendo; la luce»), gradatamente come paesaggio antropizzato («il color delle mura, i più o meno tersi cristalli della finestra, i primi suoni, i primi oggetti»): è il primo tassello dell'educazione e la descrizione si attarda su percezioni sensoriali a livello rispettivamente olfattivo, tattile, visivo ed uditivo. Successivamente si passa all'esperienza dei rapporti umani dapprima in famiglia («il riso della madre, il latte della balia, le carezze del padre; poi le parole de' servi»), successivamente all'esterno («gli atti degli amici, gli atti degli estranei»). Le dimensioni coinvolte qui sono inizialmente emotive, poi intellettive quando il bambino è chiamato a decodificare gli «atti». Infine si descrive l'esperienza dei concetti astratti come la mutevolezza («le novità che sopravvengono») e lo scorrere del tempo nello spazio («il variare del cielo, il variare degli imperi»). Il tutto poi a chiudersi con l'esperienza della fede, culmine del processo educativo, con le domande che si fanno mute davanti al caso «inescogitabile», letteralmente non circoscrivibile al *cogito*, «cioè Dio»: è l'ambito filosofico e teologico.

Fedele al principio secondo cui la sistematizzazione di un pensiero pedagogico è la sua cristallizzazione e dunque la sua mortificazione, Tommaseo non fornisce precise indicazioni metodologiche sulla didattica, limitandosi a suggerire consigli da applicare volta per volta e caso per caso. Infatti, per quanto concerne l'educazione,

Non si potrebbe fissare norma immutabile ed unica. Questa è scuola che deve secondo le circostanze variare; e tutto può essere scuola⁴⁸.

È il preludio di ciò che lo stesso Tommaseo, più avanti, chiama «istruzione continua»⁴⁹. Questi consigli, che spesso assumono l'aspetto di massime aforistiche, sono sparsi all'interno della produzione di un'intera vita, ma si possono riassumere nella ricerca costante di una via pratica dell'insegnamento, che deve dunque rifuggire una formazione eccessivamente determinata e positiva. In questo approccio, c'è chi ha rilevato lo sviluppo del principio di analogia posto alla base della filosofia tommaseiana e rinvenibile soprattutto nell'insegnamento della lingua materna⁵⁰.

Un esempio di metodologia didattica per la prima infanzia si può rintracciare nella corrispondenza che Tommaseo ebbe con Emilio de Tiplido, amico intimo del dalmata, di cui era quattro anni più vecchio e con il quale partecipò ai moti rivoluzionari veneti del 1848, ricoprendo per un breve lasso di tempo la carica di ispettore capo delle scuole elementari nella giovane repubblica⁵¹. Non è un caso che le lettere al Tiplido, vertenti tutte su questioni culturali e spesso educative, tanto più che l'amico di Tommaseo è stato docente di scuole superiori ed università per diversi decenni, siano state pubblicate dal dalmata stesso in varie sue opere⁵². In esse i consigli e le riflessioni pedagogiche degli autori prendono esempio da casi concreti, nella fattispecie la figlia in fasce del Tiplido, Eloisa: ancora una volta per dirimere questioni educative Tommaseo non redige *summae*, ma mette sotto gli occhi del lettore atti pratici, tanto più che in questo caso non si tratta nemmeno di una *fictio* di stile rousseauiano⁵³.

La lettera, pubblicata la prima volta nel 1834 con il titolo *Di quella educazione che incomincia con la vita*, si configura come una densa riflessione corroborata da consigli che riprendono tematiche già presenti nella pedagogia precedente, soprattutto in Pestalozzi e Rousseau: pensatore quest'ultimo con cui Tommaseo fa esplicitamente i conti nell'ultima sezione dello scritto, ma che permea tutta la riflessione del dalmata sull'educazione e la cura da approntare durante la prima infanzia. Tommaseo sin dalle prime righe sottolinea la possibilità, meglio ancora la necessità, dell'educazione dell'infante, cosa per la quale non è necessario attendere oltre, notando come sin dalla tenera età il fanciullo mostri movimenti istintuali ed intuitivi bisognosi di affinamento e dirozzamento⁵⁴. L'idea che il bambino fosse già in età infantile portatore di *logos*, dunque di dignità educativa, risaliva ai primordi del cristianesimo, ma solo negli ultimi de-

cenni si stava traducendo in pratiche educative che superassero l'assistenzialismo per approdare ad istanze pedagogiche, come ad esempio nel caso degli asili di Ferrante Aporti⁵⁵. Al contrario di quest'ultimo però, con cui Tommaseo ingaggia una piccola polemica, il metodo con cui insegnare al bambino deve essere basato sull'intuito, dal momento che l'«intuitivo potere della umana mente [...] nelle anime vergini è meraviglioso». A tal proposito, annota il dalmata:

Fare che il fanciullo per lunga serie di interrogazioni dottrinali sia menato a sentenziare che l'*acqua bagna*, è un volerlo istupidito a forza di scienza. A chi sta per versarsi acqua addosso, dite: *non t'infradiciare*; ed egli imparerà che l'acqua infradicia, ed altre cose parecchie da quella via. Insinuate la verità all'occasione d'altre idee che facciano quelle prolifiche d'altre ancora⁵⁶.

Tommaseo, quindi, nella lettera si prodiga in numerosi consigli all'amico, spaziando nei più minimi esempi in ogni sfaccettatura educativa per la piccola Eloisa. Ella, dunque, allenerà le sue percezioni sensoriali ed intellettuali, i propri sentimenti e le proprie capacità deduttive, nonché il suo fisico. Lo sforzo principale, però, non sarà dell'educatore, ma della bambina, dal momento che

Queste cose tutti i bambini apprendono col tempo da sé; ma variando le esperienze, moltiplicandole, facendole tutte convergere a un fine, si può accelerare l'istruzione, e renderla più immediatamente proficua che non soglia⁵⁷.

È importante per Tommaseo sottolineare un simile concetto. Il ruolo dell'educatore è sostanzialmente quello di un facilitatore che incanala, in una serie di atti, un flusso di energie in potenza già presenti. Per rientrare nel caso concreto, Emilio de Tipaldo dovrebbe predisporre opportunamente un percorso esperienziale atto a facilitare, velocizzare e meglio far fruttare qualcosa che comunque sarebbe venuto da sé, magari in tempi più lunghi ed in maniera meno perfetta. Al centro del processo educativo si pone Eloisa, ma lo stesso processo educativo esiste perché esiste il padre che conduce coscientemente ad un fine le esperienze della figlia⁵⁸. Senza questa intenzionalità l'educazione non sarebbe stata tale in quanto affidata al caso. La bambina avrebbe dunque maturato emozioni, sensazioni, percezioni tra loro slegate, prive di intenzionalità ed intrise di casualità: in ultimo non sarebbe stata educata. È in questo, per Tommaseo, che si distingue l'agire dell'uomo da quello dell'animale. Quest'ultimo è solo capace di «cura», per quanto precisa ed efficace, ma a ciò

Nell'uomo aggiungesi la riflessione che dà merito ad ogni menomo atto dell'educazione, che nobilita fin le cure più materiali, che nel presente considera l'apparecchio dell'avvenire, nel corpo ama lo spirito, e nel bambino venera l'uomo⁵⁹.

Ed è proprio per essere in grado di predisporre adeguati piani educativi caso per caso che i bambini devono essere conosciuti. L'importanza dell'osservazione, che fa dell'educazione una disciplina scientifica, è richiamata da Tommaseo in più punti della sua riflessione come chiave di volta di ogni agire educativo. Una concezione, questa, che il dalmata aveva ben presente sin dagli anni fiorentini, e che testimonianza ancora una volta come la pedagogia sia nella sua riflessione un qualcosa di inscindibile dall'atto pratico volta per volta diverso⁶⁰. Acutamente, Tommaseo annota che

Se dalle astrazioni e dalle pratiche anguste vorranno gli educatori passare nella via dell'osservazione e dell'esperienza, l'istruzione acquisterà quella dote preziosa senza la quale non è bene alcuno, la sapienza di piegare le regole alle circostanze, e dedurre da queste medesime nuove norme. [...] Così quello che tanto aiuta la franchezza de' dotti a spacciare sistemi d'educazione, di politica e di altro, si è la mancanza piuttosto di esperienza che la meditazione profonda. [...] Perciò se possono giovare le scuole di pedagogia (poiché, se utili sarebbero scuole che insegnassero ad allevare maiali ed asini, molto più quelle che uomini); pur si può dire che dannose diventerebbero se insegnassero il metodo piuttosto che l'arte di svolgerlo in quelle conseguenze le quali sono sì lontane dal principio generale che paiono quasi eccezioni da quello⁶¹.

La tensione pedagogica tommaseiana non genera regole, bensì osserva le eccezioni, conscia che la vita stessa sia irriducibile a schemi precostituiti. L'educazione, che per il dalmata è la vita stessa, non può dunque sottomettersi a principi generali. È questa, paradossalmente l'unica regola che segue Tommaseo nella sua riflessione pedagogica: nessuna osservazione è mai identica ad un'altra, semplicemente perché nessun uomo è mai identico ad un altro.

Quot capita tot scholae

Il breve lavoro che si avvia a conclusione non ha preteso, naturalmente, di esaurire la trattazione sulla figura del Tommaseo educatore. Anzi, ad onor del vero ha tralasciato molti aspetti pur interessanti della riflessione del dalmata, per i quali si spera di aver segnalato in calce la bibliografia più opportuna. La scelta degli argomenti effettuata era tuttavia finalizzata a disegnare quanto più precisamente possibile la tensione educativa che permea la vita di Tommaseo. Una tensione dalla quale può discendere, sottotraccia, un'idea di scuola: ed è proprio da qui che si cercherà ora di trarre le conclusioni di quanto ricostruito.

Con Tommaseo siamo di fronte ad un pensatore che ha ragionato sulla scuola e sul rapporto che essa ebbe con la società preunitaria, fino anche a tentare di mettere le mani in pasta con la brevissima esperienza al ministero dell'istruzione del governo provvisorio della Repubblica veneta⁶². Eppure il dalmata è ben lontano da quella 'torsione scolasticistica' che si andava preparando nella pedagogia italiana e che esplose definitivamente negli anni successivi all'Unità⁶³.

Erede di una tradizione cattolica che si rifaceva al discepolato sul modello apostolico, in lui si nota quasi una nostalgia dei tempi in cui il *magister* curava il *puer* a trecentosessantasei gradi, conoscendone ogni aspetto e conducendolo amorevolmente al vero, al bello, al buono⁶⁴. Questa visione a tratti idilliaca non gli impedisce, tuttavia, di fare i conti con la scuola come istituzione, realtà che andava sempre più affermandosi nel corso del secolo e che risulterà centrale nella costruzione ideale dello Stato unitario. Tommaseo non è un passatista o un conservatore ad oltranza, tuttavia riconosce che la scuola italiana per come si stava formando rischiava di lasciar passare in secondo piano la persona rispetto all'istituzione, di per sé uniformante. Così, poco dopo l'Unità annota che

Troppo spesso il discorso rivolgesi a tutta la scuola; e agli sbagli e ai difetti de' singoli non è posto riparo in tempo. Convieni che ciascheduno senta d'essere e osservato e curato, ne abbia fiducia e soggezione, si eserciti a mostrarsi con verecondia qual è, dire in presenza altrui quello che sente. Così la scuola in comune non nuoce all'originalità; il vario conciliasi all'uno, e la familiarità alla modestia⁶⁵.

La prospettiva tommaseiana, dunque, si colloca in una sorta di personalizzazione della didattica *ante litteram*, volta alla valorizzazione della singolarità di ogni allievo, in modo che questi non si disperda nella «scuola in comune». L'apertura di scuole apposite per coloro che intendono perfezionarsi in un mestiere, di modo che nei lavori «si cominciasero a porre avvedutamente in pratica i principii teorici novellamente imparati», deve essere letta in questo senso: ad ognuno deve essere data la possibilità, educandosi, di valorizzare la propria originalità pur rimanendo in un sistema d'istruzione comune⁶⁶. Evidenti, anche in questo caso, i richiami alla coeva riflessione di Lambruschini sul ruolo del lavoro, soprattutto contadino⁶⁷, nell'educazione dell'uomo⁶⁸.

D'altronde, se è vero che Tommaseo rivendica l'utilità di un'istruzione comune e della scuola intesa come apparato, istituzione senza la quale difficilmente si sarebbe potuta ottenere una trasmissione di conoscenze su larga scala, è anche vero che egli nega allo Stato la capacità ultima di educare: prerogativa, come si è visto, della vita naturale e della famiglia.

In effetti, il punto focale che sembra emergere da quanto sin qui affrontato è la concezione, per Tommaseo, dell'educazione come vita⁶⁹. L'esperienza nella vita quotidiana,

quella «educazione continua» che prima si richiama laddove «tutto può essere scuola», è naturalmente insofferente all'istituzione, che viceversa vorrebbe fosse scuola solo la scuola stessa. O meglio, l'educazione-vita tommaseiana accetta l'istituzione perché ne comprende l'utilità, ma non vi si sottomette. In sostanza, l'istituzione non scompare, non deve scomparire, ma non deve pretendere un monopolio educativo, dal momento che

I governi educare non possono; dunque non debbono: la loro impotenza n'è prova. Perché l'impossibile non è dovere: dice l'antico proverbio⁷⁰.

Si torna così, con un percorso quasi circolare, alla questione posta all'inizio del presente lavoro. C'è infatti un collegamento di fondo tra il Tommaseo che non sistematizza il suo pensiero pedagogico ed il Tommaseo del «tutto può essere scuola»: tale filo rosso è la paura, ma anche l'impegno ad evitare, di arrestare il flusso vitale che rappresenterebbe la vera essenza della pedagogia. Così come un trattato ne sclerotizzerebbe la forza generatrice, rischiando di immortalare su carta quello che dovrebbe rimanere un divenire in azione, allo stesso modo il monopolio educativo dell'istituzione, la 'torsione scolasticistica' che già si scorgeva all'orizzonte, avrebbe incasellato quella pedagogia-vita atrofizzandola.

Prospettive per il XXI secolo?

Tommaseo è e resta pienamente un uomo del suo tempo, in tutto ciò che di positivo e negativo reca una simile affermazione: come tale, ed in maniera del tutto neutra e scevra da giudizi di valore, va considerata la vita, l'opera e la riflessione del dalmata. Astrarre Tommaseo dall'Ottocento risorgimentale italiano è un nonsenso storico, culturale, pedagogico. Tentare un ragionamento, o anche solo una conclusione su quanto finora esposto, con criteri interpretativi attuali è una sovrapposizione di piani storici che ci si deve ben guardare dal compiere.

Ciò premesso ed assodato, non si può però sorvolare sul fatto che il dalmata ebbe intuizioni da non sottovalutare e che potrebbero ad oggi fruttare in sede di dibattito pedagogico. In questo senso, le sollecitazioni del passato possono rappresentare un seme per il futuro, se adeguatamente assunte ed anche contestualizzate.

Il XIX secolo si presenta come un periodo storico che pur avendo esaurito alcuni filoni antropologici e culturali, ampiamente sostituiti dalle concezioni novecentesche, ha ancora molto da dire sul piano della riflessione educativa, tanto più che è il secolo in cui prende forma la pedagogia come scienza. Tutto questo appare con ancora maggiore

forza negli ambienti culturali di matrice cristiana, quando alla secolarizzazione fa seguito il tentativo da parte di gruppi intellettuali di recuperare *ad fontes* le radici del proprio pensiero in chiave etica e sociale. Riprendono così vigore, anche sul piano pedagogico, le teorie di centralità dell'uomo come individuo portatore di *logos* sin dalla nascita e destinato ad un'educazione che ne metta in risalto la peculiarità e la sostanziale individualità pur nel consorzio umano dei fratelli: insomma, «unicuique suum», come recita il sottotitolo de «L'Osservatore romano» sin dal 1862.

Tommaseo si colloca dunque in quella linea di pensiero cristiano atta al recupero della persona umana da porre al centro dell'esperienza educativa. Da questo principio, unito alle più recenti teorie pedagogiche assorbite attraverso studi e confronti con le maggiori personalità dell'epoca, discendono tutte le conseguenze del suo pensiero educativo: si tratta di un principio, questo sì, che non è antistorico riproporre sul piano della riflessione attuale.

EMILIO CONTE

University of Bergamo

¹ A titolo introduttivo sulla figura del Tommaseo si segnala il pur datato M. Puppo, *Tommaseo*, La Scuola, Brescia 1950 ed i saggi contenuti nel volume collettaneo *Niccolò Tommaseo nel centenario della morte*, a c. d. V. Branca, G. Petrocchi, Olschki, Firenze 1977.

² *Niccolò Tommaseo. Popolo e nazioni. Italiani, corsi, greci, illirici*, a c. d. F. Bruni, 2 voll., Antenore, Padova 2004.

³ A tal proposito l'opera più nota è N. Tommaseo, B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, 4 voll., Utet, Torino 1879. L'opera fu conclusa sette anni dopo l'improvvisa morte di Tommaseo, sotto la direzione di Giuseppe Meini, essendo anche Bellini in età avanzata. Non fu tuttavia la prima fatica lessicografica del dalmata, i cui interessi linguistici, rimontando fino al periodo fiorentino, avevano già condensato i loro frutti in N. Tommaseo, *Nuovo dizionario de' sinonimi della lingua italiana*, Pezzati, Firenze 1830.

⁴ *Id.*, *Poesie e prose*, a c. d. P.P. Trompeo, P. Ciurenau, 2 voll., Utet, Torino 1966.

⁵ In realtà Tommaseo non fu mai veramente un apprezzato romanziere dai suoi contemporanei. La sua opera maggiore, ora riedita in *Id.*, *Fede e bellezza*, a c. d. F. Danelon, Edizioni dell'Orso, Alessandria 1996, ebbe vita molto travagliata.

⁶ *Alle origini del giornalismo moderno. Niccolò Tommaseo tra professione e missione*, a c. d. M. Allegri, Accademia roveretana degli Agiati, Rovereto 2010.

⁷ Sul gruppo toscano orbitante intorno a Vieusseux cfr. G. Serafini, *Vieusseux, l'«Antologia» e le altre riviste. Impegno e dibattito educativo*, in *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, a c. d. F. Cambi, Le Lettere, Firenze 1998, pp. 177-194.

⁸ Per approfondimenti anche riguardo la produzione letteraria generica di Tommaseo cfr. S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, La Scuola, Brescia 1975, pp. 23-24.

⁹ G. Salvadori, *Niccolò Tommaseo educatore cinquant'anni dopo la sua morte*, «Vita e Pensiero», X, 11 (1924), p. 642.

¹⁰ S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 25-26 e relativa bibliografia per i contributi in questione.

¹¹ G. Salvadori, *Niccolò Tommaseo educatore cinquant'anni dopo la sua morte*, cit., pp. 649-654.

¹² S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., p. 28.

¹³ N. Tommaseo, *Dell'educazione. Scritti varii*, Ruggia, Lugano 1834, p. 33.

¹⁴ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, La Scuola, Brescia 2005, p. 79.

¹⁵ N. Tommaseo, A. Rosmini, *Carteggio edito e inedito*, a c. d. V. Messori, 3 voll., Marzorati, Milano 1969.

- ¹⁶ Fulvio De Giorgi, nella sua corposa ricostruzione del pensiero e della vita di Rosmini, mostra come il rapporto fra questi e Tommaseo sia stato altalenante fino alla definitiva rottura nel 1826. Tuttavia, echi del pensiero rosminiano permangono nella produzione del dalmata ben oltre questa data, a testimonianza di un sodalizio spezzatosi più per motivi caratteriali che non intellettuali. Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Morcelliana, Brescia 2002.
- ¹⁷ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., p. 49.
- ¹⁸ A. Dessardo, *L'associazione magistrale "Niccolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici, 1906-1930*, Ave, Roma 2018.
- ¹⁹ Sui rapporti tra Tommaseo, il gruppo pedagogico toscano di Lambruschini e gli ambienti svizzeri cfr. gli spunti di G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 34-36. Chiosso sottolinea come il tramite culturale fosse proprio il Vieusseux, anch'egli ginevrino e vicino agli ambienti del protestantesimo illuminato svizzero.
- ²⁰ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., pp. 55-57.
- ²¹ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, a c. d. G. Della Valle, vol. I, Paravia, Torino 1916, p. 51.
- ²² Id., *Sull'educazione. Pensieri*, Treves, Milano 1869, p. 6.
- ²³ Id., *Degli studi elementari e dei superiori, delle università e de' collegi. Accenni*, Tipografia cooperativa, Firenze 1872, p. V.
- ²⁴ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., p. 24.
- ²⁵ F. Traniello, *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 7-192.
- ²⁶ Id., *Cattolicesimo conciliatorista. Religione e cultura nella tradizione rosminiana lombardo-piemontese (1825-1870)*, Marzorati, Milano 1970.
- ²⁷ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 16-17
- ²⁸ Per ulteriori approfondimenti cfr. F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione tra restaurazione e risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, Isu, Milano 1999.
- ²⁹ Il bello ed il vero sono per Tommaseo rispettivamente il mezzo ed il fine dell'educazione: il primo porta necessariamente al secondo. Sul concetto di bellezza educatrice cfr. S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 135-146.
- ³⁰ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 421-422.
- ³¹ P. Fornari, *Tommaseo Niccolò*, in *Dizionario illustrato di pedagogia*, a c. d. A. Martinazzoli, L. Credaro, vol. III, Vallardi, Milano s.d. [ma 1903], p. 584.
- ³² N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 432-437.
- ³³ Id., *Delle innovazioni religiose e politiche buone all'Italia. Lettere inedite a Raffaello Lambruschini (1831-1832)*, a c. d. R. Ciampini, Morcelliana, Brescia 1963 e relativa prefazione di Gianni Sofri per una panoramica generale sul gruppo toscano.
- ³⁴ Appunto manoscritto di N. Tommaseo, in Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (d'ora in poi BNCF), Carteggio Tommaseo, pacco 43.
- ³⁵ Id., *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, pp. 434-435.
- ³⁶ Per un approfondimento sulla tematica cfr. S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 125-134.
- ³⁷ F. Pitocco, *Utopia e riforma religiosa nel Risorgimento*, Laterza, Bari 1972, pp. 153-216.
- ³⁸ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 29-36.
- ³⁹ Su queste tematiche sembra essere forte l'influsso di Goethe, autore peraltro di un celebre viaggio in terra italiana secondo la tradizione del grand tour, in accordo alla quale i rampolli europei completavano la propria educazione con un lungo itinerario nei luoghi della classicità. Lo scrittore tedesco è in effetti uno degli autori più citati da Tommaseo quando questi si trova ad affrontare temi come l'educazione alla bellezza o il cosmopolitismo dell'intellettuale. A titolo d'esempio cfr. N. Tommaseo, *Della bellezza educatrice. Pensieri*, Il Gondoliere, Venezia 1838, p. 141.
- ⁴⁰ N. Tommaseo, *Della educazione. Scritti vari*, cit., pp. 381-388.
- ⁴¹ Come già accennato, spesso i fermenti utopico pacifisti nascevano in contesti di cultura protestante. Tuttavia anche gli ambienti intellettuali cattolici non erano immuni da simili elaborazioni, riprendendo l'antica concezione di repubblica delle lettere e mutuandola nell'insegnamento evangelico. Un esempio è rappresentato proprio dalla parabola di Rosmini, per cui si rimanda a F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, cit., pp. 229-282.
- ⁴² G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 36-39.
- ⁴³ Appunto manoscritto di N. Tommaseo, in BNCF, Carteggio Tommaseo, pacco 43.
- ⁴⁴ A tal proposito si vedano i contributi presenti nel volume collettaneo *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, a c. d. L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 1994.
- ⁴⁵ In un appunto manoscritto privo di riferimenti cronologici, ma databile per indizi interni tra gli anni '30 e '40 del XIX secolo, Tommaseo esalta le recenti esperienze di Giuseppe Sacchi e Raffaello Lambruschini (BNCF, Carteggio Tommaseo, pacco 43).
- ⁴⁶ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 228-232.
- ⁴⁷ Id., *Dei diritti, dei doveri e dell'educazione*, Perotti, Livorno 1849, pp. 134-135.
- ⁴⁸ Id., *Della educazione. Scritti vari*, p. 39.

⁴⁹ *Ibi*, p. 377.

⁵⁰ S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 237-245.

⁵¹ La nomina fu voluta dallo stesso Tommaseo, all'epoca ministro del culto e dell'istruzione della Repubblica veneta. Su Emilio de Tipaldo cfr. D. Rasi, *Un greco amico del Tommaseo: Emilio de Tipaldo*, in *Niccolò Tommaseo. Popolo e nazioni. Italiani, corsi, greci, illirici*, vol. II, cit., pp. 537-578.

⁵² Sul carteggio tra Tommaseo ed Emilio de Tipaldo cfr. Ead., *Storia di un'amicizia: il carteggio inedito Niccolò Tommaseo - Emilio De Tipaldo*, in *Alla lettera. Teorie e pretiche epistolari dai Greci al Novecento*, a c. d. A. Chemello, Guerini e associati, Milano 1998, pp. 263-313.

⁵³ Per approfondire su tale tematica si vedano le riflessioni sull'arte della narrazione come unico modo per affrontare la questione delle azioni umane, in G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 328-350.

⁵⁴ N. Tommaseo, *Della educazione. Scritti vari*, cit., pp. 22-23.

⁵⁵ Sulla figura di Ferrante Aporti e sulla sua esperienza cfr. G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze 1965, pp. 68-127.

⁵⁶ Id., *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. II, cit., p. 20. Corsivo originale.

⁵⁷ Id., *Della educazione. Scritti vari*, cit., p. 42.

⁵⁸ Per approfondire su tale tematica cfr. G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità, in Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, a c. d. G. Bertagna, Studium, Roma 2018, pp. 120-125.

⁵⁹ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., p. 26.

⁶⁰ Sulle concezioni di Tommaseo negli anni fiorentini si vedano gli spunti di A. Gaudio, *La «Guida dell'educatore» di Raffaello Lambruschini*, in *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, a c. d. G. Chiosso, Franco Angeli, Milano 1989, p. 123.

⁶¹ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., p. 51.

⁶² Tommaseo fu ministro del culto e dell'istruzione nella Repubblica veneta dal giorno della sua proclamazione (22 marzo 1848) al luglio dello stesso anno. Le dimissioni, repentine quanto sofferte, sono da imputare sia ai contrasti con altri membri del governo, sia al timore che la sua presenza maldisponesse il re di Sardegna Carlo Alberto, più volte dal dalmata criticato, proprio nel momento in cui i rivoluzionari stavano per chiedere aiuto al Piemonte sabauda. Ad ogni modo Tommaseo fu in carica troppo poco tempo per tentare di ricostruire la sua attività presso tale dicastero: ammesso che nelle fasi convulse della vita della repubblica, abbattuta dopo appena un anno di vita dalle forze austriache, il dalmata avesse potuto metter mano a qualche provvedimento, di tutto ciò non è traccia nelle carte d'archivio (le ricerche sono state condotte presso Archivio di Stato di Venezia, fondo Governo provvisorio). La descrizione delle fasi più convulse del conflitto si trova in un numero molto elevato di minuscoli lacerti di carta con appunti autografi in BNCF, Carteggio Tommaseo, pacco 44, busta 8. Le memorie di Tommaseo in relazione a quegli anni sono ora in N. Tommaseo, *Venezia negli anni 1848 e 1849: memorie storiche inedite*, a c. d. P. Prunas, vol. I, Le Monnier, Firenze 1931, pp. 143-154.

⁶³ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., pp. 107-109. Per Vico l'involuzione istituzionalista e didatticista della pedagogia postunitaria è da ricondurre proprio alla mancanza di una solida speculazione teorica nella prima metà del secolo. Il parallelismo con la coeva Francia, che non subì questo mutamento proprio perché strutturò un proprio pensiero pedagogico, ne sarebbe la prova.

⁶⁴ N. Tommaseo, *Dell'educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 84-94.

⁶⁵ Id., *Degli studi elementari e dei superiori, delle università e de' collegi. Accenni*, cit., p. 19.

⁶⁶ Id., *Della educazione. Scritti vari*, cit., p. 377.

⁶⁷ Cfr. l'appunto manoscritto di N. Tommaseo, in BNCF, Carteggio Tommaseo, pacco 43, nel quale si espone il progetto dell'apertura in Toscana di una scuola di agraria. Lavorare la terra, dunque, nobiliterebbe l'uomo, mentre le «arti cittadine corrompono e ammiseriscono e fanno schiavi al capriccio de' ricchi e a quello de' tempi». Per la coeva riflessione di Lambruschini e degli ambienti toscani cfr. A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 132-135.

⁶⁸ R. Gentili, *Lambruschini: un liberale cattolico dell'800*, La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 205-208.

⁶⁹ Per approfondire su tale tematica cfr. G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, a c. d. G. Bertagna, S. Ulivieri, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

⁷⁰ N. Tommaseo, *Dei diritti, dei doveri e dell'educazione*, cit., p. 134.