



Anno II, Numero 6 – Novembre 2012

## **L'attualità di J.J. Rousseau a 250 anni dall'*Emilio***

Scuola Internazionale di Dottorato in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Università degli studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore scientifico:** Giuseppe Bertagna – Direttore CQIA (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Comitato direttivo:** Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta CQIA, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta CQIA, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta CQIA, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta CQIA, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta CQIA

**Responsabili di Redazione:** Andrea Potestio, Fabio Togni

**Comitato scientifico:** è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati otto.*

## INDICE

Introduzione <b>(A. Potestio)</b>	5
--------------------------------------	---

## SAGGI

Il problema teorico dell'educazione ed il ruolo dell'educatore nell' <i>Emilio</i> . Alcune riflessioni pedagogiche <b>(P. Mulè)</b>	7
Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau <b>(J. Orsenigo)</b>	19
J.J. Rousseau l'educazione etico-politica come educazione alla verità <b>(F. Pesare)</b>	33
Le désir de parler. La fonction de la langue dans l'idée de l'éducation de J.J. Rousseau <b>(A. Potestio)</b>	48
Le Roy, Rousseau e gli antichi: modelli per l'educazione e la cittadinanza <b>(M.E. Severini)</b>	60
Il problema dell'altro nell'antropologia politica di Rousseau <b>(N. Fazioni)</b>	70
Passeggiando con Rousseau ... in campagna, leggendo <i>Les confessions</i> <b>(O. Martini)</b>	84
Aria di campagna. Tracce rousseauiane per un'educazione ambientale <b>(F.P. Calvaruso)</b>	97

## INTERVISTA

Il Progetto PON Educazione Scientifica: un'idea di formazione docenti Intervista a Annamaria Fichera e Serena Goracci <b>(a cura di N. Correale)</b>	111
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## RECENSIONI

Roberto Gatti, <i>Rousseau. Il male e la politica</i> <b>(A. Potestio)</b>	117
S. Chistolini, <i>Domanda e offerta di competenza nella professione docente.</i> <b>(S. Scandurra)</b>	119
Francesca Bracci, <i>La famiglia come comunità di apprendimento</i>	

<b>(A. Pasini)</b>	121
Carlo Baroncelli (ed.), <i>Verso un'educazione planetaria. Per un futuro sostenibile</i>	
<b>(A. Potestio)</b>	125
M. Guerra, R. Militello, <i>Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola,</i>	
<b>(M. Giraldo)</b>	127
Olga Bombardelli, <i>L'Europa e gli europei a scuola</i>	
<b>(M. Matina)</b>	130

## Introduzione

Andrea Potestio

Tra il 1761 e il 1762 Rousseau pubblica *Nouvelle Héloïse*, *Émile* e *Du contrat social* che costituiscono le opere della sua maturità. Gli scritti prendono in considerazione tre aspetti formativi significativi per l'uomo: la costruzione di una famiglia e di uno stato che come organismi socio-politici possano essere il fondamento di una società giusta e l'educazione dell'individuo che possa integrarsi con gli altri.

La dimensione sociale, politica ed educativa rappresentano così le direzioni di ricerca integrate che Rousseau propone ai suoi contemporanei per contrastare la degenerazione della società denunciata nel *Discours sur le Sciences et les Artes* (1750) e nel *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754). Ciò che accomuna le tre dimensioni è l'istanza etica, ma anche il suo presupposto metafisico, che deve accompagnare e guidare sia il percorso politico sia quello educativo. Per questo l'istanza etica rimanda al principio «dello stato di natura», ossia del fondamento dell'essere umano.

Il seguente numero monografico di *Formazione, lavoro, persona. Cqia-rivista* si propone di ricordare la figura di J.J. Rousseau<sup>1</sup>, dopo 250 anni dalla pubblicazione delle sue tre opere principali e 300 anni dalla nascita, proprio per sottolineare l'importanza dell'intreccio tra educazione e politica nella sua opera e per mettere in evidenza il suo sforzo costante di suggerire possibili percorsi per realizzare, in modo armonico, la loro integrazione. L'obiettivo non è, quindi, la pura celebrazione accademica del pensiero rousseauiano, ma la possibilità di avviare un confronto e un dialogo su temi che interrogano tuttora la nostra contemporaneità, a partire dalle categorie e dai principi classici che appartengono alla nostra tradizione.

Gli autori che hanno collaborato a questo numero monografico si sono impegnati in analisi approfondite sui testi rousseauiani per indagare, attraverso categorie ermeneutiche differenti, il possibile legame tra le dimensioni sociali, politiche ed educative che agiscono nell'opera del Ginevrino.

Mulè in *Il problema teorico dell'educazione ed il ruolo dell'educatore nell'Emilio. Alcune riflessioni pedagogiche* approfondisce i problemi relativi al ruolo del *gouverneur* mettendo in evidenza gli aspetti moderni presenti nella proposta educativa di J.J. Rousseau. L'educazione diviene il processo che, attraverso la guida paziente e sapiente del maestro, può condurre l'allievo a manifestare in modo positivo la propria bontà e a costruire le basi per una società ordinata e armonica.

Orsenigo in *Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau* sottolinea, attraverso le analisi di Foucault, Massa e Becchi, la paradossalità dell'idea di educazione rousseauiana e il suo intreccio con il tema della vita. Leggendo in parallelo *l'Emilio* ed *Emilio e Sofia o i Solitari*, Orsenigo si interroga

---

<sup>1</sup> In questo numero monografico vengono pubblicate alcune relazioni che sono state effettuate in occasione delle giornate del Convegno Internazionale *Il «pedagogista» Rousseau tra metafisica, etica e politica*, che si è svolto nei giorni 1-2-3 di Ottobre 2012 ed è stato organizzato dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali e dal Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento dell'Università degli studi di Bergamo e dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata dell'Università degli studi di Padova e dal Centro Italiano di Ricerca Pedagogica. Tutte le altre relazioni verranno pubblicate in due volumi cartacei di prossima pubblicazione che costituiranno gli atti completi del Convegno.

sul ruolo della pratica educativa e sulle ragioni che hanno portato il Ginevrino a scrivere un secondo romanzo (*I Solitari*) che narra la vita, errabonda e travagliata, di Emilio e Sofia dopo il matrimonio e la nascita del figlio. L'autrice mette bene in evidenza come *I Solitari* non costituiscono solo un'appendice bizzarra dell'*Emilio*, ma rappresentano una possibilità intrinseca della stessa idea di educazione naturale.

Pesare approfondisce il tema del rapporto tra individuo e cittadino. Il suo contributo *J.J. Rousseau: l'educazione etico-politica come educazione alla verità* riflette sull'importanza dell'educazione per costruire legami sociali democratici. Rousseau, infatti, è stato uno dei primi pensatori della modernità che è riuscito a descrivere sia le potenzialità positive sia i possibili rischi demagogici che risiedono nell'idea di democrazia.

Il tema dell'educazione è al centro anche dell'articolo di Potestio *Il desiderio di parlare. La funzione del linguaggio nell'idea di educazione di Rousseau*. L'autore analizza il ruolo della parola nel percorso formativo di Emilio, a partire dal pianto iniziale del bambino fino alle forme più elaborate di lettura e scrittura. Proprio il linguaggio può essere considerato come una categoria di indagine utile per sintetizzare le opposizioni presenti nel procedere rousseauiano.

I contributi di Severini e Fazioni prendono in considerazione gli aspetti più filosofici della riflessione del Ginevrino. Severini in *Le Roy, Rousseau e gli antichi: modelli per l'educazione per l'educazione e la cittadinanza* propone un accurato confronto tra il paradigma epistemologico di Rousseau e quello dell'umanista Le Roy, per mostrare come entrambi i pensatori interpretano la classica dialettica tra *ordo* e *variatio* nella costruzione delle rispettive concezioni di educazione, civiltà e cittadinanza. Fazioni, nel saggio *Il problema dell'altro nell'antropologia politica di Rousseau*, parte dalla riflessione di Lévi-Strauss e approfondisce il tema dell'alterità all'interno della concezione dell'uomo rousseauiano.

Il numero monografico si conclude con i contributi di Martini e Calvaruso che affrontano, da diverse prospettive, il rapporto tra l'educazione naturale rousseauiana e l'ambiente esterno. Martini in *Passeggiando con Rousseau ... in campagna, leggendo Les confessions* approfondisce i temi autobiografici della produzione rousseauiana e l'influenza del contesto ambientale per la costituzione dell'identità interiore. Calvaruso, partendo da un'analisi dei testi pedagogici di Rousseau e dall'opposizione tra città e campagna, propone alcune linee guida per lo sviluppo di un'educazione finalizzata a migliorare il rapporto tra uomo e natura.

## Il problema teorico dell'educazione ed il ruolo dell'educatore nell'*Emilio*. Alcune riflessioni pedagogiche

Paolina Mulè

### Abstract

*In this article, we analyze J.-J. Rousseau's Emilio, particularly its theoretical positions about education, as well as the role of the educator/tutor in evolutionary path of student growth, from infancy to maturity. It also investigates the antinomian problem between nature and human antinatura related to man training rather than the citizen one; on complaint of the degeneration of the cultural society of his time and the vision that not just theorize about the virtues and the civic-mindedness, but you must specify virtually evolutionary stages of education of the child, in order to achieve the genuine virtues, living within the natural setting (in the country) and non-urban (city). And it is in the educational project of Rousseau that you configure a preceptor model – tutor who in educational relationship with his pupil at the beginning stage of sensitivity, you view distant, while subsequent growth phases when the student develops the reflective dimension seems to activate some sort of synthesis between him and the student. However, in the process of this education is evident how the preceptor, through stratagems, constantly manipulates his pupil.*

### Premessa

Nel panorama della letteratura scientifica Jean-Jacques Rousseau viene ricordato sia come teorico della pedagogia che come filosofo e pensatore politico<sup>2</sup>. Analizzando attentamente le sue opere quella nella quale si rinviene lo sviluppo delle sue posizioni teoriche dell'educazione, nonché il ruolo dell'educatore intrecciati continuamente con la

---

<sup>2</sup> Sull'argomento si rimanda a: L.-P. Jouvenet, *Rousseau pédagogique et politique*, Toulouse, Colin 1989; P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Editori Laterza, Bari 1999 (1974); B. Bouvier, A. Ravier, *L'éducation de l'homme nouveau*, Paris 1941, 2 Voll.; J. Marley, *Rousseau*, London 1873, 2 Voll.; H. Höffding, *Rousseau und seine philosophie*, Stuttgart 1897; G. Lanson, *L'unità de la pensée de J.-J. Rousseau*, in «Annales Rousseau», n. VIII, 1912 (trad. it. trad. it. *L'unità del pensiero di Rousseau* nel vol. coll. a cura di E. Bossi, *Il pensiero di Rousseau*, La Nuova Italia, Venezia 1927); A. Tozzi, *Saggio sul Rousseau*, Pisa 1942; G. A. Roggerone, *L'Emilio*, in «Nuovi Studi su Rousseau», Lacaita, Manduria 1991, pp. 31-108; E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1948; E. Nardi, *Oltre Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2005. Sul rapporto che Rousseau ebbe con le donne cfr. M. Ferri, *Le donne di Rousseau. Amanti, sesso e vizi del filosofo della Rivoluzione*, Bonanno Editore, Acireale- Roma 2009; C. Curreri, *L'educazione delle donne secondo G.G. Rousseau*, Soc. ed. Dante Alighieri, Roma s.d.; B. Violani-Cambi, *Le idee di G.G. Rousseau sulle donne*, Ricci, Firenze 1909. Su alcune opere di J. J. Rousseau si rimanda a: J.J. Rousseau, *Discours sur les Sciences et les Artes*, in *Oeuvres complète* (O.C.) de Bernard Gagnebinet, Marcel Raymond, III, Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959 (trad. it. *Discorso sulle scienze e sulle arti*, in Rousseau, II, Mondadori, Milano 2010 (1750), pp. 526-623); F. Venturini, *Le origini dell'Enciclopedia*, 2° ed. Einaudi, Torino 1963. J. - J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in O.C., III, cit., trad. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini* (1754), in Rousseau, cit., pp. 645-770). 2009. Sulla biografia si segnalano: F. C., *J.-J. Rousseau. A critical Study and Writings*, Cambridge University Press, London 1955; F. Winwar, *J.J. Rousseau. Conscience of an Era*, Random House, New York 1961; J. Guehenno, *Jean – Jacques Rousseau. Histoire d'une conscience*, 2Voll., Gallimard, Paris 1962<sup>2</sup>; L.G. Crocker, *Jean- Jacques Rousseau*, 2 Voll., Macmillan-London, New York, Collier-Macmillan 1968-1973; R. Trousson, *Jean- Jacques Rousseau*, 2 Voll., Tallandier, Paris 1988-1989.

sua vita piuttosto travagliata, inquieta, complessa, intrisa di un forte egocentrismo<sup>3</sup> e di profonde emozioni, è *l'Emilio o dell'educazione* pubblicata nel 1762<sup>4</sup>. La dimensione autobiografica anche in quest'opera va tenuta in considerazione se si vuole comprendere il Rousseau a tutto tondo. In effetti, Lanson sostiene che «Il sistema di Rousseau è un pensiero vivo che s'è sviluppato nelle condizioni della vita, esposto a tutte le variazioni e le tempeste dell'atmosfera [...]»<sup>5</sup>. L'intreccio tra *pathos* e *logos* (emozione e ragione) è un elemento sempre presente, costante nella personalità del filosofo-pedagogo ginevrino tanto più che afferma:

[...] si uniscono in me senza che io sappia precisare in qual modo: un temperamento ardentissimo, passioni vive, impetuose, e idee lente a nascere, impacciate, che si presentano sempre in ritardo. Si direbbe che il mio cuore e la mia mente non appartengano al medesimo individuo. Il sentimento, più rapido della folgore, inonda la mia anima, ma anziché illuminarmi mi brucia e mi abbaglia. Sento tutto e non capisco nulla [...] le idee si ordinano nella mia testa con la più incredibile difficoltà, circolano lentamente, fermentano fino a emozionarmi, eccitarmi, darmi palpitazioni, e in balla di tale emozione non capisco nulla nettamente, non saprei scrivere una sola parola, debbo attendere. Poi a poco a poco questo gran movimento si placa, il caos si dissipa, ogni cosa si colloca al suo posto, ma lentamente, e dopo una lunga e confusa agitazione [...]

Ne consegue, che Rousseau antepone il *sentimento* al *pensiero*: sono queste, le due centrali categorie che caratterizzano la riflessione filosofica illuministica del suo tempo<sup>7</sup> e che il nostro Autore pone come cornice essenziale nell'*Emilio*, alla cui base si rinviene l'antinomia *natura e antinatura* dell'uomo<sup>8</sup>, sebbene la naturalità dell'uomo sia difesa costantemente "dalle sovrastrutture" della società illuministica universalmente riconosciute che tendono a sopraffare l'uomo trasformandolo dalla sua condizione iniziale.

Tuttavia, la disamina che s'intende svolgere in questo lavoro, senza alcuna pretesa di esaustività, verte su due nodi teorici che pervadono tutta l'opera *dell'Emilio* e non solo, ossia *il problema teorico dell'educazione ed il ruolo dell'educatore*. Su questi aspetti gli

<sup>3</sup> Su questo aspetto si rimanda alle seguenti opere *Confessioni, Dialoghi, Réveries*. In particolare, nelle *Confessioni* si legge: «Voglio mostrare ai miei simili un uomo in tutta la verità della natura, e quest'uomo sarò io. Io solo. Sento il mio cuore e conosco gli uomini. Non sono fatto come nessuno di coloro che ho visto; oso credere di non essere fatto come nessun altro vivente[...]» (B. Gagnebin, M. Raymond, a cura di, *Oeuvres complètes*, (O.C.), Paris 1959 sgg., p. 5; *Confessioni*, Vol. I).

<sup>4</sup> J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, in O.C., IV, trad. it. *Emilio o dell'educazione*, Mondadori, Milano 1997 (1762).

<sup>5</sup> G. Lanson, *L'unità del pensiero di Rousseau*, in «Annales Rousseau», cit.; G. Bedeschi, *Il rifiuto della modernità. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, Le Lettere, Firenze 2010.

<sup>6</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, in O.C., IV, trad. it. *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 113.

<sup>7</sup> Sull'argomento cfr. *Confessioni*, Vol. III, in B. Gagnebin, M. Raymond, a cura di, *Oeuvre complète*, (O.C.), cit., XIV, p. 158; l'*Introduzione* di A. Visalberghi, *Jean-Jacques Rousseau, Emilio*, Edizioni Laterza, Roma-Bari, 2001<sup>31</sup> (1953), pp.7-20.

<sup>8</sup> Sulle forme del pensiero di Rousseau e il valore del paradosso che caratterizzeranno anche *l'Emilio* cfr. H. Wallon, *Emilio*, in «I Problemi della Pedagogia», Vol. 31, Armando Roma, 1970 (1962), pp. 10-15, in cui si legge: «L'incoerenza è l'opposizione al proprio pensiero, il paradosso l'opposizione al pensiero comune. [...] Ci sono in Rousseau coppie di concetti in cui ciascun termine può sembrare ambiguo quando è disgiunto dal termine contrario». Il contrasto è dunque un artificio espressivo, ma gli torna utile anche per definire due concetti diversi e scambievoli tra loro. Si pensi ai concetti di Cittadino e di Uomo, di Uguaglianza naturale e Ineguaglianza sociale, di Uomo sociale e di Uomo astratto, di Necessità e di Leggi sociali. Ma il contrasto è inoltre un mezzo di differenziazione psicologica. Si pensi al paragone tra Emilio e Sofia, tra l'Uomo e la Donna» (Il testo di Wallon ripreso in questa citazione, si riferisce all'edizione integrale, premessa, trad. e note di P. Massimi, con introduzione, bibliografia, note e indice analitico dall'ed. francese di Garnier, Armando, Roma 1969).

intellettuali delle diverse edizioni di traduzione integrale dell'*Emilio* si sono cimentati<sup>9</sup>, mostrando che la questione teorica dell'educazione risulta l'elemento fondamentale per comprendere la configurazione del *gouverneur*, in molte edizioni tradotto con il termine precettore rousseauiano, che appare molto diversa da quella tradizionale, tanto più che Rousseau esplicitamente afferma che: «Del resto, io preferisco chiamare il maestro di questa scienza educatore anziché precettore, poiché egli deve guidare che istruire. Non deve dare assolutamente precetti ma deve farli trovare»<sup>10</sup>. In effetti, Rousseau dopo aver analizzato la trattatistica del suo tempo che viene elaborata a partire dal 1750<sup>11</sup> e dopo la sollecitazione, che ebbe da parte di Madame de Chenonceaux a fornirle una guida per l'educazione di suo figlio, compone l'*Emilio* che rappresenta un poema pedagogico ideale, rivolto all'umanità ma anche ai genitori, che rivoluzionerà i capisaldi della pedagogia del suo tempo, dando avvio così alla pedagogia moderna.

### La relazione educativa tra precettore e l'allievo Emilio: le tappe evolutive della sua educazione

Il progetto pedagogico di Rousseau, nell'*Emilio*, è ben presente sin dalla *Prefazione del Libro Primo* quando afferma che:

Malgrado tanti scritti, che hanno, si dice, il solo scopo dell'utilità, la prima di tutte le utilità, *che è l'arte di formare degli uomini*, è ancora dimenticata. [...] Non si conosce affatto l'infanzia. [...] I più saggi si attaccano a ciò che importa agli uomini di sapere, senza considerare quello che i fanciulli sono in grado di imparare. Cercano sempre l'uomo nel fanciullo, senza pensare a ciò che egli è prima di essere uomo.<sup>12</sup>

Sicché, l'educatore dovrebbe conoscere a fondo *i fanciulli nella loro natura*, partendo dall'osservazione delle loro inclinazioni, seguendo i progressi della loro crescita grado per grado, senza considerarli perciò dei piccoli adulti. Qui è chiaro che Rousseau vuole contrapporsi alla pedagogia dei Giansenisti, i quali asserivano che nell'uomo era innato il male, come traccia del peccato originale, per cui sostenevano l'importanza dell'azione correttiva severa. A riguardo, si rimanda ai principi di Hobbes e alla concezione educativa di Pestalozzi, secondo il quale dopo un primo periodo in cui la stessa natura, sotto la custodia della madre, provvede e suggerisce tutto il bene per l'infante, in seguito, essa – la natura- genera delle inclinazioni selvagge e disordinate, rendendo perciò necessaria l'opera dell'educatore che conformandosi alle leggi fondamentali della natura e perciò

<sup>9</sup> A tal proposito si pensi solo ad alcune: alla prima che risale al 1887, a cura di P.A. Vizzotto, apparsa a Milano; a quella di C. Verde, pubblicata a Torino s.d. (ma si presume sia dell'anno 1922-23; a quella di L. De Anna, con *Introduzione e note* di G. Calò, G. C. Sansoni, Firenze del 1923; a quella di A. Castaldo, Firenze 1928; a quella di A. Ribera, con *Introduzione* di G. Credaro, Sonzogno, Milano s.d. (nona edizione 1938); a quella a cura di Giuseppe A. Roggerone, pubblicata con la Scuola Editrice, Brescia 1965; a quella di G. Tarozzi, pubblicata con la Zanichelli editore, Bologna 1955; a quella a cura di P. Massimi, con un saggio di Claude Lévi-Strauss, intitolato *J.J. Rousseau, fondatore dei diritti dell'uomo*, Oscar Mondadori, Armando 2002, (ma la prima edizione risale al 1969).

<sup>10</sup> G. Roggerone, (trad. integrale, traduzione e note) a cura di, *G. G. Rousseau* La Scuola, Brescia 1965, p. 30.

<sup>11</sup> Si pensi ai *Pensieri su l'Educazione del fanciullo* di Locke, a gli *Avvertimenti di una madre a sua figlia della signora Lambert*, in 6 edizioni; al *Trattato degli studi* di Rollin, ai *libri* di P. De Crousaz, ai *Progetti* dell'abate di Saint-Pierre, alle *Massime sull'educazione* di Salignac; a quelli di Bladen, Helvétius, Simon, Desessarts, Montaigne.

<sup>12</sup> G. Roggerone, (trad. integrale, traduzione e note) a cura di, *G.G. Rousseau*, cit. p. 4; cfr. pure Emilio, H. Wallon, *Emilio*, in «I Problemi della Pedagogia», Vol. 31, Armando, Roma 1970 (1962).

continuando la prima educazione materna favorisce tra le inclinazioni naturali solo quelle buone<sup>13</sup>.

Ciò implica un'attenta riflessione sul concetto di educazione che Rousseau distingue in tre diverse forme: l' *educazione della natura, delle cose e degli uomini*, prediligendo e soffermandosi sulla prima. È la prima ad essere, infatti, del tutto indipendente dall'uomo e le tre forme di educazione per compiersi necessitano della loro armonia che si realizza attraverso l'educazione della natura. Ecco che gli educatori non debbano soffocare la natura (le disposizioni primitive) dell'uomo che per Rousseau coincide con l'abitudine e con l'educazione stessa. Ne consegue che

Bisognerebbe, quindi, riferire tutto a queste disposizioni primitive, ciò sarebbe possibile, se le nostre tre forme di educazione fossero solo diverse: ma che fare quando sono opposte? Quando, invece di educare un uomo per se stesso, si vuole educarlo per gli altri?<sup>14</sup>

Insomma, è la natura che guida il precettore e non viceversa. In questo senso, si legge: «Tutto, quando esce dalle mani dell'Autore [di Dio] delle cose, è bene; tutto degenera nelle mani dell'uomo»<sup>15</sup>, da cui appare evidente già la sua dottrina circa il rapporto tra natura e società, tra natura e istituzioni sociali, tra io e mondo che nel secolo XVIII fu oggetto di indagine con un'esaltazione della seconda categoria rispetto alla prima. In effetti, il mito della natura fu banalizzato dalla cultura del suo tempo ma *nell'Emilio* la natura diventa il cuore pulsante dell'uomo, 'il succedaneo della divinità', il criterio di valore supremo, tanto che lo stesso Rousseau identificherà il proprio io 'singolare' con la natura.

Ciò dà luogo ad una predilezione per *la formazione dell'uomo piuttosto che del cittadino*: la formazione di entrambi per Rousseau non può realizzarsi, perché la seconda avviene in un contesto sociale che è corrotto, in cui gli uomini entrano in relazione tra loro modificando il loro stato naturale e, dunque, corrompendosi<sup>16</sup>. Tuttavia, lo scopo dell'*Emilio* consiste principalmente nel formare l'uomo anche se alla fine Emilio è pronto per inserirsi nella società.

Nel progetto educativo di Rousseau si evince una netta contrapposizione tra l'istituzione educativa pubblica, collettiva: dei collegi che non predilige e quella privata e domestica: della natura che esalta<sup>17</sup>, anche se analizzando la vita complessa di Rousseau si coglie una netta contraddizione tra quello che egli sostiene *nell'Emilio* e le sue scelte di vita circa l'educazione dei propri figli, i quali furono abbandonati presso l'Ospizio dei Trovatelli<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> G. A. Colozza, *Il Metodo attivo nell'Emilio. Ripensando l'Emilio. Saggi*, Trimarchi, Palermo 1912; V. Fazio-Allmayer, *Il metodo attivo e il negativo nell'Emilio del Rousseau*, in «Problemi di didattica», Firenze 1921; C. Codignola, *Il concetto di educazione naturale in Rousseau*, in «Levana», Firenze 1922, n.1 e sgg.

<sup>14</sup> G.A. Roggerone, (tr. integrale, traduzione e note) a cura di, *G. G. Rousseau*, cit., p. 11.

<sup>15</sup> Ivi, p. 7.

<sup>16</sup> Per Rousseau «L'uomo naturale è tutto per sé; egli è l'unità numerica, l'intero assoluto, che non ha rapporti se non con se stesso o col suo simile. L'uomo civile non è che un'unità frazionaria, che dipende dal denominatore e il valore della quale deriva dal suo rapporto con l'intero che è il corpo sociale. [...] Colui che, nell'ordine civile, vuol conservare la preminenza dei sentimenti naturali, non sa quello che vuole. Sempre in contraddizione con se stesso, sempre incerto fra le inclinazioni e i doveri, non sarà mai né uomo né cittadino; non sarà mai buono né per sé né per gli altri. Sarà uno degli uomini d'oggi, un Francese, un Inglese, un borghese; non sarà niente» (Ivi, p. 11- 12).

<sup>17</sup> A tal proposito, Rousseau sostiene che « L'uomo civile nasce, vive e muore in schiavitù: alla nascita viene cucito nelle fasce; alla morte viene inchiodato in una bara: finché conserva aspetto umano, è incatenato dalle nostre istituzioni» (Ivi, p. 16).

<sup>18</sup> In rifiuto della paternità in Rousseau, secondo Starobinski: «[...] pare non sia altro che l'espressione, in una circostanza particolare, della più generale paura di vivere in un mondo dove gli atti hanno esiti involontari» (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau, La trasparenza e l'ostacolo*, (trad. it. Rosanna

In buona sostanza, Rousseau con la denuncia intorno alla degenerazione della società culturale del suo tempo, già presente nel primo *Discorso*<sup>19</sup>, e che si rinviene con dinamiche concettuali più profonde, sia *nell'Emilio* che nel *Contratto sociale*<sup>20</sup>, mostra che non basta solo teorizzare circa la virtù e il civismo, ma occorre specificare praticamente le tappe evolutive dell'educazione del fanciullo per raggiungere le autentiche virtù che si sviluppano in un contesto naturale e non urbano<sup>21</sup>. Sicché, a Rousseau va attribuito il merito di avere classificato le tappe evolutive del bambino: Emilio, in cinque fasi che rispecchiano la strutturazione dell'*Emilio* in 5 libri. La prima fase va dalla nascita ai 3 anni; la seconda, dai 3 ai 12; la terza, dai 12 ai 15; la quarta, dai 15 ai 18; la quinta, dai 18 ai 25, precorrendo la moderna classificazione delle fasi evolutive indicate in prima infanzia, seconda e terza infanzia o fanciullezza, preadolescenza, adolescenza, giovinezza e fondando il principio pedagogico di calibrare il processo di insegnamento alle condizioni psichiche dell'alunno.

Si ricava dall'opera l'idea di una educazione progressiva, perché punta l'accento sui caratteri propri di ogni età della vita dell'uomo accano al progresso delle facoltà umane (sensi, intelletto, ragione, sensibilità morale, religione, estetica, politico-sociale) che si sviluppano però in ordine successivo in rapporto alle varie età, ricavando così una prospettiva che sarà contraddetta dai risultati della psicologia moderna. Tuttavia, non è chiaro il passaggio che segna la 'maturità' di ogni età, tra una tappa evolutiva ed un'altra, ma appare evidente la teorizzazione dell'educazione secondo natura attraverso due forme successive di educazione: *l'educazione negativa e l'educazione indiretta*.

Intanto sul concetto di *educazione negativa* Rousseau presuppone un'educazione dei sensi puramente naturale, senza alcun intervento positivo del precettore. L'educazione negativa viene presentata soprattutto nei primi due libri e, quindi, nelle prime due tappe di vita: la prima, che corrisponde ai primi anni di vita del bambino, che dovrebbe essere allevato dalle madri e non dalle nutrici, che per Rousseau appaiono una delle cause della decadenza dei costumi. La prole deve essere, quindi, allevata, da un lato, dalle madri con tutte le cure domestiche e, dall'altro, dai padri che devono essere i veri precettori<sup>22</sup>, migliorando così lo stato della famiglia stessa che appare piuttosto disgregata nella società del suo tempo<sup>23</sup>. Solo dopo che il bambino sa parlare, mangiare e camminare,

Albertini) Società Editrice Il Mulino, Bologna 1982 (J. J. Rousseau, *La transparence et l'obstacle*, Editions Gallimard, Paris 1971, p. 358).

<sup>19</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur le Sciences et les Artes*, in *Oeuvres complete* (O.C.), III, Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1969 (tr. it. *Discorso sulle scienze e sulle arti*, in *Rousseau*, II, Mondadori, Milano 2010 (1750), pp. 526-623).

<sup>20</sup> J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, a cura di V. Gerratana, con saggio introduttivo di R. Derathé, Einaudi, Torino 1966 e cfr. pure J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, con présentation, notes, bibliographie et chronologie par Bruno Bernardi, G. Flammarion, Paris 2001.

<sup>21</sup> Sull'argomento cfr. l'interessante e ampio dibattito presente nell'opera di J. Starobinski, Jean-Jacques Rousseau, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit.

<sup>22</sup> A tal proposito, si legge: «Il migliore precettore è il padre stesso dell'alunno, perché solo lui può esplicitare questo compito con la dedizione piena e duratura richiesta di esso» (G. A. Roggerone, (trad. integrale, traduzione e note) *G.G. Rousseau*, cit., p. 15).

<sup>23</sup> A riguardo si legge nell'*Emilio* che: «[...] le madri si degnino di allattare i loro figli ed i costumi si ristabiliranno da soli, i sentimenti della natura si risveglieranno in tutti i cuori, lo Stato si ripopolerà; questo primo punto, questo punto solo riconcilierà tutto» (G. A. Roggerone, trad. integrale, traduzione e note a cura di, *G.G. Rousseau*, cit., p. 21). La famiglia del tempo di Rousseau è, infatti, una famiglia intenta a occuparsi di altro perché le madri, appartenenti all'aristocrazia, non allattano i figli e i padri si occupano dei propri affari, anzi molto spesso «i figli allontanati, dispersi in pensioni, in convitti, in collegi, porteranno [dirigono] altrove l'amore della casa paterna, o per meglio dire, ci porteranno a non essere affezionati a nulla. I fratelli e le sorelle si conosceranno [conoscono] appena. Quando tutti saranno [sono] riuniti in festa, potranno essere fra loro gentilissimi, ma si tratteranno come estranei» (ivi, p. 26).

ossia sopraggiunta la soglia dei 3 anni può essere affidato al precettore; mentre la seconda tappa, che corrisponde con l'età che va dai 3 anni ai 12 anni, il precettore ha il compito di occuparsi dell'educazione in un contesto naturale, vegliando sulla crescita del fanciullo senza imporre nulla: né compiti, né letture di libri specialmente di favole, perché l'unica maestra deve essere l'esperienza. A contatto diretto con la natura il bambino deve 'imparare a subire le resistenze' che provengono dall'esterno e superarle attraverso solo le sue forze e i suoi bisogni<sup>24</sup>. Ne consegue che il precettore deve insegnare al fanciullo *il mestiere di vivere*.

Su questo aspetto, è indubbio che Rousseau intende polemizzare con il modo di educare del suo tempo, in cui i bambini vengono allevati, educati delicatamente, sottraendoli così alle leggi della natura facendoli crescere deboli e rendendoli incapaci quando saranno maturi di "affrontare le fatiche degli uomini fatti". Si tratta, quindi, di fare esercitare i bambini a prove di ogni genere per sperimentare il dolore e la sofferenza in modo da rinvigorire il carattere. Si ricava che "il corpo si deve educare prima dell'anima, i sensi prima dell'intelletto. Ne consegue che il precettore rousseauiano deve essere per certi versi un cinico<sup>25</sup>, per consentire al bambino di conservare la sua forma originale. È, infatti, la natura che insegna ad Emilio tante cose e non gli uomini.

In questa prospettiva, si rinviene che *l'educazione* deve essere, quindi, *negativa*, ossia deve consistere non «già nell'insegnare la virtù e la verità, ma nel preservare il cuore dal vizio e lo spirito dall'errore»<sup>26</sup> attraverso l'esperienza diretta che diventa il fulcro centrale dell'apprendimento delle cose materiali e non solo. Nell'educazione negativa si fa leva sull'esercizio del corpo, delle forze di Emilio piuttosto che sull'anima che va mantenuta oziosa il più tempo possibile<sup>27</sup>. Si tratta di una educazione che prima di tutto è psicologica come pure il concetto di natura, per Rousseau, è prima di tutto psicologico e poi cosmologico. Chiaramente questa psicologia comparandola con i capisaldi della psicologia moderna e contemporanea è da considerarsi assai schematica e povera. A riguardo, è chiaro che *l'infanzia non deve guadagnare tempo, ma deve saper perderlo*; ecco che le lezioni del precettore debbano fare leva sui caratteri dell'esperienza e sull'osservazione dell'attività dell'allievo e non debbano essere verbose. Si avviano così i primi approcci della psicodidattica.

L'altra forma di educazione su cui Rousseau manifesta attenzione è quella che si sviluppa a partire dalla preadolescenza (12-15 anni), ossia *l'educazione indiretta* che presiede alla vera e propria educazione che si fonda sulla consapevolezza che l'apprendimento non è un fatto puramente intellettuale, ma il risultato della concreta e diretta esperienza, unita alla riflessione personale. Ne consegue che il precettore ancora

<sup>24</sup> Sul piano metodologico, per insegnarli il mestiere di vivere, secondo Rousseau, occorre esporre il fanciullo a *tutti gli accidenti della vita umana*, attraverso la sperimentazione sul campo del disagio per poterlo sopportare e sentirlo. Si tratta di insegnargli «[...] a sopportare i colpi della fortuna, a vivere, se occorre, fra i ghiacci dell'Islanda o sulla rupe ardente di Malta. [...] Vivere non significa respirare, ma significa agire, significa fare uso degli organi, dei sensi, delle facoltà, di tutte le parti di noi stessi che ci danno il sentimento della esistenza» (ivi, p. 16).

<sup>25</sup> Il cinismo del precettore è evidente quando Rousseau afferma che occorre fare esercitare i bambini «[...] alle avversità che dovranno sopportare un giorno. Indurite i loro corpi alle intemperie delle stagioni, dei climi, degli elementi, alla fame, alla sete, alla fatica [...] Prima che il corpo abbia acquistato le sue abitudini, gli si danno quello che si vuole senza alcun pericolo; ma, una volta che abbia raggiunto la sua consistenza, ogni alterazione diventa per esso pericolosa. [...] È possibile, dunque far diventare un bimbo robusto senza metterne in pericolo la vita e la salute; e se pure ci fosse qualche rischio, non si dovrebbe restare indubbio» (ivi, pp. 23-24).

<sup>26</sup> Ivi, p. 90

<sup>27</sup> Ivi, p. 91

una volta si configura come una guida del suo allievo e non un trasmettitore di conoscenze, di precetti sconnessi con la realtà.

Indubbiamente, vi è una critica dell'educazione del suo tempo, in quanto *nell'Emilio* Rousseau sostiene che il maestro crede di comandare e di governare gli allievi, in realtà il bambino comanda quando ottiene dai maestri ciò che gli piace tramite pianti, capricci che corrispondono ad una cattiva disciplina. Ecco che l'*educazione indiretta* a cui si rifà pure Lambruschini<sup>28</sup> si concretizza perciò attraverso l'ambiente reale, che è quello fisico e non quello sociale. Lambruschini a differenza di Rousseau si riferisce però all'ambiente familiare e sociale, ossia umano.

Nel metodo di Rousseau si anticipa, quindi, quanto sarà sostenuto successivamente sia dal *metodo intuitivo* che si fonda sull'esperienza percettiva, legato alla curiosità, che da quello attivo che si fonda sull'attività, sul fare delle cose legato all'interesse. Per Rousseau, è questa la fase più delicata del bambino dalla nascita all'età di 12 anni, in quanto è il tempo in cui nascono gli errori e i vizi ed il *bambino ancora non possiede gli strumenti per contrastarli ed annullarli*. Sicché, il precettore non deve ricercare i metodi migliori per insegnare a leggere, deve suscitare il desiderio di apprendere. L'interesse immediato sta alla base dell'apprendimento. L'interesse per essere efficace ai fini dell'apprendimento, deve essere 'presente' attuale e deve avere alla base l'utilità (ossia deve servire a qualcosa). Questo è un criterio fondamentale sul quale deve porre lo sguardo il precettore. Ecco che l'interesse è ricondotto ai bisogni dell'allunno (utile è ciò che soddisfa un bisogno). Emilio non impara le scienze, ma le scopre sollecitato dal suo interesse. Da questa analisi emerge che integrare i due metodi (intuitivo e attivo) non è facile tanto che sarà la questione che attraverserà tutti i dibattiti della didattica contemporanea.

Nella tappa successiva, presentata da Rousseau nel Terzo libro *dell'Emilio*, che corrisponde con l'età intellettuale che va dai 12 ai 15 anni, si evince chiaramente che il fanciullo deve imparare ciò che è utile e importante per lui; le cognizioni che dovrà acquisire sono rigorosamente pratiche riferite ai fenomeni naturali: sono cioè nozioni elementari di ordine scientifico. In questa fase, impara un mestiere manuale che gli consentirà di lavorare<sup>29</sup>. È perciò interessato alle attività di produzione strumentale; in particolare Emilio si occupa di apprendere il mestiere di falegname: occupazione questa, che è ritenuta da Rousseau la più adatta a far comprendere agli allievi il valore morale e sociale del lavoro stesso. Da questa disamina, è chiaro che Rousseau predilige il lavoro produttivo e, quindi, è per una formazione manuale. Emilio peraltro è stato formato a maneggiare i diversi attrezzi di lavoro per cui non avrà problemi nel fare il falegname. È un mestiere ritenuto da Rousseau pulito, utile perché può essere esercitato in casa. Il corpo è costantemente in movimento e poi esige una certa destrezza, ingegnosità ma anche eleganza e gusto nel produrre la forma dei vari prodotti.

---

<sup>28</sup> Tutto ruota attorno all'amore di sé che rappresenta il motore principale che attiva tutte le nostre passioni ma che è passione primigenia, innata, anteriore a tutte le altre che non sono altro che sue modificazioni. Esso è sempre buono, sempre conforme all'ordine naturale. In effetti, «Il primo sentimento del fanciullo è quello di amare se stesso; e il secondo, che deriva dal primo, è quello di amare coloro che l'avvicinano; infatti, nella condizione di debolezza in cui si trova, non conosce nessuno se non attraverso l'assistenza e le cure che ne riceve. Da principio l'attaccamento che ha per la nutrice e la governante non è che abitudine. Egli le ricerca perché ha bisogno di loro e perché ha bisogno di loro e perché avendole, si trova bene; più che benevolenza è riconoscenza. Gli occorre molto tempo per capire che non solo gli sono utili, ma che vogliono anche esserlo; ed è allora che comincia ad amarle» (*Ivi*, pp. 268-269). Sulla prospettiva dell'educazione di Lambruschini cfr. R. Lambruschini, *Della Educazione*, G.B. Paravia, Torino 1916 oppure *id.*, *Della Educazione*, Vallecchi, Firenze 1922.

<sup>29</sup> Rousseau riprese questo aspetto dalla teoria educativa di Locke.

Il monito di Rousseau circa il valore dell'apprendistato è davvero interessante ed anche attuale per noi, perché si fa leva sul fatto che per apprendere un mestiere è fondamentale che ci sia un apprendista e un istruttore che apprendono insieme, in quanto *non sono apprendisti operai, sono apprendisti uomini*<sup>30</sup>. È perciò importante il contatto con il maestro falegname dal quale occorre andare più volte nel corso della settimana per apprendere non tanto il mestiere di falegname quanto “lo stato di falegname”. Ne consegue che Rousseau non si preoccupa, quindi, di quello che Emilio deve imparare quanto del modo come dovrà imparare le nozioni, tanto che precisa che dovrà scoprire tutto da sé. In questa fase, ciò che conta non è la quantità delle nozioni da assimilare, quanto ciò che proviene dall'interiorità del fanciullo: il gusto del sapere, l'attitudine ad imparare. A tal proposito, un insegnamento di questo libro consiste nel fatto che: «niente vale, nell'educazione, quanto lo sforzo personale dell'allievo».

In definitiva, in questo libro, Rousseau ci presenta la curiosità naturale di Emilio nei confronti delle diverse discipline: dalla geometria, alla fisica, alla statistica, alla geografia, alla storia, alla cosmografia, a condizione che esse siano utili ad Emilio. Egli viene abituato dal precettore all'osservazione di fenomeni della natura sino a renderlo curioso. In questo libro, Rousseau suggerisce quindi ai precettori circa la curiosità degli allievi ai fenomeni naturali, di alimentarla senza mai affrettarsi però a soddisfarla. Ciò sarebbe un grave errore del precettore, in quanto è l'allievo che deve pervenire da solo alla soluzione dei problemi. Occorre, pertanto, fornirgli i metodi per imparare le discipline, suscitando in lui il piacere, il desiderio della conoscenza e non bisogna fargli fare mai nulla contro voglia. Ecco che nella mente di Emilio le idee devono essere sempre chiare e distinte. Ciò implica che all'allievo non occorre insegnare «molte cose, ma di non lasciar mai entrare nel suo cervello altro che idee precise e chiare»<sup>31</sup>.

Anche per l'insegnamento della fisica sostiene, ad esempio, che occorre costruire le macchine solo «dopo aver intravisto l'esperienza come per caso, inventiamo a poco a poco lo strumento che deve verificarlo»<sup>32</sup>. Si profila perciò un'educazione *indiretta*, cioè come 'invenzione' che l'alunno sperimenta direttamente in situazione, sollecitato dal suo interesse, dalla sua curiosità. Indubbiamente, ogni situazione da sperimentare è predisposta nell'*Emilio* dal precettore senza che l'allievo se ne accorga. Tuttavia, Rousseau esalta una pedagogia dello sforzo e dell'invenzione e che «ogni uomo vuol essere felice, ma per riuscire ad esserlo dovrebbe [...] sapere che cosa sia la felicità»<sup>33</sup>. Essa per l'uomo di natura consiste nel non soffrire: avere la salute, la libertà, lo stretto necessario.

Continuando nella disamina, nel Quarto libro, che corrisponde alla tappa che va dai 15 ai 18 anni, Rousseau ci presenta un Emilio nella fase della pubertà, della nascita delle passioni<sup>34</sup> che sono volute da Dio. Passioni che hanno una fonte naturale che è l'amore di sé, che è sempre buono, mentre quelle cattive derivano dall'amore proprio che è condizionato dalle opinioni che per Rousseau sono la massa dei pregiudizi correnti. In questa fase, Emilio non riconosce però il suo precettore come guida, non vuole più essere governato, perché «sopraggiungono le tendenze sessuali e su queste i precettori debbano mantenere il fanciullo in una felice ignoranza della materia finché è possibile e nel

<sup>30</sup> Sull'argomento cfr. il recente articolo di A. Potestio, *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*, in «Cgia Rivista», aprile 2011, pp. 1-17; G. Bertagna, *Lavoro e formazione de giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011; id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010.

<sup>31</sup> G.A. Roggerone, (trad. integrale, traduzione e note) a cura di, *G. G. Rousseau*, cit., p. 207.

<sup>32</sup> Ivi, p. 214.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Le passioni per Rousseau sono la voce del corpo, mentre la coscienza è la voce dell'anima.

contempo vuole che si eviti ogni aria di mistero, ogni senso del proibito»<sup>35</sup>, quando accade che nel bambino si sviluppano curiosità, che vanno soddisfatte con semplicità, naturalezza e obiettività<sup>36</sup>.

Tuttavia, prima di scoprire che cos'è l'amore, è importante che Emilio comprenda il sentimento dell'amicizia. Secondo Rousseau, «per dare ad Emilio sentimenti di umanità, bisogna dunque mostrargli prima le miserie della vita»<sup>37</sup>. A 16 anni egli non sa che anche altri uomini sanno che cosa significa soffrire come lo sa lui, ma quando sente se stesso nei suoi simili, Emilio si commuove dei pianti degli altri, soffre dei loro dolori; si sviluppa così la pietà che è il primo sentimento di relazione. Ecco che il precettore deve bene allontanarlo da tutto ciò che lo porta a rinchiudersi e concentrarsi in se stesso, sviluppando egoismo. Bisogna che sviluppi la bontà, il senso di umanità, evitando l'ingresso prematuro con la società mondana. Il precettore lo guiderà nella sfera morale, partendo dall'apprendimento del sentimento della riconoscenza. Pertanto, è facendosi desiderare da Emilio che lo cercherà incessantemente e capirà il valore del ruolo del precettore, da cui sorgerà l'affetto di un amico che farà solo il suo interesse. Sorgerà anche la voce della coscienza<sup>38</sup> ed apprenderà le prime nozioni di bene e di male. La coscienza rappresenta la vera guida dell'uomo e le due categorie: *giustizia* e *bontà* diventeranno 'affezioni dell'anima', illuminata dalla ragione. La coscienza sarà elevata da un piano utilitaristico, quello del primo giusnaturalismo, al piano etico grazie all'individuazione dell'origine dei suoi diritti nella libertà dell'individuo<sup>39</sup>.

A partire dai 18 anni, Emilio sviluppa invece la dimensione morale. Aspetto quest'ultimo, intrigante sul piano teorico perché per Rousseau i fanciulli in questa età posseggono l'istinto morale già in sé. La morale non è una regola esteriore e superiore all'uomo, ma rappresenta l'effusione della sua sensibilità; egli non ubbidisce alla morale, ma la genera naturalmente. Il primo sentimento che Emilio apprenderà sarà la pietà per la sofferenza umana, a seguire ci sarà la bontà, la magnanimità, la giustizia, la riconoscenza, la gratitudine, la gioia della conoscenza soddisfatta e l'amore dell'umanità<sup>40</sup>. La morale è la sua voce interiore (la coscienza). Tutto ciò sarà appreso, dunque, da Emilio sempre attraverso l'esperienza e non attraverso sermoni del precettore.

<sup>35</sup> G. A. Roggerone, (trad. integrale, traduzione e note) a cura di, *G. G. Rousseau*, cit., p. 225 e sgg..

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ivi, p. 227.

<sup>38</sup> Rousseau precisa nell'*Emilio* che «la coscienza è la voce della natura e non dei pregiudizi», sostenendo ancora che «O Coscienza, o coscienza, divino istinto, immortale e celeste voce, guida sicura di un essere ignorante e limitato, ma intelligente e libero, giudice infallibile del bene e del male, che rendi l'uomo simile a Dio! Sei tu che conferisci eccellenze alla sua natura e moralità alle sue azioni: senza di te non sento nulla in me che m'innalzi al di sopra delle bestie, se non il triste privilegio di smarrirmi di errore in errore ad opera di un intelletto senza regole e di una ragione senza principio. [...] La coscienza è timida, ama la solitudine e la pace; il mondo e il suo frastuono lo spaventano: i pregiudizi, da cui si pretende di farla nascere, sono i suoi crudeli nemici e dinanzi a loro essa fugge o tace; la loro voce chiassosa soffoca la sua e la impedisce di farsi intendere [...]» (Ivi, pp. 245- 246).

<sup>39</sup> Sull'argomento si rimanda al testo di F. Mattei, *La dimensione etica tra storicismo e giusnaturalismo. Studio su Carlo Antoni*, Anicia, Roma 2000, p. 149. «L'alienazione di sé come individuo significava l'acquisto della libertà morale nel corpo politico. L'errore di Rousseau stava in questo concetto dell'alienazione totale di sé alla comunità. Infatti, l'alienazione era totale, ossia non si trattava soltanto dell'obbedienza della particolarità dell'essere naturalistico dell'uomo, ma dell'intero suo essere, anche morale» (C. Antoni, *Commento a Croce*, Neri Pozza, 1964, p. 209). Sempre Mattei, analizzando l'opera di Antoni riprende la sua posizione circa l'etica di Rousseau affermando che «Il carattere etico della volontà generale di Rousseau e il Leviatano di Hobbes preparano, secondo Antoni, lo Stato etico di Hegel. La libertà e l'eticità vengono qui a coincidere con la perfetta adesione del singolo alle sue leggi, dichiarate universali» (ivi, p. 149). Sull'argomento cfr. pure id., *Il tempo e le idee* (1896-1959), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1967, p. 211.

<sup>40</sup> Sull'argomento cfr. L. De Anna, *introduzione*, cit., XIX.

Nel libro Quinto, Rousseau Emilio viene avviato ai rapporti sociali attraverso l'educazione sessuale, politica e ci presenta la futura moglie, Sofia, ma anche la sua visione sull'educazione femminile. Il precettore prepara Emilio all'approccio amoroso facendo sorgere gradualmente nella mente di Emilio la figura ideale di donna che si incarna in quella di Sofia. Qui è insito un platonismo di ordine meramente didattico e programmato, ma non metafisico.

Interessante sono ancora gli stratagemmi che il precettore mette in atto per far sì che Emilio comprenda la profondità dell'amore che prova nei confronti di Sofia prima del matrimonio. Pertanto, il precettore inviterà Emilio a viaggiare con lui per un anno, al fine di fargli conoscere la vita politica con i suoi principi, che sono già Rousseau presenti nel *Contratto Sociale*. Ne consegue una separazione da Sofia, che viene rappresentata drammaticamente con lacrime e struggimenti, da cui Emilio comprenderà se il suo sentimento nei confronti di lei è vero amore, tanto che al suo rientro i due convoleranno a nozze. Dall'immagine che emerge dalla lettura di questa parte è chiara la dimensione sadica del precettore che prova un nascosto piacere nel vedere piangere Emilio. In ultima analisi, il precettore in questa fase avvierà Emilio al matrimonio e, dunque, alla politica e terminerà il suo mandato di educatore quando Emilio diventerà padre.

Dalla disamina emerge, inoltre, che il precettore Rousseau che s'incarica di educare Emilio lo fa però ad alcune condizioni. L'allievo deve innanzitutto possedere una intelligenza comune<sup>41</sup>; essere nobile perché il povero non ha bisogno di educazione, in quanto la sua si svolge in ordine al suo stesso stato e 'non potrebbe averne un'altra'<sup>42</sup>; essere orfano, sano, forte e robusto<sup>43</sup>. Ed ancora, se Emilio, da un lato, deve onorare i genitori, dall'altro, deve però obbedire esclusivamente al precettore ed ancora i due non potranno separarsi senza il consenso di entrambi. Quest'ultima condizione è essenziale per poter portare a termine il progetto educativo che si è prefisso Rousseau, che riguarda principalmente la formazione dell'uomo, annullando l'influenza della società corrotta sull'educazione di Emilio e solo in seguito quella del cittadino, come è chiaro nel *Contratto Sociale*.

## Conclusioni

In definitiva, nella prospettiva educativa rousseauiana si vuole esaltare *l'educazione negativa, naturale* detta pure *preventiva* in cui la spontaneità dell'allievo è il fulcro centrale, che dovrebbe essere promossa da un educatore/precettore che ha il compito principale di insegnare al suo allievo di imparare a vivere, di proteggersi dai vizi dell'individualismo e dall'autocoscienza urbana. Tutto questo si snoda *nell'Emilio* progressivamente seguendo le tappe evolutive di crescita del fanciullo, dalla tenera età sino all'età della maturità, grazie anche agli studi di psicologia che si erano sviluppati nella metà del '700<sup>44</sup>. In questo

<sup>41</sup> Su questo aspetto Rousseau puntualizza che «sono infatti gli uomini comuni che occorre educare e solo la loro educazione deve servire di esempio a quella dei loro simili. Gli altri si educano da sé, qualunque modello si proponga loro».

<sup>42</sup> G.A. Roggerone, (trad. integrale, traduzione e note) a cura di, *G.G. Rousseau*, cit., p. 31.

<sup>43</sup> A tal proposito, nell'*Emilio* si rinviene esplicitamente anche la posizione di Rousseau circa l'educazione dei bambini disabili, dei quali non si vuole occupare, precisando che Egli non si lascerebbe mai «accollare un bambino malaticcio e cachettico, neanche se dovesse vivere ottant'anni. Non voglio un allievo sempre inutile a se stesso ed agli altri, che si preoccupa unicamente della propria conservazione e il corpo del quale nuoce all'educazione dell'anima» (*ivi*, p. 33), ma ammette che altri possono educarli perché li ritiene più in grado di insegnare a vivere a chi lotta continuamente per la propria sopravvivenza (*Ibidem*).

<sup>44</sup> La psicologia coltivata da Rousseau ha una base sensistica anche se si conclude con la divinità dell'intelligenza e con l'idea della coscienza, che si ricava dalle dottrine di Locke e di Condillac, dei quali Rousseau fu ammiratore fervido. B. Perez, *L'educazione della culla*,.. Gelmini, *Studi psicologici sul fanciullo*;

senso, secondo Mondolfo *l'Emilio* non si deve considerare solo un'opera pedagogica ma anche una dottrina della personalità, che ha la sua fase iniziale dai primi vagiti del neonato e conclusiva nella nazione e nello stato.

Il nodo teorico principale del progetto educativo di Rousseau consiste, dunque, nel privilegiare una relazione educativa tra precettore e soggetto *educandus* che dà spazio principalmente alla dimensione spontanea ed originale dello spirito dell'allievo, alle sue forze, esaltando il sentimento e l'educazione naturale. È, infatti, nello stato di natura che l'uomo vive in una condizione di uguaglianza e libertà, nella società, invece, è oppresso da pregiudizi, schemi e disuguaglianze<sup>45</sup>. L'educazione negativa a cui non si attribuisce un'accezione peggiorativa rispetto ad un'educazione tradizionale, si fonda perciò sull'esperienza – vera maestra di vita - del mondo attraverso le capacità e facoltà dell'allievo, rispettando la natura delle cose<sup>46</sup>.

Pertanto, l'attività educativa del precettore dovrà essere indiretta, ossia il maestro deve dare l'impressione all'allievo che *faccia tutto senza fare nulla*, facendo sì che l'allievo abbia la percezione che le sue esperienze siano casuali, mentre al contrario sono pianificate dall'educatore. Ecco che anche gli errori commessi lungo il percorso educativo saranno corretti dalle successive scoperte del fanciullo, che quindi apprenderà da sé, attraverso la scoperta, e non da quanto insegnato dal precettore.

In questa prospettiva, il precettore ha il compito di rispettare la natura dell'allievo e le varie fasi dello suo sviluppo psicologico, tenendo in considerazione i suoi bisogni, i suoi interessi e le sue inclinazioni, mantenendo allo stesso tempo la sua libertà ed individualità<sup>47</sup>. Il metodo avanzato da Rousseau serve a progettare interventi formativi specifici e a rispettare lo sviluppo del bambino, evitando interventi contrari ad esso<sup>48</sup>. Si tratta, perciò, di superare la didattica tradizionale, i cui programmi sono troppo rigidi e lontani dalle esperienze reali degli alunni. Rousseau preannuncia così alcuni principi pedagogici e didattici che saranno elaborati organicamente, tra l'800 e il '900, dal movimento delle scuole progressive e attive negli Stati Uniti e delle scuole nuove in Europa<sup>49</sup>.

---

Lindner, *Pedagogia generale, Intr.*, Vienna 1879, nella quale sosteneva che le sorti della pedagogia sono strettamente legate a quelle della psicologia. Sulla psicologia rousseauiana si rimanda a L. Proal, *La psychologie de J.J. Rousseau*, Alcan, Paris 1923 (2° edizione 1929); E. Morselli, *Psicologia e spiritismo*, Fratelli Bocca, Torino 1908, recensito da Ferrari nella «Rivista di psicologia», Vol. IV 1908, pp. 373-374.

<sup>45</sup> Indubbiamente nel pensiero filosofico e pedagogico di Rousseau è chiaro l'individualismo e l'antistoricismo, tipico degli intellettuali del XVIII secolo. *L'Homme naturel* di Rousseau è, infatti, un uomo astratto, fuori dallo spazio e dal tempo, della famiglia.

<sup>46</sup> Rousseau con questo concetto dell'esperienza come "vera maestra" di vita preannuncia la questione della necessaria interconnessione tra questa e le capacità effettive del bambino, che risolve con l'espressione *la natura del fanciullo* che diverrà un principio di fondamentale importanza per l'attivismo moderno. In effetti, il bambino deve imparare dalle azioni che compie sulle cose e dalla reazione che ne riceve, ecco che allora l'educazione deve avvenire attraverso l'instaurazione di un rapporto sia con gli uomini che con la natura. Anche per questo motivo Rousseau dedica tanta attenzione al lavoro manuale ed alla vita a contatto con la natura, egli ritiene infatti, che il bene più prezioso dell'uomo non è la ragione, ma piuttosto i bisogni e le passioni (ivi, p. 67)

<sup>47</sup> A tal proposito cfr. F. Cambi, *Le tre pedagogie di Rousseau. Per la conquista dell'uomo-di-natura*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2011.

<sup>48</sup> Ciò implica il precettore non si deve limitare a non far nulla e a lasciare che il suo allievo completi da sé la propria educazione. Al contrario, egli deve impedire che l'allievo sia influenzato negativamente e si deve adoperare per predisporre stratagemmi, azioni, favorevoli per un sano sviluppo dell'allievo.

<sup>49</sup> Per un ulteriore approfondimento E. Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Didot, Paris 1897, nel quale secondo lo stesso Bertier si può leggere il cosiddetto «manifesto dell'educazione nuova» in Francia; H.G. Wells, *Un grand éducateur moderne*, Sanderson, Paris 1925; Cousinet R., *La formation de l'éducateur* (trad. it A. Armando, C. Magliulo, *La formazione dell'educatore*, con una nota di L. Volpicelli, II edizione 1962); A. Ferrière, *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*, Sanderson, Paris 1928.

Nel progetto educativo di Rousseau si configura un modello di precettore – tutor che nella relazione educativa con il suo allievo all’inizio, nella fase della sensibilità, si mostra distante, mentre nelle fasi di crescita successive quando sviluppa la dimensione riflessiva sembra che si attivi una sorta di *sintesi* tra lui e l’allievo.

Tuttavia, nell’iter di questa educazione negativa il precettore, attraverso stratagemmi, manipola continuamente il suo allievo. Si evince infatti che il precettore Rousseau deve essere per certi versi un cinico per consentire al bambino Emilio di conservare la sua forma originale. Su questo aspetto, Starobinski, afferma che:

Emilio viene educato “secondo natura”, grazie agli artifici dell’onnipresente e onnisciente precettore: l’«educazione negativa» è il frutto di una riflessione positiva. Se si tratta di un’educazione *per* la libertà, non è certo però un’educazione che avvenga *tramite* il ricorso a una libertà autentica<sup>50</sup>.

Ne consegue che l’educazione negativa come possibilità spesso è destinata all’insuccesso, come viene dimostrato con il fallimento del matrimonio di Emilio e Sofia nel romanzo *Emilio e Sofia o i Solitari*.

Insomma, il precettore orienta la spontaneità dell’allievo, come se fosse una sorta di tutor; dirà Starobinski, un vero e proprio mediatore, un profeta della vita immediata<sup>51</sup>. Ne consegue un’attenzione particolare nei confronti del presente, dell’immediato piuttosto che dell’avvenire. *Il carpe diem* diventa il presupposto di fondo dell’esistenza umana e, dunque, del progetto educativo di Rousseau e della relazione interpersonale che si instaura tra precettore ed allievo in un contesto naturale e non urbano.

In questa prospettiva, la natura viene esaltata perché in essa l’uomo ritorna al senso della misura della sua esistenza. Sicché, come già Claparède affermava, l’educazione dell’allievo doveva configurarsi come *educazione su misura* dell’allievo. In questo senso, Rousseau sostiene in tutto l’Emilio che il precettore deve favorire processi di apprendimento, di crescita e di maturazione dell’allievo, cercando di cogliere *il principio attivo* (oggi diremmo la personalità): *la vitalità che l’allievo ha in sé* “in situazione” ed in relazione non tanto con l’alterità, ma con le cose materiali insite in un contesto naturale.

Insomma, la libertà, la spontaneità in Rousseau sono caratteristiche dell’educazione considerate come categorie astratte. Prospettiva che sarà superata nell’età contemporanea con la teorizzazione dell’educazione come sviluppo concreto, reale, storico dello spirito umano. Il fatto educativo è per Rousseau un processo autonomo del soggetto *educandus*, mettendo in evidenza il valore assoluto dell’individuo, il quale rivendica la sua libertà originaria, i suoi diritti ineludibili.

**Paolina Mulè**

(Professore Ordinario – Università degli studi di Catania)

<sup>50</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau, La trasparenza e l’ostacolo*, cit., p. 335.

<sup>51</sup> Per Starobinski, la funzione di mediatore del precettore consiste nel possedere quella riflessione ragionevole che gli consente di creare una sorta di sintesi, di armonia tra l’unità primitiva del mondo naturale e l’unità superiore del mondo morale (ivi, p. 336; *Émile*, libro II, in O.C., IV, p. 359; tr. it. cit., p. 417).

## Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau

Jole Orsenigo

### Abstract

*Is the Emilio's education history described by J.J. Rousseau really concluded at the end of the novel when he married and becomes a father? Is there another future beyond this happy ending? In Emilio e Sofia o I solitary Rousseau, great educator and philosopher of education of Modernity, describes Emilio's new adventures: the life in the city, Sofia's betrayal, the flight and the landing in Africa. From here Emilio starts to describe his adventures in the form of letters addressed to an internalized gouverneur. This second novel, curiously unfinished, describes the completion of Emilio's formation: the Heideggerian place (Ort), where this student of nature understands his possibilities to create a future autonomy.*

È stato autorevolmente affermato<sup>52</sup> che la pedagogia moderna ha nel libro *Émile ou De l'éducation*, il suo 'mito' originario e fondativo. Infatti, sia che noi accogliamo la prospettiva roussoviana (e ci disponiamo da educatori a preservare e tutelare il futuro dei nostri giovani educandi rispetto a ogni ipotesi, predatoria e degenerativa, di ordine pedagogico), sia che noi la rifiutiamo, negando la pretesa di poter governare l'educazione (per dissolverla nel giogo necessario di ogni programma di istruzione oppure nel cinismo inevitabile di ogni vivere associato e comune), questa prospettiva rappresenta una «svolta teorica»<sup>53</sup> nella storia della pedagogia, come in filosofia dell'educazione.

Il testo di Rousseau critica radicalmente l'educazione in quanto processo socialmente determinato, ma propone anche l'educazione in quanto difesa e promozione dell'infanzia. Una tale paradossalità sovverte, ma pure autorizza, tutte le pratiche e le istituzioni educative dell'epoca borghese che hanno nella prole il proprio fulcro e il proprio strumento. Il veto nei confronti di ogni azione educativa di tipo positivo, almeno fino ai dodici anni, si converte, non senza romantiche ambiguità, nel criterio secondo cui maestra è la natura, non l'uomo. Sarà possibile al pedagogista illuminato, allora, rispolverare, aggiornandolo ai tempi, il progetto della *Paideia* antica nella nuova *Bildung*, di cui il romanzo di formazione diventerà l'emblema e il metodo. Tutto ciò è possibile solo sullo sfondo del tema della morte. Anticipata la finitezza del vivere, è possibile pensare l'educazione non più moralisticamente. Si inaugura così la strada della laicizzazione del discorso pedagogico. È scritto all'inizio del II libro:

Che si deve dunque pensare di questa barbara educazione che sacrifica il presente a un avvenire incerto, che sovraccarica il fanciullo di catene di ogni specie e comincia col renderlo infelice, per preparargli in un lontano futuro non so che presunta felicità, di cui v'è da temere che non godrà giammai? [...] l'età della spensieratezza trascorre tra i pianti, i castighi, le minacce, la schiavitù. Si pretende di tormentare l'infelice per il suo bene e non si vede come, così facendo, si solleciti la morte, che lo coglierà nel bel mezzo di queste tristi. Chissà quanti fanciulli periscono vittime della stravagante saggezza di un padre o di un maestro?<sup>54</sup>

<sup>52</sup> R. Massa, *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, «Studi di letteratura francese», XVI, MCMXC, pp.107-109.

<sup>53</sup> Ivi, p.107.

<sup>54</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, Armando, Roma 1989, p. 126.

Questa lucida analisi del presente, con tutto il portato di critica anti-pedagogica che comporta, non sfila l'educatore dall'umanità dal proprio compito. Anzi, lo incalza, imponendo l'infanzia quale oggetto, ineludibile e necessario, di investimento e interesse educativo.

Uomini, siate umani [...] Amate l'infanzia; favoritenne i giochi, le gioie, le inclinazioni. [...] Perché volete strappare a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve ed effimero, di un bene così prezioso, di cui non potranno davvero abusare? Perché volete colmare d'amarezza e di dolori questi primi così fuggevoli anni che mai torneranno per essi, come non torneranno i vostri per voi? O padri, sapete voi in che momento la morte attenda i vostri figlioli? [...] non muoiano senza aver gustato la vita<sup>55</sup>

La polemica contro gli usi educativi correnti «sfocia nel più forte assunto pedagogico mai osato»<sup>56</sup>. Se la vita è finita, se la mortalità infantile è una dura realtà (al tempo di Rousseau iniziava un poco a diminuire, ma oggi lo è ancora oltre i confini del benessere occidentale), allora, si apre una nuova prospettiva educativa: rendere significativo il tempo che resta da vivere ai bambini. La necessità del 'perder tempo' si staglia e si legittima sulla base del riconoscimento della condizione umana di finitezza. È la morte che fa apparire la vita 'come pedagogicamente da vivere': non sciupare inutilmente o sacrificare, ma valorizzare, proteggere e preservare.

Tutte le categorie che in seguito l'analitica heideggeriana metterà in luce, «sono istituite»<sup>57</sup> da questo diverso sguardo (pedagogico) sull'esistenza. Quando l'uomo, come dirà Foucault, si mette a vivere nello spessore del suo stesso io, allora si porrà anche il problema pedagogico della 'qualità' della sua esistenza. Per l'*Émile* di Rousseau, allora, sarà possibile - come cercheremo di dimostrare in questo scritto - nascere e rinascere senza fine grazie a quel tempo parallelo rispetto al piano esistenziale, che è lo spazio della propria storia di formazione. Questi pedagogicamente non solo potrà godere degli 'effetti vitali' di quella originale educazione negativa subita in campagna, ma anche degli 'effetti formativi' della propria vita oltre la fine di un tale programma formativo.

La modernità di questo nuovo paradigma pedagogico fa entrare Jean-Jacques Rousseau nella stretta cerchia dei nomi della storia della pedagogia ufficiale, come nel sapere diffuso: da allora e per tutti chi si intende di pedagogia, l'esperto o il pedagogista, sarà critico illuminato ma anche utopista romantico; negherà con durezza l'esistente e proporrà, appassionato, un'alternativa pedagogica. Addirittura si può dire che per noi oggi occidentali l'intervento pedagogico, in quanto sinonimo del permissivismo puerocentrista, è equiparato al gesto inaugurato dallo stesso Rousseau. Almeno nella vulgata dei media; ha scritto recentemente Francesco Alberoni:

Cinquant'anni fa dall'incontro fra Dewey, la psicoanalisi ed il marxismo volgare, è nata una pedagogia secondo cui non si devono imporre regole e dare nozioni. Il bambino non deve imparare a memoria le tabelline, le poesie, i nomi geografici, le date della storia non deve studiare la grammatica, l'analisi logica, non deve nemmeno riconoscere l'autorità dei genitori e degli insegnanti. Questi pedagogisti pensavano che l'individuo sarebbe stato più libero di creare e sarebbe avvenuta una stupefacente fioritura culturale. Invece si è creato il vuoto [...] in cinquant'anni siamo passati dall'autoritarismo più cieco all'anarchia più totale<sup>58</sup>

<sup>55</sup> Ivi, p. 127.

<sup>56</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003, p. 216.

<sup>57</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987, p. 17.

<sup>58</sup> F. Alberoni, *Bravi maestri e regole morali contro la società "liquefatta"*, «Corriere della sera», 29 marzo 2010, p. 7.

Tra «autocelebrazione»<sup>59</sup> e «autonegazione»<sup>60</sup>, oggi più di ieri, si esaurisce il discorso pedagogico moderno nei suoi stessi paradossi come se si dovesse (o potesse davvero) scegliere tra educare e non educare.

Rousseau non solo alimenta il mito dell'intervento pedagogico felice, ma anche la faccia oscura della pedagogizzazione di tutta l'esperienza umana. Per l'educazione naturale, infatti, l'antropogenesi resta un compito fondamentale. Guardando alla storia di *Émile* da questo secondo punto di vista si scopre il portato «ossessivamente necessitante e condizionante»<sup>61</sup> della sua formazione. L'enfasi sulla libertà, spontaneità e naturalità del processo formativo «si ribalta»<sup>62</sup> nella realtà della violenza, repressiva e panottica, proprio di un tale progetto intenzionale. Siamo costretti a oscillare tra il pensare che l'educazione sia un gesto buono, fatto per il bene dell'altro, e il pensare che questo stesso gesto sia qualcosa di cattivo, che si spiega sulla base dell'abuso e dell'arbitrio.

Sono questi il diritto e rovescio di uno stesso mito, i due versanti di un unico archetipo mentale che possono essere colti come non contraddittori soltanto individuando nella storia di Emilio la genealogia dell'idea moderna di formazione. Un'idea continuamente oscillante tra retoriche anti-autoritarie e restaurazioni istituzionali, tra nostalgie regressive e velleità progressiste. Rousseau smaschera e occulta nello stesso tempo la struttura profonda dell'educare<sup>63</sup>

Nel rifiutare l'educazione socialmente organizzata del proprio tempo e, contemporaneamente, nel non indietreggiare rispetto alla propria vocazione educativa, Rousseau «scopre»<sup>64</sup> che ogni intenzione educativa rimuove e nasconde un dispositivo strutturale - anonimo e impersonale - che amministra il pedagogico; dispositivo rispetto al quale ogni intenzionalità pedagogica non può che fare i conti. Gli enunciati rousseviani dimostrano che pensare l'accadere educativo come processo spontaneo comporta di fatto che un tale processo risulti totalmente controllato da una qualche forma di interiorizzazione culturale specifica, e d'altra parte dimostra anche che ogni controllo totale della formazione di un soggetto di tipo istruttivo (o educativo) deve risultare un processo che sembri spontaneo. Che cosa sia educazione, nel passaggio al limite della finzione letteraria, è la materialità della norma, procedurale e metodologica, del suo stesso accadere. Tanto la rimozione degli intenti educativi (che produce l'abbandono a una sorta di educazione diffusa storicamente compromessa), quanto la concentrazione sulle dimensioni cognitive dell'apprendimento (secondo un certo modello istruzionista che dissolve l'educativo nel disciplinare rimuovendo l'affettivo) rinviano a una concezione «ingenua»<sup>65</sup> dello sviluppo individuale che lascia del tutto impensato lo spessore materiale del dispositivo in atto in ogni gesto educativo.

Il pensare che vita ed educazione siano la stessa cosa secondo una linea continua di sviluppo, crescita e miglioramento, comporta che l'intenzionalità pedagogica sia confusa e/o assorbita da tutte le intenzioni socialmente indotte: ogni progetto educativo corrisponderà - senza resti - al progetto ideologico di un certo assetto storico-sociale. Potrà avere, allora, una propria giustificazione politica, una qualche legittimazione estetica oppure una solida fondazione religiosa, ma non avrà mai uno statuto pedagogico

<sup>59</sup> R. Massa, *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, cit., p. 107.

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> Ivi, p. 108.

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> Ibidem.

autonomo. Il pensare, invece, che l'educativo si specifichi in un programma istruttivo strutturato per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, sicuramente permette al pedagogico di avere un suo spessore tecnico, ma al prezzo di essere avulso dalla vita, ripiegato su se stesso come qualcosa di bizzarro o di finto. Siamo obbligati a oscillare tra l'agire l'educazione all'interno del nostro stesso programma culturale confondendo il piano della vita con quello dell'educazione e il credere che l'educazione si specifichi in un programma di istruzione autonomo che scinde il cognitivo dall'affettivo, cioè rompe l'unità dello psichismo vivente.

Jean-Jacques Rousseau fa esplodere l'interrogativo di cui l'Occidente è portatore nel Moderno. La domanda: cosa significa educare? chiama in causa la dimensione metodologica di ogni antropogenesi o, come con più precisione direbbe Michel Foucault, il problema della soggettivazione sullo sfondo materiale di uno scenario impersonale di esperienza concreta e storicamente determinata.

Ri-pensare, oggi, questo romanzo pedagogico, ci porta sulla soglia di un nuovo modo di dire l'educazione, che non è più moderno. Nella misura in cui il mito roussoviano non ci irretisce più, in positivo oppure in negativo, scopriamo l'efficienza procedurale dell'educazione, cioè quella struttura disposizionale che, al di là del bene e del male, agisce producendo effetti.

Il discorso di Rousseau sull'educazione ci porta davanti all'intreccio di tre istanze diverse: il buonismo di tutte le implicazioni educazionali che cela sempre l'utopia, il sogno o il tentativo di realizzazione di un certo assetto di mondo, il primato dell'istruzione come programma formativo cognitivamente orientato e la dimensione della vita immediata e concreta. Nel cortocircuito di questi tre elementi la pedagogia moderna continua a proporre teorie pedagogiche e interventi educativi: ora dando enfasi all'educazione, ora all'istruzione, ora alla loro dissoluzione reciproca nella vita diffusa. Se molti tra i pedagogisti moderni, nel solco inaugurato da Émile Durkheim, hanno potuto pensare che le pratiche educative dipendano sempre da una variabilità sociale, storica e geografica, pochi hanno difeso, sulla scorta di Antonio Banfi, una specificità del discorso pedagogico. L'educazione, come fatto e come compito, ma soprattutto come oggetto culturale da conoscere e studiare, ha valori propri, come avrebbe detto Piero Bertolini, di cui i pedagogisti sarebbero, o dovrebbero essere, i depositari. Tuttavia, non sia tratta di faziosità partigiana se difendiamo una categoria, messa a dura prova nel consorzio degli esperti delle scienze umane e sociali, si tratta di riconoscere il rinvio del pedagogico a una materialità strutturale, invariante e anonima, che connota i regimi e i codici dell'accadere educativo concreto.

Rimaniamo nell'orizzonte del mito roussoviano (anche nel suo cono d'ombra), quando rischiamo di farci sfuggire questa diversa lettura pedagogica (e l'uso educativo che ne potremmo fare) del testo di Rousseau. Per collocarsi al di fuori dell'orizzonte epistemico di un simile mito (e non farsi giocare dalla sua stessa fascinazione) occorre prendere sul serio la finzione letteraria. Leggere il romanzo come un saggio che appartiene a quella formazione discorsiva che è la pedagogia. Coglieremo così nel processo formativo di *Émile* la necessità di una «verità materiale e procedurale in esso latente»<sup>66</sup>, cioè attribuiremo uno statuto di verità agli enunciati di Rousseau indipendentemente dal fatto che siano letteratura oppure scienza. Questi enunciati, e tutti quelli che a essi si collegano in una dispersione di cui - forse solo oggi - è possibile vedere la fine, appartengono a uno stesso archivio. Hanno potuto avere quel potere di circolazione che il sapere, da loro prodotto e diffuso, ha permesso loro; e viceversa.

<sup>66</sup> Ivi, p. 109.

La storia di *Émile* non è raccontata solo dal mito educazionista di un'anima bella che intende preservare la purezza del suo allievo contro ogni intento pedagogico, e neppure dal mito istruzionista del formatore che intende, credendo alla propria onnipotenza, epurare ogni elemento di casualità - ogni imprevisto - dal processo formativo per controllarlo interamente. C'è ben altro in Rousseau. Non dobbiamo, però, guardare alla storia degli effetti, come direbbe Hans Georg Gadamer, di questo testo, ma a un'altra storia, genealogica e archeologica, che ricostruisce, come direbbe Foucault, la discontinuità che il suo discorso inaugura nella storia di quello pedagogico moderno. Nel II e III libro dell'*Émile* l'educazione si presenta come qualcosa che esige sempre un esercizio di potere consapevole e responsabile, sulla base della condivisione tra educatore ed educando di una stessa esperienza. Oggi, è questa materialità che occorre saper dire (e pensare) in pedagogia per essere Contemporanei a noi stessi.

Trattate l'allievo secondo la sua età. [...] Non comandategli mai nulla [...] Sappia soltanto che egli è debole e che voi siete forte; sappia che, tale essendo la sua condizione e la vostra, la sua esistenza dipende interamente da voi; lo sappia, lo impari, lo senta; senta per tempo sul suo capo orgoglioso il duro giogo che la natura impone agli uomini, il pesante giogo della necessità, sotto il quale ogni essere finito è costretto a piegarsi; e veda che codesta necessità risiede nella realtà delle cose, mai nel capriccio degli uomini, che il freno da cui tutto è trattenuto è la forza, non l'autorità.<sup>67</sup>

Jean Jacques Rousseau è lucido nei confronti del tema del potere in educazione: l'educatore non è il sovrano dell'educazione. L'autorità ultima e prima dell'educazione non è la sua disciplina. La finitezza del vivere e le cose della natura, sottomettono l'educatore non meno dell'educando. Tuttavia nella partizione asimmetrica dei ruoli dell'educazione, il corpo del primo: l'educatore è forte, mentre quello del secondo: l'educando è debole. Come più tardi Foucault, Rousseau pensa l'educazione quale

reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre quello della vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da essa, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo<sup>68</sup>

Tuttavia nel vedere tutto questo nel testo roussoviano, Riccardo Massa ha già oltrepassato il fascino moderno di quelle parole che tanto scatenano nel bene e nel male, e sta guardando da un altro archivio; archivio che ha come primo enunciato proprio una sua nota affermazione: «l'educazione è un dispositivo»<sup>69</sup>.

### **Oltre il mito: quando finisce davvero l'educazione di Emilio?**

Tutti conosciamo l'epilogo del grande romanzo pedagogico di Rousseau. L'*élève*, divenuto padre, prende il posto del suo *gouverneur* (e padre putativo), disponendosi ad allevare il proprio figlio. Così si rivolgerà Emilio al suo precettore:

Caro maestro, congratulatevi con vostro figliolo; egli spera di avere ben presto l'onore di essere padre. [...] Dio non voglia ch'io vi lasci educare anche il figlio dopo aver educato il padre. [...] ora [...] cominciano i miei compiti di uomo. Voi avete adempiuto di vostri; guidatemi, perché io possa imitarvi; e riposatevi: è giunta l'ora di farlo.<sup>70</sup>

<sup>67</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 145.

<sup>68</sup> R. Massa, *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emilio come mito originario della pedagogia moderna*, cit., p. 109.

<sup>69</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit., p. 17.

<sup>70</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., pp.717-718.

Il romanzo maggiore si chiude sul quadretto felice di Emilio e Sofia, novelli sposi, impegnati nell'educazione della loro prole. Ancora Emilio nel salutare il suo precettore, dirà: «Consigliateci, guidateci: saremo docili; ed io, finchè vivrò, avrò bisogno di voi». Forse non è altrettanto noto il fatto che esista un secondo romanzo minore, intitolato: *Emilio e Sofia o I solitari*, dove Rousseau narra nuove drammatiche vicende di Emilio. Avremo, allora, due romanzi: il primo molto famoso e il secondo quasi sconosciuto.

Ha scritto Egle Becchi del romanzo principale che si tratta di una «storia con un incipit e una conclusione - anche se [...] non è una fine vera e propria e consente continuazione del *récit*»<sup>71</sup>. Supponendo che lo stesso Rousseau sia stato insoddisfatto di quella che appare sicuramente come un *happy end* del primo romanzo, proponiamo di mettere sotto osservazione il secondo romanzo dove si consuma un'altra fine. Assumiamo il principio, sulla scorta delle indicazioni autorevoli precedenti, che i due romanzi costituiscano un tutto, e ipotizziamo che il legame tra questi sia quello di un effetto retroattivo (o di punto di capitone): il secondo romanzo retroagirebbe sul primo cambiandone la portata e il senso.

Leggeremo, allora, i due romanzi come il resoconto di un'unica vicenda di formazione, la cui fine non coincide con l'epilogo del primo romanzo, ma è narrata nel secondo romanzo che, però, risulta curiosamente incompiuto e non finito. Ne viene che la compiutezza dell'esperimento mentale di Jean-Jacques Rousseau non termina là dove siamo abituati a immaginare: il matrimonio e la paternità di Emilio, ma si chiude, invece, nell'accettazione dell'apertura infinita delle alterne vicende della vita. Posizione di solitudine, ma anche di emancipazione dai legami familiari ed educativi. Traguardo possibile per Emilio (e anche per Sofia) solo dopo aver riscoperto il principio dell'educazione negativa e aver ricapitolato la propria vita in forma di un paio di missive indirizzate proprio al *gouverneur*.

Finalmente, nel romanzo minore, incontriamo un Emilio adulto - solo e autonomo - che affronta l'esistenza avendo assunto lo spirito, nel ricordo, di quella formazione atipica, negativa e indiretta, ricevuta in gioventù. Allora il precettore non sarà più una figura presente di guida e di controllo, quanto uno spazio interno di riferimento: una categoria dello spirito, dopo il lutto e la perdita definitiva nella realtà. Il 'romanzo di educazione o pedagogico', prototipo e antecedente in forma letteraria del saggio pedagogico in forma scientifica, cede il passo a 'quello di formazione'; almeno così crediamo seguendo sempre i preziosi suggerimenti della Becchi.

## Domande

Accingendoci a leggere in serie questi due libri dove Emilio è protagonista, possiamo immaginare che Rousseau, nel prendere la penna una seconda volta, si sia posto la domanda che ci interessa: come finisce davvero un'educazione? È nella seconda volta, crediamo, che si fissa per sempre l'origine-prima. Ed è sempre a partire dalla ripetizione dell'inizio che è possibile raccontare una storia lungo il filo evolutivo di un processo lineare.

Immaginiamo, allora, che Rousseau abbia voluto affrontare, scrivendo una continuazione di quella che ci appare come la saga di Emilio, il problema molto grave che, con le parole di Jacques Lacan, in effetti non possiamo non porre: «cosa significa l'esito di

<sup>71</sup> E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 5.

un'infanzia e di un'adolescenza e di una maturità normali?»<sup>72</sup>. Se per noi l'educazione non è «una specie di farmaco sociale»<sup>73</sup>, cosa di cui anche Rousseau è convinto in quanto nel romanzo maggiore si poneva il problema se educare il cittadino oppure l'uomo siano la stessa cosa, e se il gesto educativo non è semplicemente e solo «dell'ordine della confessione»<sup>74</sup>, come molto più tardi rispetto a queste parole di Lacan denuncerà Foucault, allora scopo dell'educazione non sarà certo la «normalizzazione del soggetto»<sup>75</sup>. Chiediamoci: educare corrisponde ad addestrare alla normalità qualcuno? Rispondiamo, per fugare ogni ambiguità, che certamente educare non significa produrre effetti di inattualità nella vita di nessuno; come se intendessimo da educatori promuovere soggettività fuori moda o fuori tempo, in anticipo oppure in ritardo sul presente. Persone disadattate. L'educazione ha a che fare con il potere, cioè il controllo delle condotte e la produzione di abitudini storicamente determinate. Tuttavia il ruolo dell'educazione, si riduce a mera disciplina? È possibile assumere una posizione critica nei confronti della famiglia (cui siamo necessariamente legati da un debito simbolico), della società (cui partecipiamo rinnovandola) e della nostra cultura d'appartenenza (cultura che tramandiamo alle nuove generazioni)? C'è ancora qualcosa di educativo (oggetto specifico di interesse pedagogico) oltre la formazione di una personalità (che ogni psicologia dell'educazione sa dire), la sua capacità di socializzazione (che ogni sociologia dell'educazione descrive) e quella di inculturazione (di cui sa parlare l'antropologia culturale)?

E ancora e più direttamente, domandiamoci: quando da educatori possiamo dire che il nostro compito sia finito? Nel caso in cui l'educando, di cui ci siamo presi cura, abbia raggiunto mete di adattabilità sociale? Come il matrimonio, la paternità o la maternità, il lavoro per esempio secondo la lezione di Erik Erikson? Oppure quando sia in grado fronteggiare proprio la mancanza di un tale stabilità sapendo vivere serenamente e bene dopo la fine del proprio matrimonio, la perdita del lavoro o l'accettazione del non aver partecipato, per necessità o altro, alla catena generativa della specie, come accade per lo più oggi?

### Le nuove avventure di Emilio

Dopo la partenza del *gouverneur*, la famiglia di Emilio trascorre felice in campagna quasi dieci anni. Gli sposi hanno due figli, ma - in modo drammatico e imprevisto - la bimba muore. Già deceduti i genitori di Sofia, con i quali la coppia viveva, per consolare la moglie, Emilio compie un passo che avrà conseguenze negative: trasferisce la famiglia nella capitale. *Omne malum ex urbe*; commenta Egle Becchi. Sarà la donna l'anello debole. Sofia soccombe alle insidie della città. Sedotta, tradisce il marito e resta incinta. La reazione di Emilio, dopo una iniziale confusione e ambiguità tra l'essere risentito a causa dell'infedeltà della moglie e l'essere ammirato per la franchezza con cui la donna confessa la propria colpa, è di «fuga»<sup>76</sup>. Emilio decide di abbandonare casa e famiglia. Inizia così un vagare disordinato che diventerà, poi, viaggio intenzionale. Prima in città e dopo per mare. Emilio si ritroverà a teatro, nella bottega di un artigiano (dove Sofia con il figlio lo guarderà mentre lavora senza essere vista) e in seguito coraggiosamente allargherà il suo raggio d'azione. Se a teatro Emilio fa esperienza di un dolore che oggi nomineremmo

<sup>72</sup> A. Di Ciccio A. (a c. di), *J. Lacan. Seminario IV. La relazione oggettivale 1956-1957*, Einaudi, Torino 2007, p. 15.

<sup>73</sup> Ivi, p. 13.

<sup>74</sup> Ibidem.

<sup>75</sup> Ivi, p. 12.

<sup>76</sup> E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 8.

depressivo e confusivo, il lavoro è occasione di riscoperta delle proprie abilità e competenze, diremmo oggi, cioè proprio di quel programma di educazione naturale cui era stato sottoposto in gioventù. A questo punto un Emilio rinfrancato e consapevole di sé può iniziare le sue avventure da solitario.

Un secondo viaggio, oltre quello fatto a fianco del *gouverneur* nel primo romanzo, lo porterà a imbarcarsi a Marsiglia verso Napoli. Sarà ostaggio dei pirati, verrà catturato e deportato come schiavo ad Algeri. Questa ultima tappa africana corrisponde al tentativo, realizzato e felice, di spendere in politica il proprio tirocinio naturale. Emilio si imporrà sui suoi compagni di sventura, riscattandosi dalla prigionia e addirittura diventando consigliere e collaboratore del Bey. Si apre, così, per lui una nuova carriera di riformatore politico. A questo punto, però, la seconda e ultima lettera si interrompe. Ci sono testimonianze di un racconto agli amici da parte di Jean-Jacques Rousseau del prosieguo delle vicende di Emilio, ma di queste tracce orali si hanno almeno due versioni. Quella di Pierre Prevost che è riportata nel suo carteggio e quella di Bernardin de Saint Pierre, contenuta in alcuni appunti pubblicati. Secondo la prima versione l'ultima tappa del viaggio di Emilio sarebbe un'isola deserta dove incontrerebbe nuovamente Sofia; e questa gli racconterebbe un'altra versione della propria colpa, fuggendo ogni sospetto. Mentre la seconda versione vede Emilio sempre in un'isola deserta ma con una nuova compagna. Mentre Sofia muore lasciando una lettera dove confida tutto il suo pentimento.

### **Dall'educazione alla formazione: Emilio diventa un solitario**

Siamo tutti consapevoli che l'educazione abbia a che fare con lo sviluppo e la crescita. La tradizione, anche pedagogica, ci consegna l'idea che questo vettore di accrescimento abbia un punto di mira, cioè un stato ideale, terminale, perfetto, adeguato; chiamiamo tale culmine: età adulta (in psicoanalisi, almeno da Karl Abraham in avanti e non tutti, gli psicanalisti in genere parlano di genitalità). Attualmente in pedagogia, anche superando una certa deriva migliorista<sup>77</sup>, la credenza in un momento apicale del processo educativo è stata abbandonata; parliamo da pedagogisti piuttosto di 'adulità', come condizione nell'adulto di apertura al cambiamento oppure di 'nonnità' come disponibilità nell'anziano a rimettersi in gioco cognitivamente e affettivamente; solo per fare degli esempi. Questa prospettiva si è dischiusa da quando abbiamo iniziato a pensare il cambiamento non solo come situazione continua o permanente, ma anche ricorsiva e ricorrente dell'educazione; chiamiamo questa nuova disposizione *life long learning*.

Tuttavia tra il pensare che l'educazione abbia «un punto d'arrivo»<sup>78</sup> e il pensare serenamente (addirittura con certo senso di liberazione anche inquietante) che questo non vi sia più e che si impari sempre lungo tutto il corso della vita, c'è un'altra possibilità di pensiero: il credere che sia possibile vedere l'evoluzione di un soggetto solo attraverso «una ricostruzione retroattiva»<sup>79</sup> delle esperienze fatte.

È solo *après-coup*, ci suggerisce Jacques Lacan da strutturalista, che il passato viene colto e si compone in quell'organizzazione immaginaria e paradossale secondo cui ci sarebbe un prima e un dopo lungo una sequenza lineare e progressiva, cioè l'idea di uno sviluppo armonico regolare e continuo<sup>80</sup>. I passi, le tappe o gli stadi di un processo evolutivo sarebbero il frutto di una ricostruzione che a partire dalla sua fine ricapitola a posteriori questi stessi elementi in una storia; storia che propriamente nasce solo in quel

<sup>77</sup> Cfr. P. Mottana, *Miti d'oggi dell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano 2000.

<sup>78</sup> A. Di Ciccio (a c. di), *J. Lacan. Seminario IV. La relazione oggettale 1956-1957*, cit., p. 12.

<sup>79</sup> Ibidem.

<sup>80</sup> Ivi, p. 49.

momento. Quasi un necessario e inesorabile ricordo di copertura, cioè una ricostruzione di senso sbieca rispetto al vissuto di cui è traccia. Di più, sulla scorta delle riflessioni heideggeriane, è possibile dire che questa storia improbabile, ma legata a ciò che abbiamo vissuto veramente, dipende dal futuro al quale è assegnata.

Seguendo il filo di queste riflessioni, allora, noi proponiamo di iniziare «a monte»<sup>81</sup>. Al posto di credere, idealizzando, che col matrimonio e con la paternità sia finito il noviziato di Emilio (come si racconta nel romanzo maggiore) oppure al posto di negare, realisticamente, all'educazione di Emilio uno stato terminale, affermando la necessità del vortice di avventure che Rousseau immagina per lui dopo il crollo proprio di questo approdo apparentemente definitivo: la morte della figlia e la dissoluzione del legame con Sofia (come descritto nel romanzo minore), noi partiamo dalla fine (da situarsi nel secondo romanzo) per capire come questi abbia potuto davvero diventare il campione dell'educazione negativa (da rinvenire come tutti sanno nel primo romanzo). È nell'intreccio tra ciò si dà oltre la fine o epilogo dell'*Émile* che è possibile vedere apparire in *Emilio e Sofia o I solitari* la fine in quanto compimento dell'educazione negativa impartita; il che apre davvero senza fine a ogni avventura della vita. Il punto della fine autentica, per noi, è quello in cui Emilio scopre la diversità del programma pedagogico al quale è stato esposto e decide che cosa farsene nella vita, cioè quello in cui Rousseau riprende a scrivere di lui.

C'è un punto fittizio, ideale o immaginario alla fine di ogni educazione del tutto interno al programma pedagogico da cui dipende: il credere di aver raggiunto determinati obiettivi o mete (di normalità) e un punto reale, esterno a essa in quanto appartiene all'educando non più in formazione, che corrisponde all'esperienza del compimento proprio dell'educazione ricevuta. È la separazione. C'è una differenza, ci insegna Martin Heidegger, tra Essere-alla-fine e Essere-per-la fine. Fine in quanto *Ende* è quel luogo in cui si raccolgono tutte le possibilità di un processo, o di una storia, in vista del futuro. Solo allora sarà possibile un reale congedo dagli spazi, dai tempi e dai segni dell'educazione; la consapevolezza di quello che i pedagogisti chiamano «scioglimento»<sup>82</sup>. Solo nel punto in cui si fanno i conti, in positivo o in negativo, col programma pedagogico al quale si è stati esposti, è possibile aprirsi davvero al proprio futuro nella vita. Si tratta di fare lutto della relazione con l'educatore, ma anche di non soffrire più la mancanza oppure di non accogliere più con euforia la perdita di quella condizione liminare, finzionale e protetta che è l'educazione in quanto pragma o esperienza.

L'educazione non finisce, come vorrebbe Hegel, al massimo grado della sua realizzazione, in un punto o meta di perfezione ideale. Piuttosto se l'educazione è finisce davvero, come anche scrive Gadamer, è perché ci si dispone a nuove avventure all'infinito. Nel mezzo c'è quella presa di coscienza, angosciata, di cui ci parla Heidegger: l'attimo che costruisce una storia tra passato (l'inizio) e futuro (la fine).

## La soggettivazione di Emilio

Le brevi note sulla trama del libro che narra le nuove vicende di Emilio, potrebbero indurre a pensare che si tratti di un romanzo di avventure<sup>83</sup>, ma non è esatto. È il caso piuttosto delle avventure di un'anima angosciata; scriverà Emilio al suo precettore: «Maestro mio, questa non è la storia degli avvenimenti della mia vita [...] è la storia delle mie passioni,

<sup>81</sup> Ivi, p. 12.

<sup>82</sup> P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993, pp. 133-169.

<sup>83</sup> E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 9.

dei miei sentimenti, delle mie idee»<sup>84</sup>. Nel secondo romanzo si realizza un capovolgimento: la messa in riga delle vicende descritte nel primo. Come sottolinea Egle Becchi è proprio «questa dominante dimensione psicologia e teorica»<sup>85</sup> che salda i due romanzi: ciò che nel secondo viene narrato non avrebbe senso senza gli avvenimenti antecedenti raccontati nel primo. In questo senso è vero che se seguiamo le vicende interiori e i ricordi di Emilio è meno «avvertibile l'incompiutezza»<sup>86</sup> del secondo romanzo e meno necessaria una chiusa ufficiale e definitiva. Oggetto di questo romanzo minore è la fenomenologia degli stati d'animo e delle riflessioni di Emilio, e in modo indiretto del mondo interiore di Sofia; personaggi che già conosciamo direttamente dalla voce narrante del romanzo maggiore. Non si tratta solamente di «passioni fuori controllo»<sup>87</sup>; passioni da cui il giovane *élevé* era stato messo in guardia dal suo precettore, ma di un rivolgimento interiore. Il travaglio di un'anima. «Emilio progressivamente ritorna in se stesso, ripensa il suo presente e il suo passato prossimo»<sup>88</sup>. Nella qualità introspettiva delle note del secondo romanzo, «due solitudini [...] vengono messe a confronto»<sup>89</sup>: Emilio e Sofia soli, senza precettore e senza il sostegno l'uno dell'altra. L'isolamento diventa la «pregiudiziale ineliminabile» di questa «ri-lettura»; e questo è heideggerianamente la cifra dell'angoscia. Infatti, nel secondo romanzo, assistiamo non solo a «una conversione» di Emilio, cioè al «farsi di una psicologia di un soggetto ormai adulto», ma anche - e proprio per questo - alla rimemorazione della (prima) educazione che si inverte e acquista importanza per la vita proprio nel ricordo. Leggiamo quello che ha scritto in proposito Egle Becchi:

I Solitari sono quindi un resoconto di psicologia, la descrizione di una vicenda storica di affezioni del cuore, che vanno dall'individualità di un *moi* che si sta facendo adulto alla sua maturazione sociale; se nella Lettera prima, Emilio racconta la sua vita per così dire privata [...] alla fine della prima lettera e nella seconda descrive un orizzonte più ampio, non solo geografico ma emozionale e sociale.

E più oltre:

Emilio si fa soggetto del mondo, capace di sostenere e superare le avversità, atto, infine, a collaborare all'istituzione di una società nuova e tendenzialmente buona. La narrazione qui metaforizza alcune meditazioni del costruirsi del sociale che proprio in quegli anni venivano viste nel Contratto Sociale nella loro forma razionale e a storica.

Infine: «in questo senso le due lettere che Emilio scrive al suo maestro e padre sono un'esplorazione per una possibile teoria etica, dove Emilio oramai educato è soggetto autonomo capace di decidere».

### **Emilio: da oggetto del desiderio (di educare) a soggetto del desiderio (di esistere)**

*Emilio e Sofia o I Solitari*, siamo invitati a pensare<sup>90</sup>, potrebbe essere un'opera che continua e completa quella maggiore. Non una semplice appendice bizzarra, incongrua, surrettizia, piuttosto un'integrazione e un'estensione del primo romanzo. Prendendo sul serio queste affermazioni, ci chiediamo a questo punto: che ne è del *gouverneur* e della

<sup>84</sup> Ivi, p. 35.

<sup>85</sup> Ivi, pp. 9-10.

<sup>86</sup> Ivi, p. 10.

<sup>87</sup> Ivi, p. 12.

<sup>88</sup> Ibidem.

<sup>89</sup> Ivi, p. 11.

<sup>90</sup> Ivi, pp. 15-16

sua posizione rispetto a Emilio nel secondo romanzo visto che questo si compone di due lettere che Emilio scrive proprio a lui, ma che abbandona al mare?

Notiamo subito che queste missive hanno un interlocutore, sono scritte a un 'chi' particolarmente significativo, ma non è importante che questi le possa mai leggere; è importante scriverle. Si tratta di un gesto che ha bisogno del *gouverneur*, ma è fatto da Emilio per Emilio stesso. Abbiamo visto alla fine del primo romanzo il precettore uscire di scena; sulla scena educativa c'erano Emilio, Sofia e la loro prole. Nel secondo romanzo il precettore torna sulla scena ma in un ruolo più defilato che tuttavia non è di comparsa, ma di spalla. Emilio non solo sa di aver perso il riferimento diretto della sua guida, ma l'ha finalmente interiorizzato: parla al *gouverneur* come se fosse presente, gli si rivolge in presenza consapevole che non c'è, non ci sarà mai più. Nei suoi confronti ha compiuto quello che si potrebbe definire un processo di lutto<sup>91</sup>: il precettore è diventato parte di sé. Il lavoro del lutto è proprio questo: al posto di perdere con la mancanza dell'altro amato anche una parte di sé, identificandosi all'oggetto perduto, assumere la perdita incorporando l'oggetto. A questo livello valgono tutte le metafore orali: mangiare, inglobare, introiettate.

Se nell'*Emilio* la voce narrante era il *gouverneur* (il primo romanzo appartiene al «genere narrativo»<sup>92</sup>), in *Emilio e Sofia o I solitari*, non più (il secondo romanzo appartiene a quello «della prima persona che racconta»<sup>93</sup>). Possiamo credere che il precettore sia stato una controfigura dello stesso Rousseau, il quale davvero era stato precettore nella vita e davvero aveva già scritto in forma autobiografica di questo suo mestiere. Inoltre, ci viene suggerito, questo romanzo maggiore risulta essere una confessione come molta della produzione roussoviana. Nel secondo romanzo è Emilio la voce narrante che racconta al suo *gouverneur* le proprie vicende a partire dalla chiusa del primo romanzo. Queste lettere Emilio le scrive a se stesso e per se stesso; sa che il *gouverneur* non potrà mai leggerle e tuttavia il secondo romanzo non si presenta come un monologo (anche se ci sono passaggi simili a monologhi interiori). È sempre Egle Becchi a chiarire che «Rousseau veniva esercitando al massimo il "genere" del racconto pedagogico»<sup>94</sup>, prima in forma del racconto di un'educazione nel romanzo pedagogico maggiore, poi in forma del racconto di una storia di formazione o di vita. Qui è Emilio a essere controfigura di Jean-Jacques Rousseau e a confessare o inventare la propria storia o autobiografia. Si tratta di «uno scambio di ruoli»<sup>95</sup>: Emilio da oggetto del desiderio di educare da parte del suo precettore diventa soggetto del proprio desiderio di vivere. Con le parole della Becchi:

Emilio [...] da destinatario di intervento educativo e, successivamente "di lezioni" si fa protagonista di azione, diventa soggetto (e narrante) di una pedagogia secondo natura, realizzata in prima persona, pedagogia che conduce a (e fonda la) buona società.

Non solo si passa dall'educazione alla formazione nella scrittura di Jean-Jacques Rousseau, ma dal punto di vista di Emilio si chiude quella che diventa così la sua prima educazione negativa - alienata e sottomessa al dettato intenzionale del precettore - per

<sup>91</sup> P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, cit., pp. 164-169; S. Freud, *Lutto e malinconia*, in id., *Opere*, vol. VIII, Boringhieri, Torino, 1992, pp. 102-118.

<sup>92</sup> E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 2.

<sup>93</sup> Ibidem.

<sup>94</sup> Ibidem.

<sup>95</sup> Ivi, p. 13

approdare attraverso la separazione da questi a un nuovo protagonismo - solitario - nella propria vita.

È nel ripensamento e nella ripresa della scrittura di Rousseau, che per il suo personaggio si apre la possibilità di una emancipazione autentica: da *élève* immaginario, Emilio diventa un avventuriero dell'anima, acquistando tutto uno spessore psicologico e una possibilità di vita reali.

### Raccontarsi<sup>96</sup>

È nel ricordo, infatti, che ognuno assegna un posto nella sua vita, cioè una ricaduta esistenziale a ogni esperienza educativa vissuta che in questo modo diventa passata, lontana e distante. Chiusa nel suo spessore vitale alle proprie spalle. È nel presente, invece, che ognuno deciderà che cosa farsene di tutto quello che ha imparato: accogliendolo oppure rifiutandolo per il futuro. In questo senso il passato 'che ci buttiamo alle spalle' dipende da quel futuro 'che ci aspira e mette in cammino', e non il contrario.

Pensare, invece, che l'educazione negativa di Emilio sia fallita in quanto questi decide di tornare in città, con tutta la catena di conseguenze che questo gesto necessariamente porterà con sé: il tradimento di Sofia, la nuova e inattesa maternità, il travaglio del crollo del legame amoroso, la fuga, è un abbaglio. Emilio può raccontare in due lettere al suo *gouverneur* queste nuove avventure solo perché le ha già archiviate a partire dal futuro che ha scelto per sé. È dall'Africa che egli ricomponi la sua storia di formazione e si apre a nuove avventure di vita. È dalla fine compiuta dell'educazione negativa che è possibile per Emilio iniziare a ricordare, raccontandosi.

La storia di noi stessi, la nostra storia di formazione, è un racconto posticcio. Non crediamo davvero che le cose siano andate così 'dall'inizio', lo sono propriamente 'dalla fine'. Le tappe, le svolte, le salienze della nostra biografia saranno ogni volta diverse, perché alle dipendenze di quel futuro dal quale ci stiamo raccontando di volta in volta. Per questo possiamo avere mille vite diverse. Per questo è possibile scegliere sempre nuovi futuri per i quali ci sarà sempre un passato da ritrovare. Almeno questo è quanto si può fare in Clinica della Formazione. Ha affermato Riccardo Massa:

Quello che ho chiamato e che pratico come "clinica della formazione" è una ripresa senza fine del linguaggio senza illudersi che vi sia nessuna verità da scoprire, nessuna latenza che si manifesti definitivamente, di interpretare nulla che non sia altro che il fatto, comunque, di rinarrare continuamente la propria storia di formazione, di rielaborarla continuamente, di decostruire le attribuzioni, i significati, i valori che sono in gioco nel momento in cui ciascuno di noi se la rappresenta e la comunica<sup>97</sup>

Non penseremo, quindi, che lo sviluppo di Emilio sia finito alla fine del romanzo maggiore che porta come titolo il suo nome. Non penseremo che l'educazione sia finita quando troviamo lavoro oppure ci sposiamo non solo perché oggi questi obiettivi o finalità sono diventati precari e fuggitivi. Oppure perché siamo più moderni di chi ieri ci ha preceduto, credendo che si debba apprendere per tutta la vita. Si tratta di limiti immaginari.

<sup>96</sup> Prendiamo a prestito il titolo di questo paragrafo da quello di un noto saggio di Duccio Demetrio. Cfr. D. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1995. E confrontiamo la tesi in esso contenuta con le affermazioni, ancora una volta, di Egle Becchi che parla del romanzo minore come di un racconto: «con forte inclinazione autobiografica, dove chi narra racconta di sé a un destinatario [...] A questo lettore viene indirizzato il racconto, allo scopo non solo e non tanto di comunicare un nuovo modello educativo, quanto anche di esercitarlo, grazie appunto alla narrazione, nella difficile arte della formazione». (E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 2).

<sup>97</sup> J. Orsenigo, *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 44.

Per capire quando finisce l'educazione (negativa) di Emilio, guarderemo invece al romanzo minore, curiosamente incompiuto e mai interamente reso pubblico, dove sono raccontate le sue avventure dalla rottura del suo matrimonio, al tentativo di lavorare in una bottega artigiana prima e nella realtà dell'impegno politico poi. Questi nuovi e precari obiettivi, finalità esistenziali di un Emilio solitario, non governate dal suo precettore (anche se la scelta per la politica non è disgiunta dalla prassi rivoluzionaria del programma pedagogico di Rousseau) saranno possibili solamente *apres-coup*. Allora finirà davvero, cioè non avrà più presa pedagogica, l'ideale dell'educazione negativa. È perché Emilio fa i conti con la sua storia di formazione che diventa quello che sarà; a questo punto davvero non importa chi vorrà essere o cosa farà per nessun precettore che non sia lui stesso nella propria vita.

## Il punto di capitone

Abbiamo affermato, portando al limite le affermazioni della Becchi, l'esistenza di un effetto retroattivo del secondo romanzo sul primo.

Relativamente all'*Emilio*, *I solitari* sono l'altra faccia di un progetto educativo che si vuole compiuto, ma che compiuto non è se non si mostra in qualche modo che chi è stato educato è capace di essere uomo e di continuare il suo tragitto formativo autoeducandosi alla prova dei fatti.<sup>98</sup>

Questo significa per noi che tra i due romanzi

[...] si articola ciò che abbiamo chiamato il punto di capitone grazie a cui il significante arresta lo scivolamento altrimenti indefinito della significazione. [...] Di questo punto di capitone provate a trovare la funzione diacronica nella frase in quanto chiude la propria significazione soltanto con l'ultimo termine, ciascun termine essendo anticipato nella costruzione dagli altri, ed inversamente ne sigilla il senso con il suo effetto retroattivo.<sup>99</sup>

Non possiamo ridere di una barzelletta prima che sia finita. Il compimento, e il senso che ne viene, in una frase come nell'educazione negativa di Emilio, si coglie solamente alla fine. Si deve passare attraverso una seconda volta per poter tornare alla prima, affinché una storia o un significato tengano davvero. Allo stesso modo, se vogliamo fermare un bottone al materasso per ottenere un'imbottitura *capitonée*, dobbiamo formare intorno a quest'ultimo un occhiello. Il filo deve tornare dalla fine all'inizio, perché il bottone sia saldo.

## Fine di un archivio?

Se pensiamo, sulla scorta di Foucault, alla pedagogia come a quella formazione discorsiva che raccoglie enunciati educativi secondo regole di formazione proprie, e non come a una disciplina che ha per oggetto la teoria dell'educazione secondo un metodo quantitativo oppure qualitativo, allora il campo della storia della pedagogia si spargia. Non esiste più una linea continua che assegna alle varie idee pedagogiche un posto nella loro storia evolutiva. Si fa strada piuttosto un principio di discontinuità tra quelle che appaiono ora quali positività, cioè aggregati enunciativi appartenenti a diversi archivi. Riccardo Massa ha provato a pensare una pedagogia «non uguale a se stessa nel tempo»<sup>100</sup>. In questa prospettiva il dettato roussoviano, custodito nel romanzo maggiore, diventa la «norma

<sup>98</sup> E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 20.

<sup>99</sup> J. Lacan, *Scritti*, Einaudi, Torino 1974, pp. 807-808.

<sup>100</sup> J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia*, Unicopli, Milano 2006, p. 164.

utopica»<sup>101</sup> dell'educare. La campagna, eterotopia della città, sarà il teatro, finzionale e protetto, di una educazione nuova e negativa: niente libri, niente quaderni, niente scuola solo il rapporto serrato tra *Émile* e il suo *gouverneur*. Passeggiate istruttive nei boschi e nelle fiere, incontri memorabili non proprio fortuiti, punizioni naturali, il tirocinio in una bottega artigiana e un viaggio, questo il  *carnet*  dell'educazione diversa di Emilio. Scrive Jean-Jacques Rousseau:

Se poteste non fare nulla e nulla lasciar fare agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla sinistra, fin dalle vostre prime lezioni gli occhi del suo intelletto si schiuderebbero alla ragione; senza pregiudizio, senza abitudine, nulla vi sarebbe in lui che possa contrastare l'effetto della vostra opera. Ben presto diverrebbe tra le vostre mani il più saggio degli uomini e così, cominciando col far nulla, avreste realizzato il miracolo dell'educazione<sup>102</sup>

Al di là della presa, o del fastidio, di questo mito pedagogico moderno c'è ancora da pensare negli stessi enunciati dei due romanzi di Jean-Jacques Rousseau, cui abbiamo alluso in questo scritto, lo spessore del reticolo materiale che fa di Emilio 'in campagna' un nuovo allievo e 'dall'Africa' un uomo nuovo. Nell'incrocio tra questi due romanzi, che descrivono rispettivamente: il primo l'educazione negativa di Emilio e il secondo la vita dopo la fine di quella formazione così diversa, c'è ancora da pensare il dispositivo pedagogico che li lega e li intreccia. Rousseau ha scoperto ciò che c'è ancora da pensare in pedagogia: gli effetti vitali dell'educazione del suo giovane *élève* e gli effetti formativi della vita di un *Émilè* adulto. Se vita ed educazione si scindono per noi Contemporanei come gli oggetti di questi due romanzi, che ne è, allora, del gesto educativo, tema della riflessività di ogni pedagogia? Del programma disciplinare di qualsiasi progetto di istruzione o educazione formale? E dell'educazione diffusa o educazione informale?

Oltre la fine dell'educazione negativa di Rousseau, c'è da pensare l'eco di questa stessa formazione nella vita di quel personaggio inesistente che è Emilio. Prendiamo sul serio la finzione letteraria: attribuiamo una vita a Emilio e vedremo diventare l'educazione negativa una bolla oppure una parentesi, finzionale e precaria, nel fluire di quell'esistenza che è la vita mortale. Da questo altro osservatorio (pedagogico) la vita si sdoppia e si offre quale esperienza o possibilità. La 'qualità' esistenziale che ne deriva dipende così poco dalla nostra volontà di educatori, che dobbiamo ancora studiare la materialità strutturale (o il congegno letterario che Rousseau costruisce tra i due romanzi), da cui realmente dipende.

**Jole Orsenigo**

(Professore Aggregato – Università Milano Bicocca)

<sup>101</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, cit., p. 462.

<sup>102</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 149.

## J.J. Rousseau: l'educazione etico-politica come educazione alla verità

Franca Pesare

### Abstract

*The author Rousseau is distant in time, but his thought is central in the thesis and comments of philosophers, ideologues, historians, critics, over the last 300 years. This vast literature is littered not only of intelligent readings that have been able to appreciate and use the infinite problematic issues presented by the same author, but also of reductive stereotypes that have flattened a thought that, in our opinion, has been one of the most dense and articulated never planned. We believe in a permanent actuality of our author. Rousseau has been able to report the risks run by the democracy when it is emptied in demagogy.*

### Il rapporto tra politica ed etica

Rousseau si stacca dalle critiche sociali del suo tempo perché queste ultime si muovono nel sistema costituito, ne prospettano cambiamenti e miglioramenti, senza contestarne la esistenza, fiduciosi nella positività del progresso umano come costruttore di vita sociale. Gli Illuministi, cioè, ritengono che nel XVIII secolo il problema sociale sia nella scarsa socialità esistente, per cui il loro obiettivo è massimizzare, potenziare questa socialità, e affidano al sapere questa funzione di promozione dello spirito sociale. Egli, invece, critica l'intera società perché elabora un parametro generale di base diverso, vale a dire prospetta un concetto di comunità in cui si ricompono il rapporto tra l'uomo e il cittadino, tra morale e politica, per cui può rifiutare alla radice una società che egli giudica come nata e sviluppata invece sulla base di un divorzio tra i due elementi. La politica non serve ad assicurare la felicità a ogni individuo, bensì a promuovere una condizione di vita comunitaria che si impegna a sostenere il processo di moralizzazione di ciascun soggetto. La repubblica vive e si afferma solo se la legge regna sugli uomini. Ma perché la legge regni sugli uomini, essi, o almeno la loro maggioranza, devono essere virtuosi. E questo può avvenire solo all'interno di una società democratica e repubblicana. In questo modo Rousseau chiude il cerchio: tra la vita repubblicana e moralità degli individui vi è un rapporto di implicazione reciproca: l'una condiziona l'altra, e viceversa. La democrazia, in Rousseau, non è un problema solo di 'regole di gioco', ma sempre anche di ricerca e attuazione del bene comune in una condizione di ordine sociale. L'ordine in Rousseau prende il nome di repubblica. Per questo essa non è una forma di Stato legittima. Nella Repubblica l'uomo non deve cercare le condizioni per il totale affermarsi al di sopra di tutto, ma al contrario, per sottomettersi a qualcosa di fondamentale per la vita di tutti: la legge. Mentre gli uomini si aggregano quando devono seguire i propri interessi, si associano quando devono mettere insieme le loro coscienze. Ma le coscienze sono libere quando l'individuo aliena tutti i suoi interessi alla comunità, in altre parole quando l'individuo accetta di sottomettersi alla legge, alla volontà generale. Abbandonare tutti gli interessi legati ai propri bisogni significa abbandonare la dimensione sensibile, naturale dell'uomo, per cui l'uomo, si snatura, e snaturandosi, nasce come cittadino.

La rappresentazione esemplare di questa trasformazione, meglio di questa maturazione coscienziale umana, è data nel romanzo *Giulia o La Nuova Eloisa*, in cui è prospettata proprio la storia di un eroismo maturato con cui Giulia, innamorata e presa dalla grande passione per Saint-Preux, alla fine vince e supera questo amore con un altro

amore, quello per il padre che vuole per lei un matrimonio diverso. Nella rinuncia al grande e vero amore, Giulia sacrifica se stessa, ma lo fa con una rinuncia lenta ma consapevole che rende la sua vita eroica. Wolmar, l'uomo che Giulia sposa, alla fine la porta alla consapevolezza del valore comunque positivo della rinuncia alla passione, perché solo quando l'amore non è più passionale, travolgente, si può conciliare con la ragione. Così l'amore di Giulia è spinto ad abbandonare la spontaneità della passione e ad imboccare la strada del buon senso. Rousseau esalta la ragionevolezza attraverso Milord Edoardo, il quale ha offeso Saint-Preux, che lo sfida conseguentemente a duello. Ma Milord, da uomo ragionevole, si reca dall'offeso senza armi e chiede scusa in modo dignitoso e pieno, ovviamente ottenendolo a dimostrazione che la natura spontanea, espressa dall'impulsività iniziale di Milord Edoardo e dalla passione reattiva di Saint-Preux deve 'denaturarsi', nelle forme di una capacità di rapporto sociale ragionevole, costruttivo. Quando Giulia sposa Wolmar, Saint-Preux cade nella disperazione, sente distrutta la sua felicità costruita giorno per giorno, annullate le sue speranze coltivate nell'animo, sente annullarsi la sua vita con una disperazione che lo porta a pensare al suicidio. E qui sono particolarmente significative le parole che gli rivolge Milord Edoardo, ricordandogli che ciascuno non appartiene solo a se stesso, ma appartiene anche agli altri, alla società, alla patria, che hanno bisogno delle sue capacità, della sua iniziativa, del suo contributo, per cui la passività in cui si precipita quando ci si raccoglie solo su se stessi, quando ci si occupa solo di sé. Questo tipo di esistenza è passiva, mentre occorre renderla attiva, vale a dire tesa a collegarsi alla vita degli altri: occorre la vita attiva, l'esercizio della volontà, per costituire l'uomo come valore e dargli un significato nel mondo. Per questo accanto all'uomo e nell'uomo deve vivere e operare il cittadino. Al di là della complessità delle vicende dei protagonisti, il romanzo prospetta un simbolismo fondamentale: la morte genera la vita, per cui il mondo corrotto della società del tempo deve morire per generare la nuova società.

Roggerone afferma che alla base dei *Discorsi* e della *Nuova Eloisa* c'è il bisogno di una nuova società intima, capace di colmare il vuoto interiore di Rousseau<sup>103</sup>. Tutto si raccorda ancora con il senso di solitudine che Rousseau vive nel suo animo<sup>104</sup>. Ma egli confessa "il nostro vero io non è tutto intero in noi"<sup>105</sup>. Ma poi spiega che la solitudine scaturisce dalla difficoltà di un rapporto pieno con gli uomini, poiché il mondo è fatto di doppiezza e di falsità, per cui il mondo si presenta con le sue apparenze. La sincerità, invece, richiede una purezza interiore degli uomini, una purezza che gli uomini hanno perduto. Ma la vita, secondo Rousseau, chiama gli uomini alla rigenerazione. Questa conciliazione passa attraverso la mediazione che opera in Giulia il sentimento religioso, un sentimento che è tenero e potente come quello dell'amore. Dal romanzo emerge la tesi secondo cui il sentimento, l'amore, la passione che viene dall'amore, dalla natura, viene in genere contrastato dalle situazioni sociali, per cui occorre arrivare ad atti eroici per ritrovare equilibrio e misura nella vita. Per non giungere a questi atti così estremi e faticosi, per consentire agli uomini di poter vivere secondo gli slanci della natura, bisognerebbe rimuovere gli ostacoli e le contrapposizioni di carattere sociale. E il discorso ridiventa necessariamente politico e educativo.

La politica totale in Rousseau si identifica con la democrazia. Egli esalta la democrazia come principio assoluto, intendendola come il regime per cui il popolo non solo fa le leggi, e in questo la sua concezione non si differenzia da quella largamente sostenuta anche a quel tempo, ma anche le applica direttamente, invece di affidare tale

<sup>103</sup> G.A. Roggerone, *Le idee di Gian Giacomo Rousseau*, Marzorati, Milano 1961, pp. 188-9.

<sup>104</sup> J.J. Rousseau, *Les Reveries du Promeneur solitaire*, in *Œuvres complètes*, vol. I., p. 1095.

<sup>105</sup> J.J. Rousseau, *Rousseau juge de JJ.*, *Dialogues*, in *Oeuvres complètes*, vol. I., p. 813.

compito a un gruppo ristretto. In altri termini, egli legge la democrazia sia come problema della sovranità, vale a dire alla formazione della volontà politica e delle sue decisioni fondamentali, sia come problema del governo. Tuttavia, al di là di tale rivendicazione di principio, egli è costretto ad ammettere che una tale democrazia sarebbe possibile solo in un popolo di Dei, mentre non si realizza pienamente fra gli uomini<sup>106</sup>. Conseguentemente egli finisce per prendere in considerazione la democrazia nella sua versione di forma politica, attraverso la quale si realizza l'autogoverno del popolo, nel quale «ognuno, unendosi a tutti, non obbedisce tuttavia che a se stesso, e resta altrettanto libero come prima»<sup>107</sup>, in quanto la legge a cui obbedisce è quella che si è data da se stesso<sup>108</sup>. Il processo è quello per cui «ciascuno di noi mette in comune la sua persona e tutto il suo potere, sotto la suprema direzione della volontà generale»<sup>109</sup>. Si costituisce il corpo morale, al cui interno i singoli associati prendono collettivamente il nome di «popolo», e si chiamano in modo specifico «cittadini», in quanto partecipi dell'autorità sovrana, e «sudditi» in quanto sottomessi alle leggi dello Stato, che, con il suo 'io comune', detiene la sovranità<sup>110</sup>. In questa visione non trova posto l'idea di rappresentanza, sostenendo che tale concetto, di origine medievale, non è compatibile con un concetto di sovranità che è 'volontà': e la volontà non si rappresenta, nel senso che è se stessa oppure è un'altra volontà. Il protagonista della democrazia rousseauiana non è il singolo individuo, ma il popolo. Ma il popolo non è una realtà concreta già costituita in partenza, non coincide ancora con gli uomini concreti, ma è una entità, una soggettività da creare, che può e deve nascere. Il problema diventa quello della formazione di tale soggetto. La volontà generale ha un carattere di per sé costante, inalterabile, puro, è la volontà vera di ogni cittadino, che non viene creata da una maggioranza, ma è sempre oggettiva, esistente al di là dei numeri che la esprimono. Le maggioranze servono solo a renderla esplicita, ma non a crearla.

La riflessione politica rousseauiana si colloca sulla scia di queste teorie che hanno come temi di fondo lo stato di natura, il patto sociale, la sovranità, ma per questi temi giunge a prospettare interpretazioni diverse. Questa sua divergenza matura lentamente nel corso quasi di un ventennio, a partire dalla prima idea delle *Institutions politique* del 1743. Rousseau condivide pienamente la prima tesi basilare dei pensatori giusnaturalisti, che si ispirano ai principi del diritto naturale in ordine all'affermazione che la sovranità ha la sua origine non in Dio, ma sempre nel popolo, ma non condivide la seconda tesi basilare da loro sostenuta, secondo cui il popolo affida l'esercizio di tale sovranità a un governante (assemblea o re) che così diventa sovrano. Il principio, che rende la tesi rousseauiana divergente rispetto a quella di giusnaturalisti quali Pufendorf e Jurie e altri, è anzitutto quello secondo cui la sovranità del popolo è inalienabile, non è affidabile a nessun altro soggetto che non sia il popolo stesso: non può esserci altro sovrano che il popolo. Ed è alla luce di questa considerazione che si comprende il suo rimprovero ai giusnaturalisti, e a Grozio in particolare, per aver cercato in ogni modo di «spogliare i popoli dei loro diritti e di rivestirne i re con ogni possibile arte»<sup>111</sup>. La tesi rousseauiana esprime, in questi termini, una decisa apertura alla democrazia. In tale tesi, infatti, il contratto sociale può dare origine a un'unica forma di stato, nel quale il popolo è il sovrano. Questa diversità è immediatamente colta, e non mancano le pubblicazioni dei

<sup>106</sup> E. Durkheim, *Le Contract Social de Rousseau. Histoire du livre*, «Revue de Métaphysique et de Morale», I, 1918, pp. 4ss.

<sup>107</sup> J.J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Verona, 1965, p. 163.

<sup>108</sup> Ivi, p. 168.

<sup>109</sup> Ivi, p. 164.

<sup>110</sup> Ivi, pp. 164-165.

<sup>111</sup> Ivi, p. 160.

contemporanei che impostano un confronto fra la teoria di Rousseau e quella di Pufendorf. In particolare Luzac, il quale afferma che mentre Pufendorf enuncia un principio applicabile ad ogni società civile, Rousseau ne prospetta uno applicabile solo alla democrazia<sup>112</sup>, e Berthier, il quale rileva che l'elemento caratterizzante il *Contratto sociale* rousseauiano:

è quello di far risiedere la sovranità nel corpo politico, in modo che la comunità continua a essere sovrana anche quando il governo è monarchico; il re, in questo caso, non è e non può essere altro che un magistrato e un esecutore del volere del popolo: in ultima analisi, ciò equivale a non riconoscere né la monarchia né l'oligarchia, ma solo la democrazia<sup>113</sup>

Questi rilievi evidenziano come il pensiero rousseauiano assuma una sua decisa originalità rispetto al quadro delle tesi del suo tempo. Egli oltrepassa le teorie liberali del tempo, che pure avevano segnato un deciso passo in avanti con la loro opposizione a ogni assolutismo monarchico, ma che non erano andate oltre la prospettiva di un dispotismo illuminato e di una monarchia limitata. È indubbio che, colta in questa visione di base, l'impostazione della democrazia in Rousseau è rivoluzionaria. Lo è non tanto per il suo tono, per il suo riferimento alle ingiustizie, alla sua ribellione contro le catene di ferro che opprimono gli uomini, quanto soprattutto, per usare un'efficace considerazione di Talmon, perché solleva il postulato del XVIII secolo dal piano della speculazione intellettuale a quello di una grande esperienza collettiva, contribuendo alla nascita della democrazia non solo come sistema di idee, ma anche come fede appassionata<sup>114</sup>. In questo modo Rousseau innalza la politica a esperienza che coinvolge integralmente l'uomo, che non si arresta ai suoi comportamenti esteriori, ma che si attua anche come esperienza intima che fa nascere il sentimento del legame della propria vita a quella di tutti gli altri, per cui il cittadino è colui che vive la propria esistenza occupandosi allo stesso tempo dell'interesse generale, del bene comune.

Cosa vuol dire? Vuol dire che tutti i cittadini, o almeno la stragrande maggioranza, mettano al primo posto dei loro interessi il bene comune, perché questa è la condizione affinché la comunità si governi in modo effettivamente democratico. Non basta rispettare le regole costituzionali perché libertà e giustizia regnino nella vita collettiva. La democrazia non è solo formale, ma richiede pieno rispetto di tali principi in modo attivo. Ecco l'amor di patria, cioè la virtù civile, come sentimento da promuovere nei cuori e nella mente dei cittadini per contrastare particolarismo, spirito di fazione, sete di potere, desiderio di ricchezza. L'amor di patria non è altro che l'amore per la giustizia e la bontà sociale.

## Il segno dell'educazione

La concezione rousseauiana è che non è il governo che deve adattarsi alla nazione, ma è la nazione che deve essere formata, educata per il governo. Per questo, dopo essersi preoccupato di affrontare il problema del migliore governo possibile come punto di partenza, prospetta la trasformazione dell'uomo mediante la costituzione politica<sup>115</sup>.

L'educazione è un fatto umano nel senso che interessa tutto l'uomo, la natura umana nella sua integralità. Ma la dimensione sociale dell'educazione è insopprimibile, e allora il progetto rousseauiano è quello di trovare una compatibilità, anzi una vera e propria forma di correlazione, tra natura umana e società, tra educazione e politica,

<sup>112</sup> E. Luzac, *Lettre d'un anonyme à Monsieur J.J. Rousseau*, Desain et Saulent, Paris 1766, pp. 63-64.

<sup>113</sup> G.F. Berthier, *Observations sur le Contrat social de J.J. Rousseau*, Mérigot, Paris 1789, pp. 49-50.

<sup>114</sup> J.L. Talmon, cit., pp. 63-4.

<sup>115</sup> I. Fletscher, *La filosofia politica di Rousseau*, Milano 1977, p. 83.

ricomponendo la separazione operata, a suo avviso, da ogni formazione e istruzione esistente, tra l'uomo e il cittadino, in ogni modo da portare ogni individuo ad apprendere «il mestiere di vivere»<sup>116</sup>. Vivere è agire con pienezza di sentimento della propria esistenza<sup>117</sup>. A questo proposito Petruzzellis rileva che l'indicazione rousseauiana resta, in sostanza, astratta e indefinita. Il mestiere di vivere è poca cosa per l'uomo in virtù dell'astrattezza di una tale prospettiva, è indicazione troppo distante dalle condizioni essenziali dell'esistenza dell'uomo concreto<sup>118</sup>.

Per questo egli afferma che Rousseau riesce a mantenere questa sua prospettiva educativa generica proprio perché svuota di realtà esistenziale il fanciullo:

La finzione più sorprendente è quella da cui nasce la figura dell'allievo, quell'Emilio esangue e incolore, che non riusciamo mai a veder vivere di vita propria in tutto il corso della non breve opera. La mancanza di bellezza e di vitalità di questa scialba creatura della fantasia rousseauiana non consente, insieme ad altri motivi, di aderire all'ipotesi di un Rousseau artista, che andrebbe, per ciò stesso, scagionato dalle incoerenze e dalle inverosimiglianze del suo romanzo pedagogico, opera di poesia più che di pensiero...La figura di Emilio, lungi dall'aver individualità e concretezza estetica, nasce dall'arbitrio utopistico dell'autore<sup>119</sup>

Indubbiamente Emilio è scelto da Rousseau senza particolari problemi esistenziali. È sano, ben formato, sviluppato, non vincolato da problemi affettivi particolari perché senza genitori, benestante. Rousseau dimensiona al minimo indispensabile i problemi esistenziali di Emilio, per poter ampliare al massimo l'impostazione e la realizzazione del suo progetto di uomo nuovo, di cittadino di una comunità etico-politica da rifondare. Il senso dell'educazione rousseauiana, a nostro avviso, va ricercato non nella commisurazione a un fanciullo reale, quanto proprio nella sua volontà di rivendicazione della mancanza di consapevolezza critica dell'educazione esistente e nella intenzionalità di ritrovare una condizione formativa che sia a tutto campo, che porti l'uomo a essere pienamente tale sia nel rapporto con se stesso, sia nel rapporto con gli altri, in una prospettiva politica e giuridica che garantisca la possibilità di tale operazione. In altre parole, noi consideriamo le indicazioni pedagogiche di Rousseau non un concreto percorso educativo praticabile e riportabile ad altre situazioni esistenziali, ma un'articolata riflessione su aspetti esigenti, su aperture teleologiche, su rivendicazioni problematiche che dovrebbero diventare centrali in ogni ulteriore proposta di formazione umana. Restituire l'uomo alla sua interiorità, farlo gravitare sulla propria coscienza sono prospettive non solo filosofiche, ma anche pedagogiche nella misura in cui se ne problematizzano non solo le esigenti, ma anche i contenuti, le condizioni, le forme realizzative. La pedagogia rousseauiana non si propone di fare qualcosa all'uomo, ma di aiutare l'uomo a esserlo sempre più, contro il rischio della sua alienazione. Il programma pedagogico di Rousseau è nel 'denaturare l'uomo' dell'inizio del Discorso, che non vuol dire spogliare l'uomo della sua natura umana, ma significa limitare quella natura istintiva e solitaria che snatura ogni relazione sociale. Superando questa condizione istintiva l'uomo deve collocarsi in un ordine più ampio, vasto, elevato, quello della ragione, attraverso cui le relazioni umane non restano di concorrenza e conflittualità, ma di comunità, in cui l'uomo scopre le finalità comuni, al di là di quelle individuali. In cui l'indipendenza per l'indifferenza si traduce in dipendenza volontaria dalle leggi comuni che garantiscono a tutti libertà, giustizia.

<sup>116</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, Paravia, Torino 1922, p. 103.

<sup>117</sup> Ivi, p. 103.

<sup>118</sup> N. Petruzzellis, *Il pensiero politico e pedagogico di G.G. Rousseau*, Marzorati, Milano 1946, p. 69.

<sup>119</sup> Ivi, pp. 98-99.

Rousseau, partito dalla considerazione dell'uomo istintivamente felice e buono, riconosciuto che esso è diventato cattivo nel corso della storia, prospetta per l'uomo la possibilità di una rinascita interiore, vale a dire di un processo che lo porti a sentire qualcosa di nuovo e di superiore rispetto a tutte le passioni e gli interessi fino a quel momento coltivati e difesi: il desiderio della libertà nell'uguaglianza. Nell'uomo si deve contrastare l'attaccamento esclusivo ai propri interessi particolari e si devono risvegliare le 'affezioni' naturali, cioè generali, vale a dire l'amore per la giustizia e la bontà attraverso la ragione, che le sviluppa e le perfeziona come virtù. La vera educazione è quella che aiuta l'uomo, da un lato, a contrastare questo 'disordine' psicologico che l'uomo ha ormai instaurato dentro di sé, e, dall'altro, a riattualizzare le disposizioni originarie della natura umana<sup>120</sup>.

L'educazione, prima di rivolgersi a finalità specifiche, deve essere finalizzata all'uomo in quanto uomo, all'uomo prima che al militare, al giudice o al prete, perché impari il mestiere di vivere. Rousseau si rivolge, pertanto, all'individuo prescindendo del tutto da quella che oggi definiremmo la sua appartenenza, la sua classe sociale, per cui verso un potere che deve essere assoluto perché deve avere la forza di contrastare e inibire l'esplicazione di questa tendenza naturale dell'uomo a considerare tutto come 'bene' a sua disposizione, di cui approfittare a seconda dei propri bisogni e delle proprie esigenze<sup>121</sup>. L'uomo deve imparare a rinunciare a tutto se stesso, vale a dire a tutti i suoi poteri precedenti, a tutto ciò che la natura gli ha donato perché tali poteri naturali lo tratterebbero ancora nel regno della natura, lo spingerebbero ad agire ancora nella ricerca di affermazioni e soddisfazioni individualistiche e immediate, con una visione concorrenziale della vita. Perché possa vivere in una nuova società, invece, l'uomo deve abbandonare questa sua condizione naturale, spontaneistica, vitalistica, in altre parole deve 'snaturarsi' nel senso sopra indicato. Queste considerazioni costituiscono, secondo Rousseau, la chiave di lettura della ragione per cui il cittadino della società corrotta non può vedere la propria condizione ulteriormente convalidata, perché egli vive una doppia condizione: da una parte è dipendente dalle situazioni sociali, in cui è immerso, per cui non saprebbe sopravvivere al di fuori di esse; dall'altra dipende dai suoi poteri naturali, quelli che lo spingono a pretendere tutto per sé senza pagare alcun prezzo, a usare gli altri individui, a piegarli ai suoi bisogni, per cui legge la vita solo dall'angolazione del suo individualismo, meglio, guarda il mondo sentendosi il centro di quest'ultimo. Questo intreccio di indipendenza naturale e di dipendenza sociale deve essere spezzato, perché altrimenti nella società continuano a operare i meccanismi delle lotte di natura, cioè di sopraffazione nei rapporti umani. L'uomo della nuova società deve essere sradicato dalla naturalità, deve diventare 'artificiale', meglio deve diventare uomo diverso. Per formare il nuovo cittadino, però, bisogna ridimensionare quello vecchio, quello esistente. Questo compito è affidato alla politica nel suo rapporto con una nuova morale sul piano progettuale, e alla nuova educazione sul piano realizzativo.

La nuova politica deve espropriare l'attuale cittadino di tutto, dai beni materiali alle forme di libertà che vive, dalle proprietà alle abitudini, per poi restituirgli alcune cose, compreso qualche bene materiale, purché quest'ultimo sia sempre visto come un bene parziale che appartiene alla totalità dei beni pubblici e che è affidato al cittadino, visto come depositario-fruitoro<sup>122</sup>. Il depositario non può vantare un diritto di proprietà sulla terra, sulle cose che 'possiede', perché tutto gli viene dato per concessione da quello

<sup>120</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 935.

<sup>121</sup> Cfr. E. Becchi, *Rousseau o del patto pedagogico*, in Caimi L., *Autorità e libertà tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

<sup>122</sup> J.J. Rousseau, *Il Contratto Sociale*, cit., p. 33.

stesso potere che gli garantisce la fruizione tranquilla di tali beni, e cioè che nessun altro soggetto può sottrarglieli o disturbarlo nella sua fruizione. La proprietà è un diritto, ma resta pur sempre un diritto soggettivo precario, perché, in quanto frutto di concessione dal potere pubblico, resta sempre revocabile da parte di quest'ultimo. L'uomo deve passare dalla libertà naturale, quella considerata inviolabile per nascita e che pretende di esplicarsi in modo assoluto e incondizionato, alla libertà sociale, quella che si afferma insieme alla libertà degli altri, non solo con rapporti diretti, ma anzitutto attraverso il potere pubblico, affinché nessuno cerchi di imporsi sugli altri con la forza. Il potere pubblico, quindi, toglie la socialità apparente degli uomini, quella costruita su istinti e bisogni naturali, su atteggiamenti di sopraffazione e di pura apparenza, per promuovere una socialità basata sulla volontà di uguaglianza e sul rispetto di principi morali. Se gli uomini hanno sviluppato finora una serie infinita di dipendenze reciproche che hanno asservito tutti 'in catene', il nuovo sistema politico deve nascere sulla base di una abolizione di tutte queste catene, cioè di tutti i rapporti di dipendenza costituiti. Tutte le dipendenze vanno alienate nel nuovo contratto sociale per garantire a ciascuno di poter essere veramente libero, e quindi pienamente uomo, nella nuova condizione sociale.

Il paradosso della tesi rousseauiana è che la nuova società può nascere non dalla coscienza sociale in atto, perché è compromessa e banalizzata dall'educazione e dai condizionamenti culturali del tempo, ma da una rinnovata volontà, più profonda, quasi al limite dell'inconscio. Al legislatore è affidato il compito di rimuovere la pressione degli interessi particolari, di disorientare i cittadini in modo che non si sentano più garantiti da tutte le idee e le sicurezze fino a quel momento praticate, in modo che siano disponibili a cercare una nuova guida, sintonizzandosi sulla nuova voce interiore che deve indicare loro la nuova strada. È il legislatore, cioè, che deve portare il popolo a cogliere dentro di sé la sua vera volontà, deve guidarlo alla riscoperta di se stesso. Per questo al legislatore Rousseau concede pieno potere legislativo nel campo delle opinioni, che costituiscono un campo di leggi particolari, ma che sono più importanti perché sono scritte non sul marmo, sulle carte, sul bronzo, ma nel cuore dei cittadini.

### **L'educazione del cittadino. Il ruolo formativo delle esperienze sociali e familiari**

In Rousseau il pensiero sull'educazione è strettamente intrecciato con quello socio-politico, per cui risulta coinvolto in quelle variazioni di prospettiva, quelle riconsiderazioni, quelle 'rivisitazioni' concettuali che quest'ultimo, come abbiamo visto, presenta. Nel suo pensiero pedagogia e politica, morale e filosofia della religione si compenetrano pienamente: esse non sono che sviluppi e applicazioni di un unico principio.

In particolare, il riferimento che noi metodologicamente qui adottiamo è alla sua concezione antropologica e sociologica, per cogliere, da una parte, il rapporto tra educazione e natura umana, per cui la teoria del perfezionamento naturale come fine del buon vivere costituisce lo scopo non solo della politica e della religione, ma anche dell'educazione, e, dall'altra, il rapporto tra educazione e società, proprio perché fa da base al suo discorso sull'educazione il riconoscimento che l'uomo è portatore di una grande disposizione ad assimilare i modi di vita ambientale, cioè a risentire di tutte le influenze operate dalle situazioni che lo circondano.

In ordine a quest'ultimo aspetto, Rousseau sostiene più volte che sotto la costrizione delle abitudini sociali, le disposizioni naturali dell'uomo si alterano e si deformano<sup>123</sup>. Per questo egli riafferma il principio, secondo cui l'educazione alla virtù e alla cittadinanza deve incominciare fin dalle prime fasi della vita, proprio per creare

<sup>123</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit. p. 101.

sentimenti morali e abitudini positive in modo quasi inconscio. La patria, egli sostiene, non può sussistere senza libertà, né la libertà senza virtù, né la virtù senza cittadini, ma formare dei cittadini non è cosa di un giorno; per averli uomini bisogna istruirli sin da bambini. Questo presupposto, però, lo porta nel tempo ad affermazioni divergenti. Inizialmente, nel Progetto per l'educazione di M. de SainteMarie, cioè allorquando non ha ancora maturato un progetto etico-politico di rinnovamento sociale, egli sostiene che l'educazione deve iniziare non nella scuola, ma nella famiglia, che costituisce il primo vero ambiente educativo, perché non è possibile cambiare le inclinazioni di un individuo quando si sono già formate nella vita sociale e familiare, in quanto l'abitudine si è ormai unita strettamente all'amor proprio, che attraverso di essa si esprime. In seguito, nella fase di pensiero in cui diventa prevalente lo spirito oppositivo agli influssi sociali, proprio la considerazione dell'incidenza dei condizionamenti sociali lo porta a prospettare la proposta di una educazione collettiva dei fanciulli al di fuori delle influenze degli adulti della vita quotidiana<sup>124</sup>. Questa proposta presenta una chiara ispirazione platonica circa l'impostazione pubblica e collettiva dell'educazione, secondo cui la formazione deve essere svolta non dai genitori, ma da magistrati delegati dallo Stato. Successivamente, Rousseau prospetta l'educazione di Emilio in una situazione purificata dagli influssi diseducativi di una società considerata negativa.

In *Giulia o La Nuova Eloisa*, infine, Rousseau cerca di recuperare il rapporto tra famiglia e società, per cui, riprendendo la tesi che l'educazione deve cominciare dalla nascita e considerando che non si possono allontanare i bambini dai genitori, riconosce a questi ultimi il compito di svolgere una prima educazione, realizzandola però in una chiara prospettiva: quella di preparare il bambino a ricevere l'educazione razionale, facendolo vivere però da bambino e non da adulto. Si coglie in questo rilievo l'accusa di adultismo nei confronti della società del tempo, per cui l'istruzione rivolta ai fanciulli non ne considerava le esigenze e le caratteristiche psicologiche e mentali specifiche, che sono diverse da quelle degli adulti: la natura, afferma Giulia, vuole che i bambini siano bambini prima di essere uomini<sup>125</sup>. *La Nuova Eloisa* è, in qualche modo, un romanzo ancora legato al primato dei sentimenti e delle dinamiche psicologiche, per cui in esso primeggiano lunghissime effusioni sentimentali, scatenate da più o meno forzate complicazioni psicologiche, attraverso le quali Rousseau intende evidenziare proprio la falsità morale di alcune situazioni relazionali e la falsità psicologica di alcuni comportamenti umani. E questo lo porta a legittimare la prospettiva di una educazione, che, pur partendo da sospetti e critiche verso l'educazione sociale e familiare, riconosce di non poterne prescindere integralmente. La famiglia è considerata ancora un luogo inevitabile e necessario di educazione, per cui viene compensata nei suoi limiti dalla presenza di un precettore, il cui primo compito è proprio quello di limitare le influenze negative dell'ambiente prima che di realizzare interventi educativi.

Quando Rousseau giunge a elaborare più organicamente il suo progetto etico-politico, la sua considerazione sulla negatività dei condizionamenti formativi della società del tempo diventa tanto radicale, da portarlo a rendere drastica la prefigurazione di una condizione di allontanamento di Emilio da tali condizionamenti, con una educazione individuale sulla base del rapporto diretto con un precettore.

Il problema che pedagogicamente si pone è se considerare la proposta rousseauiana dell'*Emilio* come idealtipica, di puro principio, oppure come una proposta dalle valenze storiche. Nel considerare tale alternativa, Petruzzellis afferma che:

<sup>124</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'Economie politique*, in *Oeuvres complètes*, vol. III, p. 596.

<sup>125</sup> J.J. Rousseau, *Giulia o La Nuova Eloisa*, Rizzoli, Milano 1964, p. 75.

[...] se Rousseau si fosse limitato a educare nell'*Emilio* il puro umano, l'universale umanità che vive e vibra, una e molteplice, in tutte le condizioni e manifestazioni della vita individuale e sociale, noi potremmo comprendere e accettare la soluzione proposta...Ma l'uomo della natura...non è solo un'astrazione dalle condizioni attuali della società come tale, specialmente se politicamente organizzata in uno stato, in una patria, che abbia idee e costumi da imporgli. Né, come lo stesso *Contratto sociale* potrebbe dimostrare, è possibile prescindere da idee e costumi particolari, se ogni nazione è sotto l'influsso del clima, della posizione geografica, delle condizioni storiche, ecc.<sup>126</sup>

In definitiva, per Petruzzellis, Rousseau crea delle antinomie (in questo caso, da una parte l'uscire dalla storicità dell'educazione sociale, e dall'altra parte il realizzare un'educazione che porti a creare storicamente una nuova società) senza riuscire a dare una soluzione di compatibilità credibile ad essa.

Rousseau attribuisce grande importanza agli usi (coutumes) e ai costumi (moeurs) in ordine ai condizionamenti educativi che essi esprimono. Le usanze sono, per così dire, 'la morale del popolo' e i costumi non determinano soltanto il comportamento esteriore, ma altresì la volontà e i sentimenti dell'uomo. Per la loro stessa natura essi incidono dunque ben più a fondo che le leggi, che regolano solo il comportamento esterno. Per questo, secondo Rousseau, la politica e l'educazione sono massimamente interessate a cogliere il rapporto tra leggi e costumi sociali, tra norme scritte nei codici e norme codificate dalle tradizioni, in ordine ai diversi effetti che hanno sull'uomo<sup>127</sup>. I costumi sono quelle norme tradizionali del comportamento e della volontà, riconosciute universalmente in un popolo ed accettate come naturali, che, variando da un paese all'altro, spesso riguardano esteriorità apparentemente insignificanti, ma che sono indispensabili all'unione dei membri d'una comunità. Esse non sono mai sentite come limitazioni della libertà individuale perché non possono essere fatte risalire a nessun individuo creato, ma sono il prodotto anonimo della stessa collettività, l'espressione di una volontà generale ancora inarticolata ma non per questo meno reale. Pertanto le leggi, che corrispondono a ciò che devono essere per definizione (che sono, cioè, l'espressione della volontà generale) e adempiono alla loro funzione, devono concordare con i costumi perché risulterebbero inefficaci se si contrapponessero direttamente a questi ultimi nella pretesa di trasformarli o, addirittura, di annullarli. Le leggi influiscono positivamente sui costumi, solo quando esse stesse traggono da questi ultimi la loro ispirazione perché, in tal caso, ne acquistano anche la forza di cui sono portatori<sup>128</sup>.

Le leggi non possono dunque che stabilizzare i costumi, o attingere norme precise dallo spirito dei costumi stessi. La superiorità di Sparta rispetto alla maggior parte delle altre repubbliche è attribuita da Rousseau alla perfetta concordia di costumi e leggi che vi regnava, sicché ciò che le leggi imponevano, era nello stesso tempo amato e approvato come espressione dei costumi. E anche se quell'unità ideale non gli sembra più pienamente realizzabile, essa rimane, a suo avviso, una sorta di modello obbligato.

È decisivo che un popolo abbia soprattutto usi e costumi che, mentre uniscono i suoi membri fra loro, lo dividono dagli altri popoli. Per questo motivo ci si deve guardare anche dall'introdurvi cambiamenti prematuri, perché una delle principali ragioni per cui un popolo è rispettato è la grande e indeterminata vetustà dei suoi costumi e delle sue tradizioni. Grazie all'approvazione delle regole dell'uso e del costume il singolo è per così dire elevato al di sopra delle sue passioni egoistiche, non dipende più esclusivamente da quelle e riceve la sua 'esistenza eticospirituale' dalla comunità e dalla sua volontà che in

<sup>126</sup> N. Petruzzellis, *Il pensiero politico e pedagogico di G.G. Rousseau*, cit., pp. 88-89.

<sup>127</sup> Su questo punto Rousseau concorda con Montesquieu, il quale nell'*Esprit de lois* dedica i capitoli XXI-XXVII del libro XIX al rapporto tra leggi e costumi.

<sup>128</sup> J.J. Rousseau, *Lettres à M. de Beaumont*, in *Oeuvres complètes*, vol. III p. 64.

quelle regole si esprime. Perciò l'uomo improntato dai costumi, è anche disposto ad obbedire alle leggi, purché siano 'vere' leggi, cioè derivino dalla stessa volontà generale da cui scaturiscono i costumi. E, infatti, Rousseau afferma che un popolo che ha appreso dalla filosofia a disprezzare le proprie usanze, non tarda a scoprire il segreto di eludere le proprie leggi. Questo spiega anche uno degli argomenti decisivi che egli adotta contro l'utilità sociale delle scienze è proprio la loro 'influenza distruttiva' sulla moralità ingenua del popolo e sul suo attaccamento alle costumanze tramandate dai tempi antichi. Anche se al tempo del primo Discorso Rousseau non aveva ancora rotto con gli enciclopedisti, il suo attacco all'utilità sociale e morale delle 'arti' e delle scienze è già rivolto contro di loro.

Le 'arti' gli sembrano funeste perché, dischiudendo nuove facilitazioni al lavoro e nuove possibilità di godimento agli individui, attraverso sia le une che le altre mettono in discussione gli usi e i costumi tradizionali ed incitano i singoli consumatori ad una rovinosa concorrenza. Le scienze gli erano sospette sia perché creano le condizioni delle 'arti' moderne (tecniche), sia per il materialismo e l'ateismo predicati dai 'filosofi', che distruggendo ogni inibizione alla ricerca di beni e godimenti materiali, sopprimono la morale nazionale, di cui gli usi e i costumi sono le due principali componenti. Proprio in quest'alta stima della morale nazionale e nella sua contemporanea polemica contro il continuo progresso delle 'arti' e delle scienze si manifesta chiaramente l'atteggiamento profondamente conservatore di Rousseau. Certo, egli non vuole riportare il genere umano alla natura, bensì arrestarne o, quanto meno, ritardarne la naturale decadenza favorita dai ritrovati tecnici e da dottrine rivoluzionarie.

Il valore dei costumi dipende solo dall'opinione pubblica, che tuttavia è estremamente mobile e mutevole. Il caso, mille cause fortuite, mille circostanze impreviste possono mutarla da un giorno all'altro, per cui tutto ciò che il senno umano può fare è prevenire questi cambiamenti, arrestare da lontano tutto ciò che li produce, ma non appena essi siano stati tollerati e autorizzati, raramente si è ancora in grado di padroneggiare gli effetti<sup>129</sup>.

Usi e costumi, che formano la base dell'unità e del sentimento di appartenenza allo stesso corpo di una repubblica e dei suoi cittadini, devono considerarsi una costante e richiedono cure coscienti e conservazione. Ma, secondo Rousseau, nuovi costumi potrebbero essere formati intenzionalmente, almeno fino a un certo punto, al momento della fondazione della nuova società, per cui ogniqualvolta egli parla dei compiti del legislatore egli evidenzia questo carattere di 'fattibilità' di nuovi costumi e tradizioni<sup>130</sup>. Tutte le esteriorità della religione nazionale, tutte le cerimonie e gli usi dell'esercizio del governo appaiono giustificati davanti alla ragione come altrettanti mezzi per consolidare l'unità sociale e delimitare chiaramente una repubblica rispetto agli stati circostanti. Perciò, ad esempio, Rousseau raccomanda al governo polacco di opporsi alla tentazione di imitare i costumi francesi, e lo invita a restaurare le antiche usanze integrandole mediante usanze nuove, ugualmente nazionalpolacche. Tali usanze, fossero pure insignificanti, fossero addirittura non buone per certi aspetti, purché non lo fossero nella loro assenza, avranno sempre il pregio di legare i Polacchi al loro paese suscitando una naturale ripugnanza a mescolarsi con lo straniero<sup>131</sup>.

È nel recupero della interiorità dell'uomo che va letta l'opera pedagogica rousseauiana, quella interiorità che egli ritiene debilitata e deformata da situazioni sociali prive di sensibilità, autenticità, virtù, dover essere. Per questo Rousseau ripropone il riferimento all'uomo dello stato di natura, del quale ama la sua spontaneità, non certo la

<sup>129</sup> J.J. Rousseau, *Considérations sur le Gouvernement de Pologne*, in *Oeuvres complètes*, vol. III, p. 187.

<sup>130</sup> J.J. Rousseau, *Lettres à d'Alembert sur les spectacles*, in *Oeuvres complètes*, vol. I, p. 227.

<sup>131</sup> J.J. Rousseau, *Considérations sur le Gouvernement de Pologne*, cit., p. 181.

sua animalità, proprio perché la spontaneità è collegata all'autenticità, all'interiorità profonda. Egli sente, proprio per la sua sensibilità al problema interiore, la condizione di sdoppiamento delle coscienze, di inautenticità del conformismo sociale del suo tempo. Lo denuncia nella *Nuova Eloisa* attraverso Saint-Preux, il quale afferma che a Parigi: «quando un uomo parla è, per così dire, il suo abito che parla, e non lui...Così nessuno dice quello che pensa, ma quello che gli conviene far pensare agli altri. Fin qui ho visto delle maschere, quando vedrò mai la faccia dell'uomo?»<sup>132</sup>. Che cosa è questa spontaneità? È il sentimento della propria esistenza per cui Rousseau vuole che Emilio sia nella vita sociale un 'selvaggio', vale a dire un anticonformista, un ribelle ai conformismi sociali in nome di questa spontaneità e autenticità di sentimento. Emilio deve essere un selvaggio non da relegare nel deserto o nella foresta, ma far vivere nelle città, laddove con tale termine egli indica non il borgo, ma l'insieme dei cittadini. Emilio deve inserirsi nella società e portare con sé gli elementi positivi dell'educazione. Egli deve essere un cavaliere errante, un uomo che non ha un suo posto nel mondo, non deve essere il donchisciotte che si fa paladino di principi presso magistrati, principi, giudici, tribunali, ma deve fare ciò che saprà fare in modo giusto e utile<sup>133</sup>. In altre parole egli è costruttore di nuovi rapporti sociali quotidiani sulla base di uguaglianza e giustizia.

Per questo abbiamo evidenziato come l'aspirazione profonda di Rousseau si caratterizzi in termini di volontà di cambiamento radicale della realtà socio-politica del suo tempo. Si tratta di una volontà che egli legittima sul piano ideativo distaccandosi sempre più, fino al punto da contrapporsi su molti versanti, alle proposte riformiste dei tanti illuministi del tempo, e che si sostanzia sul piano di una valutazione critica della società esistente. Un orientamento rivoluzionario non scaturisce, infatti, solo da un'aspirazione al cambiamento, ma trova la sua base anzitutto in una visione di inaccettabilità della situazione politica esistente, sulla base di un giudizio analitico, innescato e alimentato a sua volta da una forte carica oppositiva, emotiva. Infatti, lo stesso Rousseau nella Lettera a Christophe de Beaumont scrive:

[...] dal momento in cui fui in grado di osservare gli uomini, li guardai fare e li ascoltai parlare; vedendo poi che le loro azioni non assomigliavano affatto ai loro discorsi, cercai la ragione di questa dissomiglianza, e scoprii che, poiché essere e sembrare sono due cose tanto differenti quanto agire e parlare, quest'ultima differenza era la causa dell'altra, ed aveva essa stessa una causa che mi restava ancora da cercare. La trovai nel nostro ordine sociale che, contrario in ogni cosa alla natura...la tiranneggiava tuttavia incessantemente ... Seguì questa contraddizione nelle sue conseguenze, e vidi che, da sola, spiegava tutti i vizi degli uomini e tutti i mali della società. Di qui conclusi che non era necessario presupporre l'uomo cattivo per natura quando si poteva stabilire l'origine e il progredire della sua iniquità. Queste riflessioni mi condussero a nuove ricerche sullo spirito umano considerato nella sua condizione civile, e trovai allora che lo sviluppo della conoscenza e dei vizi avveniva sempre di pari passo, e non negli individui, ma nei popoli: distinzione da me operata con cura e che nessuno di quelli che mi hanno criticato ha mai saputo immaginare<sup>134</sup>

In questa lettera, oltre a trovare conferma del modo in cui Rousseau considera l'atipicità del suo pensiero, rileviamo una chiarificazione di fondo della visione totalizzante e rivoluzionaria che egli elabora della politica. Rousseau, infatti, ritiene che la condizione negativa dell'uomo non debba essere attribuita a circostanze occasionali facilmente individuabili e modificabili con alcuni interventi riformistici. Egli non prende in

<sup>132</sup> Ivi, p. 187.

<sup>133</sup> J.J. Rousseau, *Giulia o la Nuova Eloisa*, cit., p.133; G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, La Scuola, Brescia 1963; A. Ravier, *L'éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Emile*, vol. II, Editions Spes, Issoudun 1941.

<sup>134</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 187.

considerazione i fatti particolari, ma esamina la situazione generale e attribuisce tutti i mali dell'uomo al modo di essere della società vista come realtà non riconducibile alla semplice somma delle vicende individuali.

Rousseau utilizza sin dall'inizio il termine 'società' in un duplice significato. Egli distingue tra la forma empirica e la forma ideale della società, fra ciò che essa è, nelle attuali condizioni, e ciò che essa può essere e dovrà essere nel futuro. La società dei suoi tempi non era pronta per quella trasformazione. La società non può mai cambiare se non si pone di fronte a un dovere categorico. Il programma educativo di Emilio è volto a prevenire questo decadimento spirituale e morale. Esso pone il fanciullo al di fuori della società per proteggerlo dal male e consentirgli di trovare e di fare la propria strada. È in questa chiave che va letta la frase di esordio dell'*Emilio*, secondo cui «[...] tutto è bene ciò che scaturisce dalle mani del Creatore, tutto degenera nelle mani dell'uomo»<sup>135</sup>. Una dichiarazione di pessimismo constatativo, ma che trova la sua ragion d'essere in una prospettiva d'ottimismo, di possibilità di cambiamento radicale della società. Questa considerazione della società come deformatrice della vera natura dell'uomo con l'insieme dei suoi condizionamenti diretti o indiretti, infatti, è successivamente relativizzata da Rousseau, il quale giunge a considerare le istituzioni sociali non già intrinsecamente innaturali, negative, ma solo suscettibili di diventare tali per il pervertirsi della natura umana. All'origine di ogni istituzione sociale c'è un rapporto naturale, istintivo. Ad esempio alla base del matrimonio, che è appunto una istituzione sociale, vi è un'attrazione naturale fra individui di sesso diverso. Il matrimonio diventa innaturale, negativo quando si realizza senza una affinità, senza un affetto, per effetto unicamente di convenzioni sociali.

L'educazione per la società non nuova, ma diversa, giusta, deve realizzarsi sull'isolamento di Emilio da ogni influenza negativa, anche a costo di ridurre ogni esperienza sociale nel corso dei primi anni di vita. È indubbio che Rousseau presenti simili paradossi e difficoltà di coerenza progettuale, ma noi crediamo che la chiave di lettura del suo pensiero pedagogico vada colta nell'istanza di provocazione, nel bisogno di rivoluzione nei confronti di una educazione che procedeva con categorie di tipo adultistico:

Io chiamo positiva, egli afferma, quell'educazione che mira a formare lo spirito prima del tempo e ad istillare nel fanciullo la conoscenza dei doveri dell'uomo. Chiamo negativa quell'educazione che mira al perfezionamento degli organi, degli strumenti della conoscenza, prima di darci la conoscenza e che prepara alla ragione per l'esercizio dei sensi. L'educazione negativa non è inattiva; tutt'altro: essa non inculca alcuna virtù, ma previene il vizio; non insegna la verità, ma preserva dall'errore; essa prepara il fanciullo a tutto ciò che può condurre al vero, quando egli sarà capace di comprenderlo, ed al bene quando egli sarà capace di amarlo<sup>136</sup>

Un riferimento alla prospettiva di una società giusta si ritrova anche nel passo della *Nuova Eloisa*, in cui l'apertura rousseauiana al mondo inglese si traduce in una affermazione negativa nei confronti della mentalità e dei costumi della nobiltà francese, che vive parassitariamente alla corte del re. Per bocca di Mylord Edoardo, che incarna appunto la saggezza inglese, Rousseau afferma che la nobiltà inglese è la più illuminata, la meglio istruita, la più saggia e la più onesta d'Europa. Infatti Mylord Edoardo afferma:

Noi non siamo gli schiavi del principe, ma i suoi amici; né i tiranni del popolo, ma i suoi capi. Garanti della libertà, sostegni della patria e appoggi al trono, formiamo un invincibile equilibrio tra il popolo ed il re. Il nostro primo dovere è verso la nazione, il secondo verso chi governa: non è la sua volontà, ma

<sup>135</sup> J.J. Rousseau, *Lettera a Cristophe de Beaumont*, cit., p. 65.

<sup>136</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 443.

il suo diritto, che noi consultiamo [...] e non tolleriamo che qualcuno dica: Dio e la mia spada, ma soltanto Dio e il mio diritto<sup>137</sup>

Si tratta di un passo basilare che offre molte indicazioni sul pensiero politico e pedagogico di Rousseau. Infatti evidenzia le qualità della nobiltà inglese come illuminata, saggia, istruita, onesta per tradizione, per costume; ne evidenzia il rapporto non di servilismo verso il potere, ma di amicizia per la persona del re, di servizio nei confronti della legge. Il dovere è verso la nazione, verso tutti, non verso qualcuno in particolare, quel tutti che si esprime nella legge a cui si sottomette lo stesso sovrano in Inghilterra.

Per Rousseau, ogni cambiamento è possibile, ma va praticato a due condizioni: la prima è quella di riconoscere che tutti i mali hanno una causa umana, sono prodotti dall'uomo stesso, non da Dio, per cui l'uomo può rimediare ai propri errori; la seconda è quella di cercare di modificare la struttura dei rapporti sociali, e quindi anche delle convenzioni e delle abitudini sociali, nella loro totalità, in altre parole di modificare i modi con cui la società civile ha costruito i suoi rapporti, impegnando ciascun uomo in un processo di rinascita coscienziale e morale personale. Il pensiero rousseauiano si sviluppa, conseguentemente, da una parte nella considerazione delle ragioni per cui la società si presenta negativamente impostata, e dall'altra nella considerazione della prospettiva di rinascita spirituale e morale dell'uomo in relazione a una nuova società morale. Quella rousseauiana diventa così una ricerca della verità etico-politica per l'uomo.

### L'educazione alla verità

Il tema della verità è oggetto di attenzione da parte di Rousseau già nel Primo Discorso<sup>138</sup>, ripreso in altre opere e simboleggiato nella frase di Giovenale *Vitam impedere vero*, che egli riprende e pone sul frontespizio delle *Lettere scritte dalla Montagna*. In realtà, il problema della verità, per Rousseau, non è quello della verità da dire, ma quello della verità da vivere, da trasferire nell'azione.

Vivere è agire e ciascuno gode la vita in proporzione al sentimento della propria esistenza. Non ha vissuto di più l'uomo che ha contato il maggior numero di anni, bensì colui che ha di più 'sentito' la vita. È la rivendicazione vigorosa del primato del senso della vita. Egli sintetizza questa attenzione al senso infinito dell'autenticità della vita nell'affermazione che «la verità resta sempre da scoprire»<sup>139</sup>. E poi conferma questa attenzione coniando il termine «investigazione»<sup>140</sup>, attraverso cui, come rileva lo stesso Diderot, lo spirito segue passo passo le tracce della verità.

L'interesse per il tema della verità e per la ricerca scaturisce dalle riflessioni che egli svolge sulle tesi cartesiane, che avevano introdotto la dimensione dell'universale nella definizione della verità perché è l'universale che garantisce la verità della verità. Il modello di razionalità cartesiano è basato sulla deduzione tra concetti, a partire da idee chiare e distinte, considerando il suo accordo con gli oggetti garantito da una metafisica o da una teodicea. Questo modello, che condanna alla non-verità tutto ciò che non si pone come universale, appare a molti insoddisfacente, perché mette in crisi la validità della conoscenza delle vicende umane, per cui vari filosofi (Locke, Voltaire, ecc.) contrappongono l'esistenza di una coscienza chiara e storica alla cartesiana coscienza chiara e distinta.

<sup>137</sup> Ivi, p. 464.

<sup>138</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur les Sciences et les Arts*, p. 683.

<sup>139</sup> J.J. Rousseau, *Lettre à Don Deschamps*, 25 juin 1761, vol. VI, p. 162.

<sup>140</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur les Sciences et les Arts*, p. 18.

Rousseau, alla luce delle sue letture di Tacito, Plutarco, Grozio e sulla base della sua formazione repubblicana e non matematica<sup>141</sup>, condivide questa apertura alla storicità della coscienza e dichiara di voler cercare la verità sull'uomo con metodologia sociostorica, cercando l'origine e il principio del suo snaturamento all'interno degli stessi fatti sociali che nel tempo si sono succeduti, sulla base del presupposto che «tutto è alla radice politico»<sup>142</sup>, cioè intenzionale, frutto di scelte umane e non iscritto in leggi cartesianamente naturali. La verità dell'uomo sta alla radice dell'uomo stesso, nell'uomo che sta alla base della storia, nell'uomo di natura, per cui la ricerca sull'uomo è sempre, e anzitutto, un dirigersi verso l'uomo naturale. Così nasce il suo progetto, già di per sé pedagogico, di promuovere una coscienza dell'uomo su se stesso, sulla propria condizione, sulla propria storia, per cui al lettore del *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza degli uomini* dichiara: «uomo, ecco la tua storia»<sup>143</sup>. Questa apertura discorsiva che Rousseau opera nei confronti del lettore è di grande significato pedagogico, in quanto rappresenta l'impostazione di un dialogo tra l'autore e il lettore finalizzato non a portare quest'ultimo a condividere le tesi del primo, bensì a consentire al lettore di instaurare un dialogo con se stesso, con la propria coscienza, la propria cultura, la propria capacità di interpretazione e valutazione della realtà. Per favorire questa finalità, la narrazione rousseauiana si fa diretta, nel senso che la parola scritta è accostata massimamente alla parola vivente, affinché la verità sia colta direttamente e facilmente dal lettore. Questo spiega perché Rousseau, proprio nel *Contratto sociale*, linguisticamente adotta il presente storico, il presente atemporale che impone al lettore di affrontare in prima persona il problema di riflettere sulle problematiche politiche e di determinare la natura del corpo sociale. Si tratta di una procedura che Rousseau giudica efficace per guidare il lettore a personalizzare ciò che legge, a operare un'ermeneutica che Gadamer avrebbe definito di tipo 'applicativa', cioè riferita al contesto di vita del lettore stesso.

Il problema del linguaggio affascina moltissimo Rousseau, che vi dedica i primi cenni nel *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, per poi riprenderlo nel *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*<sup>144</sup>, anche se rimasto incompiuto. Basilare è l'affermazione, secondo cui «se gli uomini hanno bisogno della parola per imparare a pensare, hanno più bisogno ancora di saper pensare per trovare l'arte della parola»<sup>145</sup>.

L'uomo è portatore di una capacità di parola, di comunicazione naturale, originaria, che poi ha portato a elaborare i linguaggi, con caratteri artificiali e convenzionali. E il rapporto tra linguaggi e diversità è uno dei problemi che egli pone, ma che poi non affronta in modo analitico. Per questo egli afferma: «Dico dunque che ogni lingua con la quale non ci si possa far capire dal popolo riunito è una lingua servile; è impossibile che un popolo rimanga libero e che parli quella lingua»<sup>146</sup>. È interessante rilevare questa preoccupazione rousseauiana di evitare ogni forma di mediazione, anche nell'adozione di un tipo di scrittura, poiché si tratta di una preoccupazione che poi si esprime più significativamente nel rifiuto delle mediazioni istituzionali sul piano politico e nella formazione a favore della democrazia diretta. La democrazia che Rousseau ipotizza è diretta, garantita dalla parola senza mediazioni di tutti a tutti. Infatti, nella costruzione della società Rousseau, sulla scia di Hobbes, azzerava il valore anche dei corpi intermedi, delle riunioni di individui in gruppi più

<sup>141</sup> J.J. Rousseau, *Les confessions*, pp. 8-9.

<sup>142</sup> Ivi, p. 404.

<sup>143</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'Inégalité*, vol. I, p. 16.

<sup>144</sup> J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, Bordeaux, 1958, p. 76.

<sup>145</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'Inégalité*, p. 541.

<sup>146</sup> Cfr. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, cap.xx.

o meno allargati (associazioni, corporazioni) sulla base di interessi comuni, perché determinano comunque una diversa condizione fra gli uomini.

L'unica coniugazione possibile è tra individuale e generale, senza passare dal particolare (i gruppi), perché solo l'interesse generale e l'interesse individuale sono rappresentabili, attraverso le rappresentanze nel senso moderno del termine, in modo giusto. In definitiva, emerge più volte nelle opere rousseauiane la correlazione tra progetto politico e procedure linguistico-discorsive come presupposto di una educazione del lettore-cittadino a quella capacità di parola personale, diretta, cioè di pensiero libero e critico, sul quale la nuova società deve porre le sue basi. È questo interesse ai problemi interiori del cittadino che lo porta a coltivare il desiderio di una trasparenza delle coscienze come condizione privilegiata per portarle a cercare la verità.

Questa ricerca della verità, però, deve avvenire alla luce di una metodologia di concretezza e non di astrazione concettuale. La verità, infatti, per Rousseau, non è metafisica, astratta, ma è concreta, cioè si manifesta nel momento in cui compare. Ma non compare mai pienamente come tale, perché compare più chiaramente in ciò che la nega<sup>147</sup>, nella menzogna, nell'ingiustizia. La verità concettuale non ha consistenza, spessore, non appassiona, mentre la ricerca della verità che si scontra con gli ostacoli, con le menzogne, suscita atteggiamenti di reazione, di forza, di consapevolezza. Per questo egli guida il lettore a conoscere la verità attraverso la riflessione sulle forme di ingiustizia concreta, sulle menzogne quotidiane della vita sociale vissuta. È un'educazione al giudizio critico nei confronti della vita quotidiana.

La metodologia della ricerca, di conseguenza, non è cronologica, ma logica, nel senso che non procede dallo stato di natura verso la società contemporanea, ma, in senso contrario, da quest'ultima verso il primo, cioè da una riflessione sui mali della società settecentesca verso la positività della natura umana. Ovviamente Rousseau è consapevole che una tale ricerca non può che avere un significato ideale, affermando che «non bisogna prendere per verità storiche le ricerche che si possono intraprendere su questo argomento, ma soltanto per ragionamenti ipotetici e condizionali, più prossimi a illuminare la natura delle cose che non a mostrare la vera origine»<sup>148</sup>.

Proprio in virtù di questo presupposto, Rousseau afferma che l'*Emilio* non è propriamente un trattato di educazione, ma un trattato sulla bontà originaria dell'uomo, destinato a mostrare pedagogicamente come il vizio e l'errore, estranei alla sua costituzione, s'introducano in essa dall'esterno e l'alterano sensibilmente<sup>149</sup>. Questo punto di vista porta Rousseau a svalutare sul piano pedagogico tutti quegli elementi che, allo stesso tempo, non sono significativi anche sul piano politico-sociale. Per questo l'educazione naturale è prospetticamente condizione formativa valida per il nobile, come per il ricco, per il servo come per il povero, in altre parole è un processo di straordinaria equiparazione sociale. E in fondo, Emilio è il prototipo del soggetto, a prescindere dal suo stato reale, che viene sottratto proprio alle influenze negative del suo ambiente, per essere educato ai principi di eguaglianza, giustizia, libertà, che sono alla base della nuova società.

**Franca Pesare**

(Professore Aggregato – Università degli studi di Bari)

<sup>147</sup> Ad esempio, Giulia, nella *Nuova Eloisa*, è per molto tempo nell'errore, ma ama la verità e la persegue nel tempo, conquistandola. J.J. Rousseau, *Giulia o la Nuova Eloisa*, cit., pp. 132-133.

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> J.J. Rousseau, *Rousseau juge de J.J. Dialogues*, cit., p. 934.

## Le désir de parler. La fonction de la langue dans l'idée de l'éducation de J.J. Rousseau

Andrea Potestio

### Abstract

*This article analyzes the role of language and desire in Rousseau's works. Particularly, it discusses the possible connection between desire and language. In fact, the desire of speaking becomes a privileged category to investigate the formative dimension present in Rousseau's writings and to better understand the opposition between nature and culture.*

Rousseau offre à ses lecteurs une œuvre complexe et articulée. Les interprètes ont essayé en vain d'enfermer sa pensée entre rigides catégories herméneutiques. Rousseau devient, selon les contextes dans lesquels son œuvre est lue, rationaliste, anticipateur du Romantisme, conservateur, libéral, révolutionnaire, visionnaire, prophétique, fondateur des sciences humaines du XX<sup>e</sup> siècle, philosophe, pédagogue, antireligieux et homme de foi. L'originalité et la fécondité des idées de Rousseau sont justement témoignées par l'intérêt que ses textes arrivent à susciter dans les différentes générations de lecteurs. Si c'est vrai que dès le XVIII<sup>e</sup> siècle la rhétorique vive et provocatrice de Jean-Jacques a produit des réactions très fortes, soit positives soit négatives, il faut souligner que, à partir du XX<sup>e</sup> siècle, les interprètes ont commencé à analyser son œuvre de manière plus équilibrée. D'une part, les chercheurs ont essayé de mettre en évidence l'unité du système rousseauien<sup>150</sup>, même en forçant ou en réduisant la valeur de certains aspects de sa pensée; d'autre part, ils ont travaillé sur la production complète du citoyen de Genève et ont mis en évidence les aspects les moins connus de son œuvre<sup>151</sup>. S'il est impossible d'affirmer l'unité de la pensée de Rousseau sans en réduire la richesse et la force génératrice, il faut, toutefois, affirmer que l'entière œuvre rousseauienne se fonde sur le principe anthropologique et métaphysique de la bonté originaire de l'homme. Cet article, à travers les interprétations de Derrida et Starobinski<sup>152</sup>, cherchera à analyser le lien entre le désir et la parole dans la production rousseauienne. Le désir de parler constitue une modalité privilégiée pour créer les liens sociaux. Une modalité qui implique l'entière dimension formative de la subjectivité rousseauienne et qui pousse à enquêter sur les conditions de possibilité qui conduisent Rousseau à essayer de synthétiser, dans *l'Émile* et *Du contrat social*, l'opposition entre nature et culture pour construire une société bien ordonnée<sup>153</sup>.

<sup>150</sup> Voir à ce sujet la classique interprétation de Lanson. A. Lanson, *L'unité de la pensée de J.-J. Rousseau*, in «Annales de la Société J.J. Rousseau», VIII, Genève 1912.

<sup>151</sup> J.J. Rousseau, *Œuvres complètes*, voll. V, Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959-1995 [dans les notes suivantes O.C.] et *Correspondance complète*, sous la direction de R.A. Leigh, Institut et Musée Voltaire, Voltaire Foundation, Genève-Oxford, 1965-1995.

<sup>152</sup> Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967 et J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971.

<sup>153</sup> La thèse sur la valeur synthétique de l'idée d'éducation naturelle dans l'œuvre de Rousseau est soutenue par Cassirer qui reprend quelques réflexions de Kant. Voir E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. M. Albanese, La Nuova Italia, Firenze 1938. L'essai publié en 1932 est la réélaboration d'une conférence que Cassirer a donnée le 27 février 1932 à Paris sur *L'unité dans l'œuvre de J.J. Rousseau*.

## Le désir et le langage

Rousseau, dans sa production polyédrique, s'est occupé, comme chacun sait, directement du problème des origines des langues dans *Essai sur l'origine des langues*, publié posthume en 1781<sup>154</sup>. Au début de son écrit Jean-Jacques affirme avec décision le lien entre passions et paroles:

il est donc à croire que les besoins dictèrent les premiers gestes et que les passions arrachèrent les premières voix. [...] De cela seul il suit avec évidence que l'origine des langues n'est point due aux premiers besoins des hommes; il serait absurde que de la cause qui les écarte vint le moyen qui les unit. D'où peut venir cette origine? Des besoins moraux, des passions. Toutes les passions rapprochent les hommes que la nécessité de chercher à vivre force à se fuir. Ce n'est ni la faim ni la soif, mais l'amour, la haine, la pitié, la colère qui leur ont arraché les premières voix<sup>155</sup>.

Les besoins physiques, selon cette reconstruction, éloignent les hommes et les dispersent dans le monde, alors que les passions les rapprochent et les poussent à parler<sup>156</sup>. Rousseau décrit ce processus comme une phase nécessaire et naturelle du chemin de l'humanité qui a lieu quand: «un homme fut reconnu par un autre pour un Être sentant, pensant et semblable à lui»<sup>157</sup>. La reconnaissance de l'autre engendre le désir de communiquer les passions et ce fait origine la parole et, en conséquence, aussi la sortie de l'humanité de l'hypothétique harmonie de l'état de nature. Rousseau cherche à s'éloigner d'une conception purement matérialiste et mécanique du langage, typique de son siècle<sup>158</sup>, sans reproduire le rigide dualisme entre corps et esprit. Le besoin physique ne peut pas expliquer mécaniquement la naissance de la parole<sup>159</sup>. Au contraire, ce sont les passions qui, à partir de l'expérience, construisent l'élan vers le langage humain.

Dès les premières pages de *l'Essai*, c'est évident que le rapport entre passions, négatives et positives, et parole représente un moment significatif dans la création des liens sociaux et politiques de l'humanité. Rousseau, à travers une enquête généalogique sur l'origine des langues, identifie dans le langage une des conditions qui a rendu possible le pacte parmi les hommes mais, au même temps, il souligne le danger que la parole apporte: éloigner l'homme de sa nature positive. Dans le *Discours sur les sciences et les arts*, Rousseau, en critiquant les sciences comme élément de dégénération des mœurs de

<sup>154</sup> Il n'est pas facile de remonter avec précision à la date de composition de *l'Essai*. Rousseau en 1761 envoie l'écrit à Malesherbes pour en avoir son avis. J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, O.C., V, cit., pp. 375-429.

<sup>155</sup> Ivi, p. 380.

<sup>156</sup> Dans *Dictionnaire de Rousseau*, Sgard, qui rédige l'entrée "passion" met en évidence l'ensemble complexe de sens que l'idée de passion prend dans l'œuvre rousseauienne et il souligne, aussi, la valeur de la pitié comme passion qui conduit à la manifestation du sentiment d'humanité et comme élément de nouveauté par rapport à la perspective de Descartes: «On note toutefois que par ces passions, Rousseau en a nommé une que Descartes avait ignorée: la pitié, sans elle, l'homme serait définitivement incapable de vie morale et de vie sociale; par elle se manifeste le sentiment de l'Humanité». R. Trousson et F.S. Eigeldinger, *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*, Honoré Champion, Paris 1996, p. 696.

<sup>157</sup> J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, cit., p. 375.

<sup>158</sup> Condillac, cité par Rousseau même, peut être considéré la source qui influence le plus la réflexion rousseauienne sur le langage. Parmi les autres, on peut citer la *Grammaire* de Port-Royal, Locke et Warburton. E. Bonnot de Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, [1746] Vrin, Paris 2002.

<sup>159</sup> A propos de la critique à la conception matérialiste du langage chez Rousseau, voir l'essai de Scott et sur les sources rousseauiennes l'article de Palacios. J.T. Scott, «*La morale sensitive*» dans *l'Essai sur l'origine des langues de Rousseau et ses sources*, in «*Études Jean-Jacques Rousseau*», XVI, Musée Jean-Jacques Rousseau, Montmorency 2005-2006, pp. 9-32 e P. Palacios, *Sources de la théorie du langage chez J.-J. Rousseau*, in «*Études Jean-Jacques Rousseau*», XVI, cit., pp. 33-52.

la modernité, affirme que le langage contrôlé est une modalité de dissimulation des passions humaines:

avant que l'Art eut façonné nos manières et appris à nos passions à parler un langage apprêté, nos mœurs étaient rustiques, mais naturelles; et la différence des procédés annonçait au premier coup d'œil celle des caractères. La nature humaine, au fond, n'était pas meilleure; mais les hommes trouvaient leur sécurité dans la facilité de se pénétrer réciproquement, et, cet avantage, dont nous ne sentons plus le prix, leur épargnait bien des vices<sup>160</sup>.

La citation du premier *Discours* remet l'opposition entre nature et culture. Même sans approfondir le thème du langage, Rousseau soutient que les arts humaines ont construit un langage capable de mesurer et contrôler les passions humaines. Le concept de "passion" que Rousseau hérite de la tradition du XVII<sup>e</sup> siècle (Descartes, Leibniz, Spinoza, Montaigne) assume un rôle significatif dans sa pensée et indique ce qui pousse vers le geste, l'action et la parole. Le premier *Discours* met en évidence un possible danger présent dans le lien entre passions et parole. Si les passions produisent le désir de communiquer et la parole, elles peuvent aussi être contrôlées et cachées à travers le langage. L'art, la science et le progrès, à travers le langage, permettent à l'homme de contrôler les passions et de les cacher. Le langage conduit à la constitution des liens sociaux, il éloigne l'homme des passions naturelles et le pousse vers la dégénération. Mais, comment cette dégénération a-t-elle lieu? Pourquoi Rousseau identifie-t-il dans le langage l'instrument responsable de la dissimulation des passions positives de l'homme? Il n'est pas facile de répondre à ces questions qui interrogent le délicat passage entre nature et culture, entre état de nature et dispositifs sociaux. Mais la citation du premier *Discours* offre quelques possibles indications. Le langage possède la force du supplément, c'est-à-dire le pouvoir, au même temps, nécessaire et déformant de remplacer la nature<sup>161</sup>. Les mots contrôlent et communiquent les passions. De cette manière les individus peuvent construire les règles et les habitudes de la cohabitation civile, mais ils cachent aussi leurs passions originaires et empêchent la compréhension réciproque. Voilà le grand danger que la structure supplémentaire du langage met bien en évidence: l'homme perd la possibilité de l'immédiateté et de la reconnaissance réciproque de ses propres passions.

Le langage devient la condition de possibilité d'une dissimulation continue de la nature positive de l'homme. Et ce n'est pas tout. Comme Starobinski a bien souligné, la culture, à travers la médiation linguistique, construit continuellement des voiles et des obstacles qui empêchent l'intuition pure de sa propre intériorité et de celle des autres. Le désir de transparence qui chez le sujet rousseauien est donné par la certitude du sentiment de soi et par la pureté de la voix intérieure, est empêché par la force des mots et des signes qui facilitent la compréhension, mais au même temps, engendrent renvois continus et détachements temporels entre la pureté naturelle et les modalités pour la

<sup>160</sup> Le *Discours* est composé entre octobre 1749 et mars 1750 en vue du concours de l'Académie de Dijon sur le thème: *Si le rétablissement des sciences et des arts à partir de la Renaissance a contribué à épurer les mœurs*. L'écrit est déclaré vainqueur le 10 juillet 1750 et publié dans "Mercure de France". J.J. Rousseau, *Discours sur le Sciences et les Artes*, O.C., III, cit., p. 8.

<sup>161</sup> Derrida utilise la catégorie de supplément pour interpréter l'opposition entre nature et culture chez Rousseau et pour identifier une possible unité dans leur rapport. Il trouve un étrange caractère d'unité dans la pensée rousseauienne: la culture, le langage, la voix et, enfin, l'écriture agissent comme suppléments qui comblent un vide structurel à l'intérieur de ce qui est naturel. Toutefois, au même temps, le «supplément supplée. Il ne s'ajoute que pour remplacer. [...] Quelque part, quelque chose ne peut pas se remplir de soi-même, ne peut s'accomplir qu'en se laissant combler par signe et procuration. Le signe est toujours supplément de la chose même». (J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 208).

décrire et la communiquer. Le langage, comme il sera évident dans l'*Émile* aussi, représente pleinement le pouvoir déformant de la culture et, pour cette raison, sa force doit être limitée.

Dans le deuxième *Discours* Rousseau, en décrivant l'état de nature de l'homme comme une situation qui «n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, et qui probablement n'existera jamais»<sup>162</sup>, s'arrête sur le rôle du langage dans la construction des liens civils. Rousseau, même en soulignant les difficultés théoriques relatives à la reconstruction des étapes qui ont permis l'origine du langage dans l'évolution humaine, affirme que la fiction spéculative de l'état de nature correspond à une époque pré-linguistique:

dans cet état primitif, n'ayant ni Maison, ni Cabanes, ni propriété d'aucune espèce, chacun se logeait au hasard, et souvent pour une seule nuit; les males, et les femelles s'unissaient fortuitement selon la rencontre, l'occasion, et le désir, sans que la parole fût un interprète fort nécessaire des choses qu'ils avaient à se dire<sup>163</sup>.

L'homme de l'état naturel, privé du concept de propriété qui produit inégalités, vit le présent, est enclin à l'assouvissement de ses besoins et possède peu de connaissances et conscience<sup>164</sup>. Pour ces raisons, il n'a pas besoin de la parole: sa vie s'écoule de manière immédiate et harmonique. Dans la reconstruction rousseauienne le langage naturel coïncide avec l'absence de mots ou avec le «cri de la Nature»<sup>165</sup>, qui témoignent, respectivement, la jouissance silencieuse du besoin satisfait et la demande d'aide pour les manques structurels de l'homme. Mais le langage exprime aussi l'excédent de l'homme qui le pousse à engendrer idées et représentations abstraites et à construire sons et signes conventionnels qui puissent en renfermer l'essence et le caractère universel. En ce moment, qui coïncide avec la sortie de la fiction de l'état de nature, l'homme tourne les yeux vers soi-même et il prend conscience, même si de manière partielle, de son intériorité, mais il commence aussi le processus qui l'éloigne de la spontanéité naturelle:

c'est ainsi que le premier regard qu'il porta sur lui-même, y produisit le premier mouvement d'orgueil; c'est ainsi que sachant encore à peine distinguer les rangs, et se contemplant au premier par son espèce, il se préparait de loin à y prétendre par son individu<sup>166</sup>.

Les idées qui se pressent dans l'esprit de l'homme primitif, les sons et les premiers mots qui cherchent à les exprimer lui permettent de tourner ses yeux vers soi-même et de se reconnaître. Le premier regard de l'homme vers soi-même a plein de conséquences et il produit un détachement à l'égard de l'état de nature supposé par le citoyen de Genève. L'amour de soi de l'état de nature se transforme en un élan d'orgueil qui pousse l'homme à percevoir, même si indistinctement, les degrés et les différences et à se sentir supérieur aux autres espèces et à ses semblables. Il émerge, déjà dans les *Discours*, la nature supplémentaire et ambiguë de la langue qui témoigne la naissance de la conscience humaine et la possibilité de créer des liens politiques et éthiques, mais au même temps,

<sup>162</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, O.C., III, cit., p. 123.

<sup>163</sup> Ivi, p. 147.

<sup>164</sup> Rousseau décrit de cette manière l'homme de l'état de nature: «concluons qu'errant dans les forêts sans industrie, sans parole, sans domicile, sans guerre, et sans liaisons, sans nul besoins de ses semblables, comme sans nul désir de leur nuire, peut-être même sans jamais en reconnaître aucun individuellement, l'homme Sauvage sujet à peu de passions, et se suffisant à lui-même, n'avait que les sentiments et les lumières propres à cet état, qu'il ne sentait que ses vrais besoins, ne regardait que se qu'il croyait avoir intérêt de voir, et que son intelligence ne faisait pas plus progrès que sa vanité». (Ivi, pp. 159-160).

<sup>165</sup> Ivi, p. 148. Voir l'analogie avec les pleurs de l'enfant dans l'*Émile*.

<sup>166</sup> Ivi, p. 166.

elle éloigne l'homme de soi-même et contribue à la génération de désirs qui dépassent ses forces et qui pervertissent l'amour de soi.

Le deuxième *Discours* et l'*Essai* représentent la tentative de Rousseau de comprendre les causes originaires qui ont conduit l'humanité à la création de liens sociaux négatifs qui masquent sa véritable nature. La fiction de l'état de nature permet à Jean-Jacques de supposer un degré zéro de l'humanité, précédent à la réflexion, au langage, et à la moralité, à partir duquel on peut identifier les mouvements qui ont poussé les hommes vers la modernité. Le langage, qui joue un rôle significatif dans le passage entre la nature et la culture, permet la représentation de l'identité subjective et du rapport rationnel avec les autres et avec le monde, mais il multiplie les passions, il en construit des nouvelles et inutiles et pousse l'homme à ne pas reconnaître ses propres limites, les besoins naturels et les désirs authentiques. Il est donc possible de conclure que Rousseau s'abandonne complètement à la nostalgie du passé positif, irrémédiablement perdu ou jamais existé? Si le lien entre parole et désir a produit excès et dégénération, quelles sont les solutions possibles? Les directions constructives que Rousseau semble indiquer à ses contemporains se trouvent dans les écrits du 1762: *Émile* et *Du contrat social*. Si les *Discours* se limitent à dénoncer la négativité de la société moderne qu'elle a produite elle-même, l'*Émile* permet d'indiquer quelques voies pour réaliser l'homme capable de construire, à travers le contrat, une société ordonnée et positive. Il pourrait être intéressant de s'arrêter sur l'*Émile* et sur les possibilités que Jean-Jacques confie à l'éducation naturelle pour harmoniser le rapport entre parole et désir dans son élève, qui peut représenter le modèle pour la société future.

### L'expérience pure et langue universelle

L'*Émile* représente un projet global dans lequel se fondent la vision anthropologique de Rousseau et l'ensemble complexe des instances qui conduisent à la formation des oppositions classiques de sa pensée: nature et culture, voix et écriture, origine pure et dégénération.<sup>167</sup> L'éducation se manifeste comme un chemin privilégié de synthèse pour essayer de réparer les divisions et les paradoxes de la nature humaine. Un chemin qui, en quelque sorte, essaie de rassembler les deux directions que Rousseau a indiquées à ses contemporains afin d'arrêter la corruption de la société: le *Du contrat social* et la recherche intérieure. A travers les principes de l'éducation naturelle il est possible, au moins selon les espérances initiales de l'auteur, de créer un individu équilibré qui sache être un homme libre et un citoyen responsable et autonome.

L'éducation naturelle, qui doit garantir la dimension publique et celle privée, commence avec l'expérience, qui constitue le point de départ de la pratique pédagogique, mais qui produit, par opposition, un série de médiations parmi lesquelles la rationalité, les livres et l'excès de savoir qui empêchent l'enfant de faire une expérience directe et pure. Si l'objectif déclaré du texte est de montrer l'essence de l'homme et enseigner l'art de vivre<sup>168</sup>, le fragile bonheur humain<sup>169</sup> que Rousseau accorde à l'homme semble coïncider avec l'idéal stoïque de l'endurance des douleurs et de l'harmonie intérieure entre besoins

<sup>167</sup> Rousseau s'exprime ainsi à propos des finalités de son projet éducatif: «notre véritable étude est celle de la condition humaine. Celui d'entre nous qui sait le mieux supporter les biens et les maux de cette vie est à mon gré le mieux élève: d'où il suit que la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices» (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 252).

<sup>168</sup> Ivi, p. 251 [14]. Derrida aussi s'occupe du thème de l'éducation à vivre comme la plus haute finalité de la relation humaine. A ce propos voir J. Derrida, *Spectres de Marx*, Galilée, Paris 1993 et l'interview accordée peu avant sa mort: id., *Apprendre à vivre enfin. Entretien avec Jean Birnbaum*, Galilée, Paris 2005.

<sup>169</sup> Cfr. T. Todorov, *Frêle bonheur. Essai sur Rousseau*, Hachette, Paris 1985.

et énergies. Toutefois, l'objectif de l'*Émile* n'est pas la sagesse abstraite, mais au contraire la vie concrète. Émile, à travers l'exercice et à partir de l'expérience, sera capable de vivre positivement les liens sociaux et d'agir de façon libre et responsable. Il sera, à la fin du processus formatif, un modèle et un bienfaiteur pour ses semblables. Un modèle et un exemple capable de témoigner à travers les actions et non pas à travers la parole et les livres sa bonté originaire:

mais toi, bon Émile, [...] va vivre au milieu d'eux, cultive leur amitié dans un doux commerce, sois leur bienfaiteur, leur modèle, ton exemple leur servira plus que tous livres, et le bien qu'ils te verront faire les touchera plus que tous nos vains discours<sup>170</sup>.

La citation, tirée du V<sup>e</sup> livre de l'*Émile*, souligne la finalité du processus d'éducation naturelle et met en évidence l'opposition entre expérience concrète et parole qui conduit le texte entier. Émile devient l'homme capable de synthétiser, de manière harmonique, les passions et la rationalité et de surmonter les dangers présents dans les médiations rationnelles et linguistiques.

Le langage produit abstractions superflues qui détournent l'homme des deux passions primaires: amour de soi et pitié. Le langage produit désirs qui, en constituant l'identité subjective, éloignent l'homme de la dimension concrète et du rapport sensoriel avec le monde. Le langage est déjà, constitutivement, un désir, c'est-à-dire un supplément qui a une double et paradoxale nature: il remplit ce qui est manquant, mais il transforme et déforme ce qu'il est appelé à remplacer. Pour cette raison, Rousseau rappelle au début de l'*Émile* que l'éducation commence à partir et à travers l'expérience, avant le développement du langage chez l'enfant:

je le répète: l'éducation de l'homme commence à sa naissance; avant de parler, avant que d'entendre il s'instruit déjà. L'expérience prévient les leçons; au moment qu'il connaît sa nourrice il a déjà beaucoup acquis<sup>171</sup>.

Le nouveau-né apprend déjà à travers l'expérience, de manière naturelle, puisque son véritable maître est la relation avec la réalité qui constitue son monde. L'enfant est poussé par les besoins qui le conduisent à faire expérience de ce qui l'entoure et de soi-même. Ce type de contact avec le monde est le plus près de l'origine parce qu'il est guidé par les exigences naturelles. Dans la première phase pulsionnelle et instinctuelle, la nature physiologique conduit le développement de l'enfant et la tâche du maître est de ne pas empêcher le rapport direct entre le nourrisson et le monde extérieur. Pour cette raison, on peut comprendre la force avec laquelle Rousseau accuse la mode de son temps d'élever les enfants avec les bandages qui empêchent le besoin infantin de faire expérience à travers le corps. Rousseau critique aussi la tendance sociale à recourir aux nourrices pour l'allaitement de l'enfant. Une tendance dangereuse parce qu'elle commence une chaîne de substitutions qui éloignent l'individu de sa nature originelle. Bien avant que l'enfant commence à parler, les dispositifs et les habitudes ont corrompu son éducation à travers une série de suppléments qui empêchent son besoin de mouvement et la relation directe avec la mère.

Le nouveau-né, abandonné dans la société, est destiné à dégénérer soit pour les préjugés des institutions, qui n'arrivent pas à suppléer la nature bonne, soit pour l'essence même de l'homme qui ne peut pas s'occuper de soi-même sans l'intervention d'un supplément qui, même si naturel et maternel, doit remplacer ce qui manque dans la

<sup>170</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 858-859.

<sup>171</sup> *Ivi*, p. 281.

nature. Derrida, en commentant un passage de l'*Émile*, observe à propos de la nature manquante de l'enfant:

L'enfance est la première manifestation de la déficience qui, dans la nature, appelle la suppléance. La pédagogie éclairée peut-être plus crument les paradoxes de supplément. Comment une faiblesse naturelle est-elle possible? Comment la nature peut-elle demander de forces qu'elle ne fournit pas? Comment un enfant en général est-il possible?<sup>172</sup>.

A partir de ces questions sur le paradoxe de la nature comme manquante et génératrice s'inscrit le rôle de l'éducation qui, en tant que système de suppléments, cherche à saturer ce qui, par définition, ne peut pas être saturé. Selon Derrida l'éducation naturelle et négative de Rousseau se construit sur l'idée de nature manquante et sur la tentative impossible de remplir ce manque. Si la figure maternelle représente le premier supplément qui permet de lier, dans un mouvement unitaire et discontinu, la nature originelle et l'éducation, le pouvoir déformant du supplément se manifeste avec toujours plus de force dans le parcours de développement d'*Émile*. Si, chez l'enfant, c'est l'expérience qui doit être préservée à travers l'éducation parce qu'elle permet de montrer l'essence originaire et bonne, le langage et, surtout, l'excès de raisonnement représentent, dans la pensée rousseauienne, le supplément négatif qui conduit à la dégénération de l'essence individuelle. Celui-ci est le supplément dangereux qui, dans le parcours éducatif, prend la forme d'opposition, toujours plus nette, à la nature et à sa possible manifestation.

Rousseau décrit le désir de parler comme un processus naturel dans le parcours de développement de l'enfant. Le besoin provoque chez le nouveau-né des sensations agréables ou désagréables en relation à sa concrète satisfaction. Si le besoin est satisfait, selon Rousseau, l'enfant en jouit en silence, par contre le malaise provoque une série de réactions qui se manifestent dans les gestes ou les pleurs:

toutes nos langues sont des ouvrages de l'art. On a longtemps cherché s'il y avait une langue naturelle et commune à tous les hommes: sans doute, il y en a une; et c'est celle que les enfants parlent avant de savoir parler. Cette langue n'est pas articulée, mais est accentuée, sonore, intelligible. L'usage de nôtres nous l'a fait négliger au point de l'oublier tout à fait. Étudions les enfants, et bientôt nous la rattrapons auprès d'eux. Les nourrices sont nos maîtres dans cette langue, elles entendent tout ce que disent leurs nourrissons, elles leur répondent, elles ont avec eux des dialogues très bien suivis, et quoiqu'elles prononcent des mots, ces mots sont parfaitement inutiles, si ce n'est point le sens du mot qu'ils entendent, mais l'accent dont il est accompagné<sup>173</sup>.

La langue des enfants présente quelques caractéristiques typiques qui la rendent la seule forme de communication naturelle. L'enfant est l'être vivant le plus près de l'origine pure, selon la pensée de Rousseau, et pour cette raison son langage se rapproche des caractères d'universalité et pureté. Mais quelles sont les caractéristiques de cette langue naturelle et universelle? Rousseau en a une idée claire: elle est simple mais riche en intonations et compréhensible, au moins pour les nourrices. La langue de l'enfant est sa voix qui se manifeste dans les larmes ou avec autres sons qui dérivent directement des besoins et des émotions que l'enfant veut communiquer. Cette langue, qui est conséquence des besoins que l'enfant essaie de manifester, n'est pas séparable de l'expérience. Les mots, en effet, n'ont pas de sens car les idées abstraites ne peuvent pas encore être comprises et véhiculées par l'enfant. Mais l'intonation et, surtout, les gestes rendent sa langue une forme de communication utile, qui lui permet de se rapporter avec la nourrice ou les parents.

<sup>172</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 210.

<sup>173</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., 285.

On peut observer que, dans le nouveau-né, il n'y a pas encore une forte opposition entre le langage "artificiel" et la nature expérientielle. La langue des enfants permet une communication directe et qui n'est pas encore compliquée par la raison. L'enfant peut exprimer son essence et ses émotions, de manière transparente, à partir des besoins primaires qui le lient au monde autour de lui. Pourtant, la langue naturelle que Rousseau est en train de décrire et qui devrait être un modèle pur de communication est déjà un artifice qui, en quelque sorte, met en marche toute une série de renvois qui anticipent l'irruption de la rationalité et la dispersion des langues traditionnelles. Par exemple, en tant que langue, la communication des enfants aussi a besoin d'une interprétation de la part des parents ou de la nourrice. Rousseau affirme avec sûreté que les «nourrices sont maitres en langue; elles comprennent tout ce que les nourrissons disent», mais, même en comprenant tout, elles sont déjà des interprètes qui apportent leurs propres catégories conceptuelles et deviennent éléments de médiation et d'altérité à l'égard de l'enfant. De plus, la langue naturelle des enfants dérive du manque structurel qui empêche l'enfant de satisfaire ses besoins et qui l'oblige à chercher dans l'autre un élément de support et de soin afin de les satisfaire. La langue des enfants aussi, même si elle est universelle et antécédente à la véritable compréhension, s'impose à partir d'un manque au sein de la nature de l'enfant et produit un supplément à travers lequel elle véhicule un besoin<sup>174</sup>. Si on emploie la catégorie de supplément de Derrida, on peut affirmer que l'idée de langue naturelle rousseauienne met déjà en évidence le mouvement génératif qui, à partir du besoin, conduit aux tentatives de saturation du manque, à travers la médiation de l'altérité qui peut prendre la forme de la nourrice ou des parents<sup>175</sup>.

La langue universelle des enfants est peut-être le moment, dans le parcours rousseauien, où on manifeste un supplément qui n'a pas encore la force déchirante de la raison et de l'excès de culture. C'est l'élément originaire dans lequel le langage et l'altérité se trouvent encore près de l'expérience naturelle, même en soulignant déjà le mouvement qui conduira à la séparation entre expérience et rationalité. La croissance d'Émile apporte une accélération de cette opposition qui caractérisera tout le parcours éducatif du jeune homme.

### La voix et le raisonnement des enfants

Le premier livre de l'*Émile* est dédié aux cinq années initiales de la vie de l'élève. Dans les pages finales on trouve un paragraphe dédié précisément au développement du langage puisque Rousseau identifie dans la structure linguistique du nouveau-né un élément important pour distinguer ce qui est naturel de ce qui est artificiel. Les enfants ne savent

<sup>174</sup> Derrida réfléchit, à plusieurs reprises, sur la nature supplémentaire de la langue. Dans *Des tours de Babel*, en analysant le mythe biblique, le philosophe français insiste sur la traduction comme possibilité/impossibilité interne du langage à partir de son manque initial. Sur l'impossibilité de posséder une langue maternelle dans son état de pureté, voir aussi *Le monolinguisme de l'autre*. (J. Derrida, *Des tours de Babel*, in *Psyché. Invention de l'autre*, Galilée, Paris 1987 et id., *Le monolinguisme de l'autre*, Galilée, Paris 1996.

<sup>175</sup> Rousseau, au sujet de la fonction des pleurs comme première forme de manifestation linguistique, affirme: «comme le premier état de l'homme est la misère et la faiblesse, ses premières voix sont la plainte et les pleurs. L'enfant sent ses besoins et ne les peut satisfaire, il implore le secours d'autrui par des cris. S'il a faim ou soif il pleure, s'il a trop froid ou trop chaud il pleure, s'il a besoin de mouvement et qu'on le tienne en repos il pleure, s'il veut dormir et qu'on l'agite il pleure. [...] De ces pleures qu'on croirait si peu dignes d'attention naît le premier rapport de l'homme à tout ce qui l'environne. Ici se forge le premier anneau de cette longue chaîne dont l'ordre social est formé». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 286).

pas mentir et ils manifestent, de manière transparente, leur propre nature<sup>176</sup>. L'éducateur peut comprendre, donc, à travers une observation attentive des signes que l'enfant communique, ses désirs naturels et il peut les préserver des habitudes sociales. Les signes à travers lesquels l'enfant s'exprime, qui peuvent prendre la forme des larmes, des gestes ou des premiers mots, assument tout de suite une double fonction: d'une part ils révèlent les besoins naturels de l'enfant, d'autre part ils montrent les premiers liens avec les autres êtres humains, en créant les premières relations sociales.

La fonction double du signe, dans la langue naturelle des enfants, s'exprime à travers le geste unitaire de l'expérience sensorielle. Par exemple, à partir du besoin de la faim qui provoque une sensation de malaise, le nouveau-né manifeste la sensation négative à travers un geste ou la voix qui révèlent le besoin et la demande d'attention de la part des parents. Dans la langue de l'enfant l'expérience renferme le signe qui, même en manifestant déjà sa dualité, renvoie directement au besoin duquel il dépend et qui ne manifeste pas encore sa nature autonome et déformante. Cela permet à Rousseau d'affirmer que la langue de l'enfant est la seule universelle. Dans le paragraphe précédent on a essayé de démontrer que, dans le cri et les gestes de l'enfant, le signe dissout et désarticule l'idée de transparence et d'origine que Rousseau veut préserver. Le signe se manifeste ainsi déjà comme supplément et il constitue, comme Rousseau même observe, «le premier anneau de cette longue chaîne dont l'ordre social est formé»<sup>177</sup>. Ce mouvement, que Starobinski et Derrida mettent en évidence dans les textes rousseauiens, ne nie pas la valeur de l'idée d'origine naturelle qui constitue l'élément de tension positive de la pédagogie rousseauienne, mais il met en évidence la genèse des polarités conceptuelles typiques de son développement. De plus, l'idée de signe comme supplément qui agit déjà à l'intérieur du concept de nature, permet d'observer une dynamique duale entre origine et contamination qui peut être pensée dans son aptitude à la relation sans conjurer trop rapidement un des deux éléments. Il faut, maintenant, analyser comment, selon Rousseau, dans le développement de l'enfant la langue universelle des premières années se transforme en un langage adulte rationnel qui produit séparation et incommunicabilité.

Dans le deuxième livre de l'*Émile*, après avoir introduit le thème du langage naturel et du développement spirituel de l'enfant, Rousseau s'occupe de la rationalité dans le processus de croissance de l'enfant. Émile, depuis l'âge de cinq ans, commence à parler et il élabore des raisonnements articulés à partir des expériences. Le souci de Rousseau du point de vue éducatif concerne le développement, chez le jeune élève, d'un langage harmonique et conforme à l'expérience. Cela est possible si l'éducateur n'accélère pas les phases d'apprentissage de la langue:

mais un abus d'une toute autre importance et qu'il n'est pas moins aisé de prévenir est qu'on se presse trop de les faire parler. [...] Resserrer donc le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser<sup>178</sup>.

<sup>176</sup> Rousseau écrit ainsi: «il faut étudier avec soin leur langage et leurs signes, afin que dans un âge où ils ne savent point dissimuler on distingue dans leurs désirs ce qui vient immédiatement de la nature, et ce qui vient de l'opinion. Quatrième maxime». (Ivi, cit., p. 290). Comme souligne Starobinski, l'enfance devient le lieu qui se rapproche le plus de l'idéal de pureté perdue et originaire. L'éducation est alors la pratique qui permet une synthèse de réconciliation entre nature et culture. (J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, cit., pp. 46-49).

<sup>177</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 286.

<sup>178</sup> Ivi, pp. 294-297.

La citation introduit le thème de l'excès de mots qui représente une menace dans le parcours de développement d'Émile. Les mots se détachent de l'expérience et deviennent des signes dangereux et ambigus qui témoignent le début du développement rationnel d'Émile et le risque de séparation de la nature<sup>179</sup>. On pourrait conclure que la négativité réside dans la rationalité ou dans son excès et que le développement des habilités de compréhension conduit à l'éloignement de la véritable nature intérieure. Mais cette conclusion qui interprète Rousseau, d'une façon simpliste, comme penseur qui critique la rationalité en faveur du sentiment, induit en erreur. En effet, l'analyse rousseauienne autour de l'origine du langage chez l'enfant et des passions qui le produisent est complexe.

Rousseau, en réfléchissant sur le développement linguistique de l'homme, affirme que le raisonnement des enfants doit être proportionné à l'âge et, en conséquence, il doit être harmonique par rapport à leurs expériences et intérêts<sup>180</sup>. Émile sera capable de faire connexions, apprendre noms, comprendre les limites de ses propres actions, utiliser la langue seulement dans les limites et à partir de l'expérience. L'intérêt immédiat et tangible remplace le besoin des enfants et devient une forme plus élaborée de relation au monde. Émile grandit et développe ses intérêts avec la réalité, ses relations avec les objets et les adultes, mais il n'est pas encore capable d'élaborer réflexions abstraites autour des idées qui n'ont pas un rapport avec l'expérience directe.

Après les premières années de vie qui conduisent à la formation d'un langage structuré et articulé chez l'enfant, le danger majeur devient l'excessive importance qu'il peut avoir dans son éducation. Le langage n'est plus universel et expression directe du besoin, mais il devient un lieu pour établir les liens entre les idées et aussi une occasion d'apprentissage à travers les livres et, même, l'écriture. Selon Rousseau, c'est juste dans cette fonction du langage qui réside le danger maximum pour l'éducation naturelle parce que les signes qui forment les livres et les disciplines diverses deviennent instruments de remplacement de l'expérience. Rousseau entrevoit le pouvoir renvoyant et dispersif du signe et propose une éducation qui en limite le plus possible la potentialité:

Transformons nos sensations en idées, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels. C'est par les premiers que nous devons arriver aux autres. Dans les premiers opérations de l'esprit que les sens soient toujours ses guides. Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits. L'enfant qui lit ne pense pas, il ne fait que lire; il ne s'instruit pas, il apprendre des mots. [...] En général ne substituez jamais le signe à la chose que quand il vous est

---

<sup>179</sup> Parmi les différents passages du texte dans lesquels Rousseau semble identifier dans la raison la cause de la dégénération de l'enfant, l'épisode de la peur du tonnerre peut être significatif: «j'ai remarqué que les enfants ont rarement peur du tonnerre, à moins que les éclats ne soient affreux et ne blessent réellement l'organe de l'ouïe. Autrement cette peur ne leur vient que quand ils ont appris que le tonnerre blesse ou tue quelquefois. Quand la raison commence à les effrayer, faites que l'habitude les rassure. Avec une gradation lente et ménagée on rend l'homme et l'enfant intrépide à tout». Cet épisode oppose de manière paradigmatique l'expérience naturelle de l'écoute du tonnerre à la rationalité qui, en apportant une série de consciences, parfois inutiles et excessives, produit la peur. La rationalité agit sur l'expérience directe de l'enfant en générant une série d'informations qui, si elles ne s'harmonisent pas avec l'expérience, grâce à l'habitude – terme que, à ce point, Rousseau emploie positivement alors que, quelques pages avant, il l'avait employé comme synonyme d'habitude sociale – produisent négativité et éloignement de la nature. Rousseau ne critique pas la nature en tant que telle, mais la possibilité d'itération à l'infini des sens que la raison apporte et qui éloigne l'homme de l'expérience. (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 284).

<sup>180</sup> Rousseau emploie le terme "raisonnement" dans plusieurs acceptions différentes, parfois contradictoires. Il affirme, lui-même, dans une note: «Tantôt je dis que les enfants sont incapables de raisonnement, et tantôt je les fais raisonner avec assez de finesse; je ne crois pas en cela me contredire dans mes idées, mais je ne puis disconvenir que je ne me contredise souvent dans mes expressions» (ivi, p. 345).

impossible de la montrer. Car le signe absorbe l'attention de l'enfant, et lui fait oublier la chose représentée<sup>181</sup>.

L'apprentissage doit procéder par étapes, de manière progressive et sans anticipations qui le rendraient disharmonique. L'expérience des sens doit susciter chez l'élève idées et relations entre idées sans, toutefois, produire abstractions, qui ne peuvent pas encore être comprises par l'enfant. C'est encore trop tôt, selon Rousseau, pour les idées morales et aussi pour celles religieuses puisque le jeune élève n'arrive pas à les maîtriser. La connaissance doit être liée aux sens et à l'expérience directe des objets. Pour cette raison, Rousseau affirme que les livres ne sont pas utiles à l'éducation d'Émile et ils peuvent le conduire uniquement à apprendre des mots sans en comprendre le sens. La polémique de Rousseau n'est pas seulement directe à la pédagogie pédante de son temps, mais elle révèle, comme observe Derrida, une formulation philosophique qui, en critiquant l'abstraction des Lumières, suggère une conception particulière du langage.

La parole et, en particulier, le signe écrit remplacent l'objet réel et absorbent l'attention de l'enfant en l'éloignant de la compréhension naturelle. Rousseau comprend pleinement la potence absorbante du signe et son ambiguïté comme élément qui, en remplissant un manque générateur, devient structure déformante. Dans le processus éducatif, Émile doit être éloigné des livres et du pouvoir fascinant de l'écriture qui le détournerait du monde naturel, en lui imposant des remplacements continus. En accélérant un peu les conclusions et en considérant l'autobiographie de l'écrivain, il semble que le pédagogue Rousseau cherche à éviter qu'Émile soit ébloui par cette fascination qui a mené le jeune Jean-Jacques, amateur des livres, à devenir écrivain<sup>182</sup>. L'écriture permet à Rousseau de dépasser ses limites de gouverneur et de père et prend un pouvoir presque cathartique qui, toutefois, ne conduit pas à un salut complet. En effet Rousseau, en tant qu'écrivain, peut seulement indiquer le droit chemin en absence, il peut montrer sur les pages sa véritable valeur et ce qu'il aurait pu être, mais il ne peut pas modifier ses expériences qu'il rappelle désastreuses.

La solution que Rousseau suggère dans le parcours formatif du jeune Émile est la réduction des espaces et des temps de la lecture et de l'écriture: les fables peuvent être utilisées seulement quand Émile est en mesure de reconnaître les thèmes moraux et *Robinson Crusoé*<sup>183</sup> devient la lecture exclusive du jeune homme. Rousseau, *gouverneur* d'Émile, veut réduire le pouvoir déformant du signe dans la formation de l'élève et cherche à trouver un équilibre instable entre identité subjective, parole et désir de reconnaissance.

## Possibles conclusions

Rousseau identifie l'origine du langage dans les passions. Les passions «les principaux instruments de notre conservation»<sup>184</sup>, se fondent sur l'amour de soi et elles ne peuvent pas être contrôlées par l'homme. La parole manifeste la naturelle et primitive passion humaine qui conduit chacun à la recherche de sa propre conservation: amour de soi. Mais cette passion originaire est déjà, constitutivement, ouverte à son intérieur par un deuxième mouvement qui pousse l'individu à la relation avec les autres: la pitié. Le désir de parler

<sup>181</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 430-434.

<sup>182</sup> Starobinski écrit, à propos du rapport entre Rousseau et son écriture: «comment surmontera-t-il ce malentendu qui l'empêche de s'exprimer selon sa vraie valeur? Comment échapper aux risques de la parole improvisée? à quel autre mode de communication recourir? Par quel autre moyen se manifester? Jean-Jacques choisit d'être *absent* et d'*écrire*». (J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, cit., p. 152).

<sup>183</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 454-457.

<sup>184</sup> *Ivi*, p. 490.

souligne le lien entre ces deux passions. Le «cri de la Nature» et les «pleurs de l'enfant» montrent, respectivement, le manque structurel de la nature humaine qui tend à la satisfaction de ses propres besoins et le besoin, originel, de relation avec les autres. Successivement, la parole devient une modalité de communication des sentiments et l'homme, de manière intentionnelle, cherche à manifester, avec la voix et les gestes, ses passions. Le désir de parler crée les liens sociaux, s'articule, devient complexe et peut se transformer en signes écrits. De cette manière, selon Rousseau, la parole perd sa vitalité et cache les passions originelles de l'homme qui l'avaient produite. Le langage, supplément de la nature manquante, en la vicariant, la transforme et la dégénère. La parole devient un instrument des dispositifs sociaux qui corrompent la bonté originelle de l'homme. Pour cette raison, dans l'éducation naturelle, Rousseau veut limiter le pouvoir du signe et sa force dégénérente. Mais si le désir de parler ne peut pas être réduit à un manque physique, comme la faim et la soif, quelle peut être sa nature? Quelle peut être la structure du désir rousseauien qui produit la parole? Une réponse possible, qui constitue la thèse de cet article, identifie dans le désir de reconnaissance l'élan génératif qui conduit la voix à s'articuler en langage. La page d'ouverture de l'*Essai* semble confirmer cette thèse:

sitôt qu'un homme fut reconnu par un autre pour un Être sentant, pensant et semblable à lui, le désir ou le besoin de lui communiquer ses sentiments et ses pensées lui en fit chercher les moyens. Ces moyens ne peuvent se tirer que des sens, les seuls instruments par lesquels un homme puisse agir sur un autre<sup>185</sup>.

La condition de possibilité du désir de parler réside dans la reconnaissance de l'altérité. L'individu doit être conscient de soi et de ses passions originaires: amour de soi et pitié. C'est à ce point que commence le processus de reconnaissance réciproque qui nécessite la parole. Mais chez Rousseau, l'idée de reconnaissance réciproque n'indique pas seulement une transmission de connaissances, mais elle apporte la volonté de communiquer ses sentiments. Le sujet rousseauien, après avoir perçu sa singularité unique et libre, semblable aux autres mais pas identique, désire la reconnaissance de son innocence. A travers la parole, il témoigne sa nature éthique et relationnelle. Mais la parole et la voix soulignent aussi la nécessité d'une altérité qui puisse témoigner la bonté originelle de chacun. Une altérité qui n'est jamais immédiatement disponible et qui ouvre au malentendu. Dans cet espace relationnel s'insère la parole comme désir de reconnaissance, de la part des autres, de son innocence. Une reconnaissance qui ne veut pas être seulement cognitive, à travers la compréhension rationnelle des liens subjectifs, mais qui impose la présence d'un élément éthique et relationnel qui puisse témoigner la positivité de l'identité subjective. L'actualité et la fécondité rousseauienne résident, donc, dans sa capacité d'anticiper et problématiser les théories du XX<sup>e</sup> siècle sur le désir et la constitution de l'identité subjective à partir du lien éthique avec l'altérité (Levinas, Ricoeur, Lacan) et, aussi, dans son idée d'éducation comme ouverture relationnelle à la reconnaissance de la singularité de l'autre.

**Andrea Potestio**

(Ph.D. in Scienze Pedagogiche – Università degli studi di Bergamo)

<sup>185</sup> J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, cit., p. 375.

## Le Roy, Rousseau e gli antichi: modelli per l'educazione e la cittadinanza

Maria Elena Severini

### Abstract

*What have in common two French intellectuals such as the humanist Loys Le Roy and the philosopher Jean Jacques Rousseau in their theories on civil education? How they represent the mirror of two eras - the late Renaissance and the late Enlightenment – very important for the European political thought? Comparing some excerpts from their texts, I want to show how the dialectical relationship between *ordo* and *variatio* is the focus around which the ancient sources, Plato and Aristotle, have declined towards functional ways to their ideological projects.*

Nel 1568, a Parigi, nell'officina di Michel de Vascosan, l'umanista Loys Le Roy – giurista, traduttore e commentatore dei classici, teorico dell'arte politica e della storia, *lecteur royal* noto come il Regius<sup>186</sup> – pubblica una traduzione commentata della *Politica* di Aristotele, destinata a rimanere in Francia il testo di riferimento dell'*ars politica* aristotelica fino alla fine del XVIII secolo.<sup>187</sup> Nel 1575, per i tipi di Pierre l'Huillier, l'erudito di Coutance dava alle stampe il trattato *De la vicissitude ou variété des choses en l'univers*,<sup>188</sup> una delle *histoires de la civilisation* tra le più lette in Europa tra XVI e XVII secolo.

Duecento anni dopo, nel 1762, sempre a Parigi, appaiono l'*Émile* e le *Contrat social* di Rousseau, due opere che avrebbero cambiato la cultura pedagogica e la dottrina politica dei secoli a venire.

Che cosa hanno in comune i due intellettuali, così lontani, nelle loro teorie sulla formazione civile dell'uomo e in che misura rappresentano lo specchio di due epoche cruciali per la definizione del pensiero politico europeo?

Il mio intervento si propone di illustrare come i due declinino, in contesti storici e culturali diversi e con risultati talora divergenti talaltra concordanti, le fonti politiche antiche, Platone ed Aristotele, verso direzioni funzionali ai loro progetti ideologici. Facendo dialogare alcuni passaggi tratti dai loro testi mostrerò come per entrambi il rapporto dialettico tra ordine e

<sup>186</sup> Su Le Roy cfr. A. H. Becker, *Un humaniste au XVI<sup>e</sup> siècle: Louis Le Roy (Lodovicus Regius) de Coutance*, Paris, Lecène, Oudin et Cie, 1896; Genève, Slatkine Reprints, 1969; W. L. Gundersheimer, *The life and works of Louis Le Roy*, Genève, Droz, 1966; E. Sciacca, *Umanesimo e scienza politica nella Francia del Cinquecento. Loys Le Roy*, Olschki, Firenze 2007; D. Duport, *L'ordre naturel et l'écriture de l'histoire dans De la vicissitude ou variété des choses en l'univers*, in *Loys Le Roy, renaissance et vicissitude du monde*, Actes du colloque tenu a l'Université de Caen (25-26 septembre 2008) réunis par D. Duport, Presses Universitaires de Caen, Caen 2011, pp. 67-80; Ead., *Histoire et éducation dans De la vicissitude et variété des choses en l'univers de Loys Le Roy*, in *Ecrire l'Histoire*, VI, 2010, a cura di C. Millet e M.-P. Petitier, Paris, Gaussien, pp. 39-46.

<sup>187</sup> *Les Politiques d'Aristote traduittes de grec en françois par Loys le Roy dict Regius de Costentin, a très hault et excellent prince Henry duc d'Anjou frère du roy tres chretien Charles IX*, Vascosan, Paris 1568.

<sup>188</sup> L. Le Roy, *De la Vicissitude ou variété des choses en l'univers, et concurrence des armes et des lettres par les premières et plus illustres nations du monde, depuis le temps ou a commencé la civilité, et memoire humaine jusques à présent*, Pierre l'Huillier, Paris 1575. Per le citazioni di questo articolo cfr. l'edizione *De la vicissitude*, texte revu par P. Desan, Fayard, Paris 1988 (contiene la trascrizione dell'esemplare conservato alla Newberry Library di Chicago: fY 762 L5679). Per l'edizione della traduzione italiana cfr. M. E. Severini, *La vicissitudine o mutabile varietà delle cose. La traduzione italiana di Ercole Cato*, in *Loys Le Roy, renaissance et vicissitude du monde*, cit., pp. 139-152; La traduzione italiana di *La vicissitude ou variété des choses en l'univers di Loys Le Roy*, introduction et texte édité par M. E. Severini, Garnier, Paris in print.

variazione sia il fuoco attorno al quale le fonti classiche vengono piegate: al di là di ogni opposizione tra ottimismo e pessimismo, progresso e decadenza, ‘trasparenza ed ostacolo’ – per dirla con Starobinski – la *varietas* accomuna i loro concetti di educazione, civiltà e cittadinanza. Il dibattito sulla *varietas*, nelle modalità in cui era stato formulato durante il Rinascimento anche grazie al contributo di Le Roy, riprende forma in Rousseau con una nuova identità: seguire i molti volti della varietà nell’opera dei due intellettuali permette di ricostruire le loro rispettive concezioni dell’uomo e del mondo.

Gli scenari che fanno da sfondo alle loro opere – i conflitti sanguinosi della Francia di fine Cinquecento e il regno turbolento di Louis XV fino alla metà del XVIII – sono accomunati da crisi profonde, che necessitano di cambiamenti urgenti e stimolano risposte innovatrici. I due sono in opposizione, è evidente, per le rispettive conclusioni sull’evoluzione della civiltà; tuttavia condividono una filosofia della storia consapevole della complessità della natura umana, riflesso della struttura mutevole dell’universo.

Loys Le Roy elabora una storia universale finalizzata a connettere la *praxis*, individuale e collettiva, alla totalità coerente dell’universo. La storia si identifica con la *vicissitudo* all’opera nel mondo su tre livelli: la natura governata dalla Provvidenza divina; la storia dell’uomo e delle società come rispecchiamento dell’ordine naturale; l’individuo, protagonista del suo destino ma comunque soggetto al ciclo eterno.<sup>189</sup> La vicissitudine è il ritmo che scandisce e riconduce ad un medesimo ordine mondo originario e mondo artificiale: Le Roy trasferisce la sua teologia razionale nella storia, per spiegare le variazioni umane di cui la storia stessa, dall’origine dei tempi, fa mostra. Ma questa convinzione non implica una rigida dottrina dell’eterno ritorno: la volontà e la libertà umane possono sfuggire alla necessità del circolo. Se il mondo naturale è ordinato in quanto simulacro dell’ordine divino, ogni mutazione negativa della storia è essenzialmente imputabile alla responsabilità umana. Sta alla “saggezza e alla prudenza” rompere il ciclo fatale:

Brief tout ce monde inferieur obeir au superieur et par luy estre gouverné [...] Non pas que tels effects adviennent necessairement et inviolablement par une loy fatale: ains qu’ils peuvent estre evitez par sagesse, ou destournez par prieres divines, ou augmentez et diminuez par prudence, ou moderez par nourriture, coustume, institution.<sup>190</sup>

Il progresso del sapere è reso possibile dalla facoltà di disporre del libero arbitrio di fronte alla necessità delle leggi di natura. La coesistenza di libertà e destino determina il ritmo della vicissitudine nella storia. Questa libertà si afferma a due livelli: individuale – *sagesse et prudence* – e pubblico – *coustume et institution* –.

Similmente, la nozione di ordine è onnipresente in Rousseau:

Les vrais principes de l’optimisme ne peuvent se tirer, ni des propriétés de la matière, ni de la mécanique de l’univers, mais seulement par induction des perfections de Dieu qui préside à tout.<sup>191</sup>

Come per l’umanista francese, per il filosofo svizzero è dalla perfezione divina che l’intero universo trae il proprio ordine. Perciò l’uomo vi trova il suo posto: «L’humanité a sa place dans l’ordre des choses».<sup>192</sup>

Tuttavia:

<sup>189</sup> L. Le Roy, *La vicissitudine*, cit., p. 7.

<sup>190</sup> Vedi ed. Desan, cit., p. 20.

<sup>191</sup> M. Viroli, *Le immagini dell’ordine fra natura e artificio*, in Id., *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società ben ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 23-60.

<sup>192</sup> J.-J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, Gallimard, Paris 1959, IV, p. 303.

Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses: tout dégénère entre les mains de l'homme.<sup>193</sup>

Come e più di Le Roy, Rousseau sottolinea gli effetti negativi dell'azione umana sull'armonia universale: «Le mal général ne peut être que dans le désordre, et je vois dans le système du monde un ordre qui ne se dément point».

I mali sono da imputare più all'abuso delle facoltà umane che alla natura. I vantaggi delle conquiste scientifiche e tecniche sono sommersi dalla corruzione, dal disordine sociale, dall'ingiustizia. Il suo sguardo è meno ottimista e più disilluso di quello dell'erudito: la fiducia nel progresso di Le Roy, che esortava gli uomini a lavorare duramente per trasmettere alla posterità le conquiste del presente e arricchire il patrimonio culturale ereditato dal passato, in Rousseau è scossa dalla consapevolezza dell'instabilità del mondo, perennemente penetrato da frammenti di disordine. La certezza leroyana che vi sia più da scoprire di quanto già sia stato ritrovato è definitivamente in crisi nel ginevrino.<sup>194</sup>

Sebbene uniti da una visione positiva dello stato di natura originario, su un punto i due si separano: Le Roy esalta il suo presente come epoca di crescita e *renovatio*, prodotti necessari della variazione universale, mentre Rousseau prende posizione contro la cultura del proprio tempo, sostenendo che la degenerazione morale non possa essere riparata che mettendo le arti e le scienze al servizio di un'autorità politica giusta. Al posto di un ritorno, ormai impossibile, alla natura, il ginevrino propone una riforma radicale capace di restaurare la moralità nella società. La natura della sua critica contro l'arte e contro la scienza è, dunque, essenzialmente politica.

Nell'*Émile*, sugella il suo progetto fornendo un modello di educazione per l'uomo nuovo che, mediante una formazione naturale, sia protetto dall'influenza corruttrice della società e si prepari a riformarla. Come per Le Roy, l'ottimismo è incrinato dalla coscienza del mescolamento di perfezionamento e barbarie che ogni forma di progresso implica:

[la faculté de se perfectionner] distinctive et presque illimitée est la source de tous les malheurs de l'homme [...] qui faisant éclore avec les siècles ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus, le rend à la longue le tyran de lui-même et de la Nature.<sup>195</sup>

Ma i due condividono un elemento cruciale: attribuiscono esclusivamente alla responsabilità umana – lo stesso agente imputabile di vizi e corruzione rispetto all'ordine divino – il compito di ristabilire l'armonia tra uomo, natura e dio. In particolare, per Rousseau il pessimismo storico trova un contrappasso nell'ottimismo morale: l'accusa di ineguaglianza non esclude la possibilità di redimere l'uomo e la società. In più, entrambi assegnano alla politica l'esercizio di tale responsabilità. Per Rousseau solo il buon ordine sociale può rallentare gli effetti della decadenza e condizionare la dinamica naturale della società. A suo tempo, Le Roy aveva teorizzato una nuova realtà sociale, credendo nell'ascesa socio-economica dei *roturiers*, possessori di *fiefs*, come di uomini nuovi, partigiani di un tipo di monarchia amministrativa opposta alla nobiltà di sangue, e associava il potere alla capacità imprenditoriale e al merito. In linea con il partito dei *Politiques*, Regius, sperando nella realizzazione della pace, è ispirato da un sentimento di lealtà verso il sovrano e dall'interesse per il bene della *respublica*: a questo scopo, trae dal passato insegnamenti per il presente e suggerimenti per l'avvenire.

<sup>193</sup> Ivi, p. 245.

<sup>194</sup> L. Sozzi, *Jean-Jacques Rousseau*, Angeli, Milano 1985, p. 11 ss.

<sup>195</sup> J.-J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, cit., III, p. 142. Cfr. anche G. Gliozzi, *Natura e società in Rousseau*, in *Differenze e uguaglianza nella cultura europea moderna*, Vivarium, Napoli 1993, pp. 375-480.

*Mutatis mutandis*, come bene ha mostrato Paolo Casini,<sup>196</sup> Rousseau conduce un'invettiva contro il proprio tempo, contro lo sfruttamento, la disuguaglianza e la concorrenza sfrenata: il rifiuto di un sapere complice della società ingiusta mette a nudo la malattia sociale e fa emergere la necessità di un modello alternativo. In tal senso, per entrambi, l'educazione è un fatto civile: ma se Rousseau ritiene che Émile debba essere educato lontano dal mondo e dal passato, al contrario per Le Roy lo studio della storia, della filosofia e dei modelli politici antichi fornisce il fondamento della morale e rappresenta una bussola per l'azione. La pedagogia di Regius si basa sulla razionalizzazione delle vicissitudini, data la stretta corrispondenza delle leggi naturali e storiche. Inoltre, Le Roy elabora, alla maniera di Bodin, una teoria generale dei caratteri corrispondenti alla varietà dei climi, una sorta di determinismo etnografico che implica che, se a certe caratteristiche del territorio corrispondono peculiari aspetti sociali e culturali, similmente a determinate strutture militari e amministrative corrisponde la capacità di sviluppare virtù e valori specifici. Per l'umanista, l'educazione si fonda soprattutto sull'emulazione degli antichi, dei comandanti d'esercito, dei capi politici, degli illustri sapienti, a loro volta prodotti del proprio tempo.

L'esempio classico contenuto nella *Ciropedia* di Senofonte, che traduce nel 1551 e dedica al re nella speranza che la *concorde aimable* rimpiazzì quella *malheureuse discorde* che da decenni opprimeva la monarchia francese, rappresenta un eccellente paradigma di educazione alla saggezza e alla giustizia per il buon politico, allo scopo di formarlo a

pourvoir à l'utilité des subiectz, remedier à leurs maux, les relever d'oppression, exactions et pilleries indevës: se rendre facile à ouïr les requestes et plainctes des inferieurs, equitable et moderé es responses, prompt à distribuer le droit à chacun, en proposant loyer à la vertu, et peine au vice, et se conduire tellement, qu'on soit aimé, reveré, et loué de tous.

Il trattato *De la vicissitude* può anche essere letto come un'opera di formazione, dove il passato e il presente dialogano attraverso un confronto serrato tra popoli, culture, lingue, tradizioni di luoghi e tempi diversi, al fine di realizzare una civiltà equilibrata, capace di assicurare stabilità e *concordia civilis*. Nello scenario delle feroci guerre di fine secolo, l'umanista militante del partito dei *Politiques* sperava in un ritorno alla pace mediante l'educazione al reciproco rispetto tra le fazioni in lotta.

Nel capitolo del I libro intitolato *De la variété et vicissitude humaine* l'erudito conferma l'importanza della virtù nel processo educativo, che deve seguire la varietà delle nature umane:

En [la variété] semble que nature prenne plaisir: à fin de subvenir à l'indigence humaine, produisant non seulement chacun plus propre une chose que à l'autre: comme aux lettres, aux armes et aux ars liberaux et mecaniques: mais aussi rendant les peuples naissans en diverses parties de la terre habitable differens en inclination et complexions.<sup>197</sup>

Nel libro III, nel capitolo *De la vicissitude et invention des ars, et comment les hommes de leur simplicité et rudesse première sont parvenus à la commodité, magnificence et excellence présente*, spiega come la necessità sia madre di ogni invenzione, poichè stimola il ragionamento, la comunicazione, la fabbricazione manuale, le tre principali attività che distinguono gli umani dagli altri viventi. Il bisogno genera l'evoluzione: il progresso deriva dallo slancio iniziale verso la sopravvivenza ed è il risultato dell'interazione tra condizioni

<sup>196</sup> Cfr. a c. di P. Casini, *Per conoscere Rousseau*, Mondadori, Milano 1976; id., *Il pensiero politico di Rousseau*, Laterza, Roma-Bari 1999.

<sup>197</sup> Vedi ed. Desan, cit., pp. 49-50.

ambientali, inclinazioni naturali e abitudini acquisite. Ma nel V libro, dove descrive l'antichità greca, la riflessione si complica quando aggiunge:

Comme s'il falloit que mesme aage produist monstres horribles et merveilles illustres. Car l'on void communément où les entendemens des personnes sont plus grands, se rencontrer ensemble hommes tresvertueux et vicieux, autheurs de grandes choses bonnes et mauvaises. Car ainsi que les natures genereuses deument instituees deviennent parfaitement bonnes, et sont causes de grands biens, semblablement le mal nourries se rendent excellement mauvaises, et font de grands maux: par ce que les exorbitantes meschancetez, et extremes vices ne procedent de lasche ou imbecille nature, mais de la genereuse depravee nourriture. Comme il apparut en celle saison pleine de tous ars, et riche d'entendemens si excellens, par les mutations extraordinaires qui y advindrent.<sup>198</sup>

Due elementi colpiscono: anzitutto, l'insistere sulla coesistenza, per la vicissitudine universale, anche in un'epoca magnifica come quella della Grecia antica, di bene e male, vizi e virtù; inoltre, la ripresa della fonte aristotelica, quando Le Roy afferma che l'educazione ha un ruolo essenziale per dirigere e orientare le disposizioni naturali. Da parte sua Rousseau nel *Contrat social* dirà che la prima legge dell'uomo è di

veiller à sa propre conservation, ses premiers soins sont ceux qu'il se doit à lui-même; et sitôt qu'il est en âge de raison, lui seul étant juge des moyens propres à le conserver, devient par là son propre maître.<sup>199</sup>

per aggiungere, secondo la lezione di Aristotele, che ciò si realizza a partire dalla prima società naturale, la famiglia. Come Le Roy, Rousseau ritiene che educazione e formazione civile convergano: l'educazione è un fatto politico perchè consiste nel piegare alle necessità del proprio tempo le attitudini naturali e, come per l'umanista, il modello è antico e risale allo Stagirita. D'altronde, Regius è noto soprattutto per aver realizzato a Parigi una nuova versione francese della *Politica* di Aristotele, che con ogni probabilità anche Rousseau aveva sul proprio scrittoio.<sup>200</sup> L'edizione, arricchita da un ampio commento, avrà un successo considerevole e resterà per più di due secoli la principale traduzione francese del testo, fino alla nuova versione di Champagne, della fine del XVIII, influenzata, a sua volta,

<sup>198</sup> Vedi ed. Desan, cit., p. 222. Le mutazioni hanno prodotto nell'antica Grecia spiriti eccellenti e ricchezza di pensiero e, allo stesso tempo, proprio per la legge della vicissitudine universale, vizi estremi e sommi mali.

<sup>199</sup> J.-J. Rousseau, *Contract social*, I, 2: *Des premières sociétés*.

<sup>200</sup> L. Le Roy, *Les Politiques d'Aristote, esquelles est monstree la science de gouverner le genre humain en toutes especes d'estats publics*. Par Loys le Roy, dict Regius, de Costentin. A tres hault et excellent Prince Henry Duc d'Anjou et de Bourbon, Comte de Forestz, frere du Roy treschrestien Charles IX de ce nom, chef de son Conseil, et lieutenant general de sa Majesté. A Paris, Par Michel de Vascosan Imprimeur du Roy. M.D.LXVIII. Avec Privilege. Accanto al testo aristotelico commentato, il volume contiene anche le traduzioni di orazioni di Isocrate e Senofonte. Per questa analisi è stato visionato l'esemplare Magl. II, 6, 150, conservato alla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze. Il frontespizio riferisce: *Enseignements d'Isocrates et Xenophon autheurs anciens tre-excellents. Pour bien regner en paix et en guerre. Traductz de Grec en François par Loys le Roy dict Regius de Costentin. Au Roy tres chrestien Charles IX. Du nom. Avec la preface sur toute la Politique, dediee à sa Majesté*. A Paris, par Vascosan, Imprimeur du dict Seigneur. M.D.LXVIII. Avec Privilege. Il testo contiene le seguenti materie: pp. 3-10: *Préface*; pp. 11-12: *L'argument du livre ensuyvant*; pp. 13-56: *Oraisons d'Isocrates*; pp. 57-95: *Enseignements militaires par Cambyses à Cyrus*; pp. 95-949: *Les Politiques d'Aristote*; [pp. 950-956] non numerate: *Tables des chapitres*. Un'approfondita indagine sul valore metodologico e politico dell'edizione della *Politica* di Le Roy è in E. Sciacca, *Umanesimo e scienza politica nella Francia del Cinquecento*. Loys Le Roy, cit., pp. 134-140. Vedi anche M. Gaille-Nikodimov, *Un humaniste peut-il inventer? L'idée d'un progrès de l'art politique chez Louis Le Roy*, «Laboratoire italien», VI, 2006, pp. 55-77; M. E. Severini, *Les Politiques d'Aristote di Le Roy e la princeps dei Ricordi di Guicciardini, tra prudentia e iurisprudencia*, in *I diritti dell'uomo: contemporaneità e antichità a confronto*, a cura di L. Cappelletti, Firenze, Edizioni dell'Assemblea, 2009, pp. 61-98.

dall'eco della lettura del *Contrat social*.<sup>201</sup> Nella prefazione, dedicata al Duca d'Anjou, Le Roy mette in evidenza diversi personaggi appartenenti a differenti popoli, testimonianze della varietà della natura umana; fa allusione alla relazione tra l'attitudine naturale e la provvidenza e sottolinea l'importanza dell'educazione virtuosa, l'esercizio che deve dirigere l'inclinazione naturale verso la vera perfezione, come la natura buona del principe d'Anjou è stata educata dalla competenza pedagogica del suo precettore, Seigneur de Carnavalet. Pertanto, esalta la

vertueuse institution, qui corrige le mal s'il y en a et augmente le bien és personnes heureusement nees, conuisant par sages enseignemens l'aptitude et adresse naturelle à sa vraye perfection». <sup>202</sup>

La legge si impone *communiter*, senza distinzione, a tutti quelli che compongono lo stato e spetta al legislatore modulare le prescrizioni in funzione delle differenti nature. Nel commento, etica e prassi politica sono separate: l'erudito sostiene la distinzione tra *vir bonus* e *civis bonus* e riconosce l'autonomia dello stato dalla morale, precorrendo lo spirito laico dei Lumi.

Due secoli dopo Rousseau affermerà:

Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen: car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre.

Riscoprendo l'opposizione pre-platonica di *physis* e *nomos*, il ginevrino sostiene che la costituzione migliore sia quella che snatura completamente l'uomo, rendendolo parte della totalità politica. L'educazione è un fatto privato, ma il suo obiettivo deve essere, alla maniera di Aristotele, il completamento della virtù verso uno scopo che oltrepassi il singolo: a tal fine nell'*Émile* insiste sul fatto che occorre fare ogni sforzo per valorizzare la natura integratrice della *polis*.<sup>203</sup> Come per Aristotele, per Rousseau la natura umana ha una qualità normativa; l'inclinazione che spinge l'uomo a perfezionarsi è naturale:

sur cette différence de l'homme et de l'animal il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur la quelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres.<sup>204</sup>

Le norme non sono assolute ma il prodotto di una razionalità pratica che si esplica nella contingenza. Il precettore di *Émile* rinuncia alle lezioni verbali perchè sono formali e generiche.<sup>205</sup> Il suo anti-universalismo si basa sull'esclusione dell'istanza che produce leggi e norme valide in ogni tempo. Una definizione unica della ragione non esiste: la ragione è perfettibile e storica. A loro volta, le regole di coesistenza allo stato di natura, la norma morale, la volontà individuale, l'utile, rappresentano delle razionalizzazioni: Rousseau circoscrive le norme che si adattano alla contingenza del particolare. La dialettica aristotelica tra universale e accidentale è acquisita, come pure l'invito all'educazione fondata sulla *praxis*: la vera formazione è fatta di azioni e di esempi, più che di parole.

<sup>201</sup> *La Politique d'Aristote, ou la science des gouvernemens*: ouvrage traduit du grec, avec des notes historiques et critiques, par le citoyen Champagne, Paris 1797.

<sup>202</sup> Le Roy, *Les Politiques d'Aristote*, cit., pp. 50-53.

<sup>203</sup> M. Morgenstern, *Amour de soi, amour-propre et formation du citoyen*, in Jean-Jacques Rousseau, *politique et nation*. Actes du 2. Colloque international de Montmorency, 27 septembre-4 octobre 1995, présentation générale de R. Thiéry, Champion, Paris 2001, p. 617.

<sup>204</sup> J.-J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, cit., III, p. 142.

<sup>205</sup> G. Radica, *L'histoire de la raison. Anthropologie, morale et politique chez Rousseau*, Champion, Paris 2008.

Occorre elaborare un *modus educandi* che formi l'uomo secondo i precetti della natura e modelli il cittadino assecondando le esigenze delle istituzioni sociali.

Ma torniamo a Le Roy. Nel pamphlet che segue la dedica della sua traduzione, intitolato *D'Aristote et ses œuvres*, l'umanista sottolinea come il filosofo greco – che nella *Preface* al V libro definisce «le plus sçavant, le plus prudent, et diligent philosophe qui fut oncques» – abbia scelto per se stesso la vita contemplativa, senza trascurare, tuttavia, le «actions humaines», che aveva sperimentato alla corte di Filippo e Alessandro Macedoni. I *Politiques*, scritti «estant deja sur l'age, et en la vray maturité de son iugement», sono definiti come «plus conformes aux meurs des hommes que celles de Platon: d'autant qu'Aristote s'est plus accomodé au sens et usage commun».

Per Le Roy il realismo di Aristotele sopravanza l'idealismo di Platone, che aveva descritto un'idea di «parfaicte republique plustot divine qu'humaine». *L'ars politica est*

celle qui einseigne comment il convient gouverner le genre humain selon la nature des païs et des peuples, et selon la diversité des temps [...] C'est elle qui [...] preside aux États, voyant les moyens de leurs changemens, ruines et conservations.

Suo scopo principale è il *souverain bien humain*. Pertanto, la *scientia politica* offre la chiave per leggere ogni forma di diritto, dal naturale al civile, dal privato al pubblico, ed esplica l'origine, il fondamento e il fine della società umana, il principio di equità.

Quando «le lien social est rompu dans tous les coeurs, que le plus vil intérêt se pare effrontément du nom sacré du bien public, alors la volonté générale devient muette», avrebbe detto Rousseau nel I capitolo del IV libro del *Contrat social*, cogliendo la corrispondenza tra volontà generale e *bonus commune*. La volontà è, aristotelicamente, il terreno d'azione della *recta ratio*. La morale è interamente basata su risorse umane: il libero consenso della volontà, il riconoscimento razionale del bene pubblico, il raggiungimento dell'interesse collettivo.

Occorre ricordare che nel 1555 Le Roy aveva pubblicato una traduzione parziale della *Repubblica* di Platone,<sup>206</sup> di cui proponeva una lettura dei libri I, II e X incentrata sul problema della giustizia nella *polis*. Il II libro appare particolarmente interessante per il nostro tema: Le Roy ricostruisce attraverso il testo di Platone una sorta di genealogia della giustizia, ricorrendo allo stato di natura come unico metodo per dare una risposta al problema della sua essenza, per, in seguito, intraprendere il proprio discorso sulla città ideale costruita secondo ragione e natura, proprio a partire dalla definizione dell'educazione. Nel testo di Platone Le Roy cercava la conferma di un concetto di giustizia secondo cui «il ne faut la suyvre pour un prouffit present ou particulier, ainsi pour l'honneur de Dieu et l'entretienement de la société humaine dont elle est le principal fondement». L'ordine sociale riflette quello cosmico per sfuggire al caos, nel corpo politico come nel mondo naturale.<sup>207</sup>

Ugualmente, per Rousseau, conformemente alla lezione di Platone, la giustizia scaturisce dalla simmetria dei ruoli sociali: nel V libro dell'*Émile*, nel discorso sui diversi concetti di *peuple*, *citoyen* e *subject*, afferma:

Nous remarquons que cet acte d'association renferme un engagement réciproque du public et des particuliers, et que chaque individu, contractant pour ainsi dire avec lui-même, se trouve engagé sous

<sup>206</sup> *Le premier, second et dixiesme livre de Iustice, ou la Republique de Platon [...]*, Sebastien Nyvelle, Paris 1555.

<sup>207</sup> Vedi J. Céard, *Le modèle de la République de Platon et la pensée politique au XVI<sup>e</sup> siècle*, in *Platon et Aristote à la Renaissance*, Actes du XVI<sup>e</sup> Colloque international d'études humanistes de Tours, 1976, a cura di J.-Cl. Margolin et M. de Gandilhac, Vrin, Paris 1976, pp. 175-190.

un double rapport, savoir comme membre du souverain envers les particuliers, et comme membre de l'État envers le souverain.

La garanzia della libertà deriva da un contratto stipulato in perfetta reciprocità. A partire da queste premesse emerge una riflessione sulla migliore forma politica di società umana. D'altra parte, il desiderio d'unità aveva condotto Le Roy a sostenere la creazione di una singola nazione universale del genere umano, ultima risorsa contro le discordie e le guerre perpetue, secondo il modello di stato ideale platonico:

mais le souverain remede pour retenir entierement le genre humain en concorde perdurables, seroit, qu'il n'y eust en toute terre habitable qu'une foy, et un regne ressemblant au divin, ou le Prince (comme escrit Platon au politique) à l'exemple de Dieu aimast également toutes nations, les entretenans en bonnes loix, iugemens ordre, paix, commerces assurez, communication et affluence de biens.<sup>208</sup>

Ma nel trattato sulla vicissitudine emerge la difficoltà di realizzare un simile progetto:

Platon<sup>209</sup> aussi souhaittoit qu'il n'y eust en toute la terre qu'un Roy, comme il n'y a au ciel qu'un Dieu, à fin que le gouvernement humain ressemblast en cela au divin [...] Lesquels propos mis par eux en avant gravement et magnifiquement, sont plus faciles à souhaitter que pratiquer, attendu la diversité des langues, dissimilitude des meurs et costumes, variété des sectes, vanité d'opinions qui regnent parmy les hommes et leur font perdre la dilection desirée entr'eux. Empeschans que ne se dresse une commune republique de tous, et consequement une monarchie, de gens tant differens en l'estimation du droict divin et humain, et en la religion et service de Dieu.<sup>210</sup>

Pur citando le dottrine di Zenone e Platone sull'unità del governo del mondo, Le Roy, ammiratore dell'idea di una repubblica mondiale, ne sottolineava tuttavia il carattere utopico, data la vicissitudine infinita e la diversità naturale e culturale dei popoli e degli stati.

Con un intento simile, due secoli dopo, Rousseau, nell'*Extrait du projet de paix perpétuelle de M. Labbé de Saint-Pierre*, descriveva uno scenario diverso per la storia di fine Cinquecento, immaginando una confederazione di Stati europei allo scopo di «tirer leur bonheur de ce qui fait actuellement leur misère, et changer en une paix éternelle l'état de guerre qui règne entre eux».<sup>211</sup> Questa repubblica europea avrebbe avuto tutte le caratteristiche per durare eternamente e avrebbe potuto incarnarsi in Henri IV, modello di sovrano potente, abile diplomatico e valoroso guerriero. È noto che la pacificazione della Francia sotto Henri IV fu essenziale per l'inizio dell'egemonia francese in Europa: Rousseau sottoliena come, se non fosse stato ucciso nel 1610, il sovrano avrebbe potuto realizzare l'impresa.

Ma, come già Regius, considerando l'interesse pubblico come criterio di giustizia suprema e legame con la società civile, Rousseau resta fedele all'invito dei realisti Aristotele e Machiavelli a «prendre les hommes comme ils sont», e rifiuta di rifugiarsi nell'utopia del migliore governo possibile. Leggiamo infatti nelle *Confessions*:

Cette grande question du meilleur Gouvernement possible me paroissoit se reduire à celle-ci. Quelle est la nature du Gouvernement propre à former un Peuple le plus vertueux, le plus éclairé, le plus sage [...] Quel est le Gouvernement qui par sa nature se tient toujours le plus près de la loi?<sup>212</sup>

<sup>208</sup> Le Roy, *Des troubles et differens advenans entre les hommes par la diversité des Religions*, Morel, Paris 1567, p. 12.

<sup>209</sup> Platone, *Politico*, XVIII.

<sup>210</sup> L. Le Roy, *La vicissitudine*, cit., p. 210.

<sup>211</sup> J.-J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, cit., III, p. 573. Su questi temi cfr. L. Luporini, *Rousseau e un nuovo Enrico IV*, «Rivista di filosofia», LXXXVII, n. 3, 1996, pp. 497-502.

<sup>212</sup> J.-J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, cit., I, pp. 404-405.

In virtù di un altro aspetto è possibile corroborare l'analogia tra i due intellettuali, espressioni di due epoche distanti ma accomunate da crisi profonde, che imponevano trasformazioni radicali: il ruolo della religione nel processo di formazione civile. Per Le Roy, ammiratore silenzioso di Machiavelli, la religione ha un doppio scopo: da una parte imprime negli animi il timore di dio e l'amore del prossimo, costituendo la garanzia per una politica giusta ed equilibrata; dall'altra, la religione rappresenta una fonte essenziale di legittimazione del potere politico. Nel pamphlet *Contra illos qui impie opinantur Reipublicae religionem institutam*, contenuto nei suoi *Politika Prolégomènes*, Regius sostiene che la religione sia *fundamentum Reipublicae bene instituendae et administrandae, atque adeo omnium virtutum*. Due secoli prima del ginevrino, l'umanista sottolineava, sotto l'impulso delle guerre, lo scopo civile della *religio*.<sup>213</sup>

A sua volta Rousseau tocca la questione nel capitolo *De la religion civile* du *Manuscript de Genève*.<sup>214</sup> Che venga considerata fatto sociale o che sia piuttosto fatto soggettivo, civile o politico, la religione non è mai unitaria nè omogenea. L'uomo non può essere «à la fois dévot et citoyen»: Rousseau conduce una critica estrema del cattolicesimo romano, che spezza l'unità naturale e sociale dell'uomo, portandone allo scoperto la natura doppia.<sup>215</sup> La religione civile, distinta da quella *de l'homme* – il cristianesimo puro del Vangelo, che dunque è *saint* e *sublime* – può divenire tirannica e foriera di conflitti. L'idea della repubblica cristiana contiene una contraddizione in termini: «Chacun de ces deux mots exclut l'autre».<sup>216</sup>

La posizione di Le Roy attorno alla religione appare ancora più chiaramente nel suo pamphlet *Des troubles*.<sup>217</sup> la diversità delle opinioni religiose è la principale fonte di conflitti. Tuttavia l'istituzione di un regno universale fondato su una religione unica è definitivamente irrealizzabile poichè l'universo intero si regge sulla diversità dei suoi elementi. Allo stesso modo, la sua idea di sovranità resta centrata sulla figura e sul ruolo del monarca, di cui difende l'autorità accanto al partito dei *Politiques*, che aspirava alla realizzazione di un sistema di monarchia mista – la *monarchie réglée* suggerita da Seyssel –, divisa tra re, consiglio e stati generali, come un ritorno alla più autentica tradizione del regno. Riflesso di ciò che accade in natura, in tale costituzione una forza presiede all'utilità comune, la cui funzione è regolare e combinare le varie parti necessarie alla costituzione dello stato. Si legge nel pamphlet *Exhortation aux Français pour vivre en concorde*:<sup>218</sup>

chacun de propre inclination pourvoit en particulier à ses necessitez, d'où naissent plusieurs et differents exercices requis à l'establissement de la cité: elles se porteroient mal, si en telle diversité de complexions et varieté d'arts, n'y avoit aucun procurant le bien de tous ensemble et l'utilité commune.

Questo ruolo è ricoperto dalla sovranità: la sua dissoluzione, dunque, provocherebbe la fine dello stato stesso. Il ginevrino, da parte sua, fonda la propria idea di cittadinanza sulla duplice difesa dell'individualità e dell'identità collettiva, nella coscienza che la libertà sia minacciata dalla perdita, nei singoli, delle motivazioni comuni che animano l'azione politica. Richiamando il Platone delle *Leggi*, per il quale la religione civile garantisce la coesione dello stato e la moralità della condotta individuale, essendo espressione della cooperazione

<sup>213</sup> Cfr. su questi temi L. Rizzi, *Liberalismo etico e religione civile in Rousseau*, Angeli, Milano 1997.

<sup>214</sup> J.-J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, cit., II, p. 318. Si veda sul tema S. Goyard-Fabre, *Politique et philosophie dans l'oeuvre de Jean-Jacques Rousseau*, PUF, Paris 2011, p. 123

<sup>215</sup> J.-J. Rousseau *Contract social*, in *Oeuvres Complètes*, cit., IV, VIII, p. 464.

<sup>216</sup> Ivi, p. 467.

<sup>217</sup> Cfr. L. Le Roy, *Des differens et troubles*, cit.

<sup>218</sup> Cfr. L. Le Roy, *Exhortation aux Français pour vivre en concorde, et jouir de la paix*, Morel, Paris 1570.

tra religione e politica, l'ideale dell'autonomia è esplorato nelle differenti sfere dell'appartenenza religiosa: l'ordine morale, la società sovra-confessionale, lo stato di diritto, la comunità linguistica, le associazioni particolari, le nazioni.

Per Rousseau come per Le Roy l'educazione, i costumi e le istituzioni sono spazi politici dove l'individuo può consapevolmente agire per spezzare il ciclo fatale e determinare il proprio destino. La facoltà di cambiare il corso della storia risiede nell'esercizio di virtù mondane, come la prudenza, secondo la lezione di Aristotele, e la giustizia, intesa alla maniera di Platone. Considerare in che modo i due autori attualizzino le tradizioni antiche per rispondere ai bisogni del proprio presente chiarisce lati inediti del loro pensiero e, al contempo, restituisce un affresco delle loro epoche.

**Maria Elena Severini**

(Ph.D. in Studi Umanistici, Antichità, Medioevo e Rinascimento – Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento)

## Il problema dell'altro nell'antropologia politica di Rousseau

Nicolò Fazioni

### Abstract

*The focus of this paper is the issue of otherness in the writings of Jean-Jacques Rousseau, and especially in *Le Contrat social* and in *L'Emile*. The starting point of this reflection is a Lévi-Strauss article on Rousseau as the founder of human science. Lévi-Strauss argues that in Rousseau we could find an anthropology able to think the priority of the other over the self, of the difference over the identity. I'm discussing this idea through a close reading of Rousseau's political and pedagogical works. As I show in the second part of the text, we could find two aims in Rousseau's thought: the first that is very open to the problem of human difference and the second that is more concerned in the issue of identity. This ambivalence in the thought of Rousseau becomes a great political problem inside the philosophy of the author and inside the modern political science.*

### Jean-Jacques Rousseau fondatore delle scienze dell'uomo?

La questione formulata dal titolo del nostro primo paragrafo è, come noto, la riproposizione in chiave interrogativa del titolo di un breve quanto incisivo intervento di Lévi-Strauss sul pensiero di Rousseau<sup>219</sup>. Il carattere volutamente provocatorio della tesi fondamentale di Lévi-Strauss ("Rousseau fondatore delle scienze dell'uomo") e la *brevitas* espositiva dell'intero intervento ci offre la possibilità di costruire un campo problematico, all'interno del quale le nostre risposte non saranno certo tese a disinnescare gli interrogativi ma a mostrarne la forza interpretativa. Ora, senza dubbio, la tesi a cui ci siamo poco sopra riferiti va opportunamente registrata, onde evitare di incorrere in un imbarazzante circolo di attualizzazioni ermeneutiche: Rousseau ci viene infatti presentato come il precursore di una linea di sviluppo nella comprensione e nella pratica delle scienze umane che si invererà nella disciplina etnologica. Per un lettore di Rousseau sarà subito evidente il tratto iperbolico che agisce in quanto è stato appena esposto. Anche volendo valorizzare le lucide e lungimiranti aperture di Rousseau in direzione del discorso etnologico, come sarebbe possibile sostenere una linea di continuità o ancora peggio una sostanziale internità di Rousseau ad un dispositivo concettuale e ad un assetto teorico e scientifico di cui a ben vedere egli sarebbe anche il primo e inconsapevole "abitante"?

Lévi-Strauss ci rimanda alla lunga *nota X* del *Discours sur l'origine et les fondamentes de l'inegalité parmi les hommes*<sup>220</sup>. In quest'ultima, infatti, Rousseau lamenta il fatto che un secolo di innovazione scientifica e culturale com'è il suo, non avesse ancora investito risorse economiche ed umane per una seria ricerca sugli usi e sui costumi diffusi nei paesi non-europei. Egli elenca quindi una serie di paesi "esotici" dei quali si sa troppo poco (si sa solo il nome: cioè la vuota forma dell'idea che si fa stereotipo, appunto

<sup>219</sup> C. Lévi-Strauss, *Jean-Jacques Rousseau fondatore delle scienze dell'uomo*, in (postfazione a) J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, tr. it. di P. Massini, Mondadori, Milano 2006, pp. 699-711. L'attenzione di Lévi-Strauss per Rousseau rappresenta una delle fonti filosofiche del suo discorso: cf. alcuni riferimenti in Id., *Antropologia strutturale*, tr. it. di P. Caruso, Il Saggiatore, Milano 1998 (1964), p. 309; Id., *Tristi Tropici*, tr. it. di B. Garuffi, Il Saggiatore, Milano 2008 (1953), pp. 236-238, 334-336; Id., *L'uomo nudo*, tr. it. di E. Luccarelli, Il Saggiatore, Milano 1998 (1971), p. 593.

<sup>220</sup> J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondamentes de l'inegalité parmi les hommes*, texte établi, présenté et annoté par J. Starobinski, Gallimard, Paris 1969 (1755).

dell'esotico) e che sarebbe opportuno studiare; arriva addirittura a pretendere che non ci siano reali e ferree distinzioni che separano un gruppo umano dall'altro, e perfino l'uomo da certe specie di "scimmioni" (che forse potrebbero essere forme diverse di umanità: Lèvi-Strauss sostiene che in Rousseau non c'è alcuna partizione rigida tra uomo e animale<sup>221</sup>).

Come pretendere, però, che queste poche pagine ricchissime dal punto di vista evocativo e metaforico possano essere una forma di etnologia come quella che vediamo costituirsi nelle indagini dell'etnologo Lèvi-Strauss e nelle lucide pagine che su di esse si fondano?

Il punto è che in Lèvi-Strauss, come fa notare anche Darnton<sup>222</sup>, non c'è volontà attualizzante ma un'evidente provocazione volta a riattivare la forza teoretica del discorso rousseauiano rispetto alla possibilità di una "stasi storiografica" della sua lettura. Quando si dice che in Rousseau si trova il fondamento dell'etnologia non si vuole affatto intendere che egli fosse un etnologo nel senso della disciplina novecentesca, dei suoi metodi già strutturati, dei suoi automatismi già acquisiti, del suo oggetto ben definito. L'etnologia - o antropologia - rappresenta piuttosto una particolare *modalità del pensiero* e della sua pratica. E' allora, solo a patto di intendere la provocazione dell'etnologo francese secondo questi termini, che essa può costituire un filo rosso ed un tracciato di lettura all'interno dell'opera di Rousseau.

Questa modalità antropologica del pensiero che si dà a vedere nell'opera di Rousseau gravita intorno ad alcuni nodi topologici, punti presso i quali si avrebbe una radicale torsione del paradigma moderno (in particolare cartesiano) dell'antropologia. Cerchiamo di delineare questi punti:

a. Un'attenzione innata e perfino costitutiva del pensiero di Rousseau nei confronti della differenza e dell'alterità: "quando si vogliono studiare gli uomini, bisogna guardare vicino a sé; ma quando si vuole studiare l'uomo bisogna imparare a rivolgere lo sguardo lontano; bisogna anzitutto osservare le differenze per poter poi scoprire le proprietà"<sup>223</sup>.

Rousseau avrebbe individuato un meccanismo del pensiero, l'*identificazione*, che si rivela fondamentale per la costituzione dell'io. L'*identificazione* spiega come l'io non abbia alcun diritto di primogenitura, non sia cioè il primo tassello nella costituzione della soggettività, e come per esistere abbia sempre bisogno dell'esistenza di un altro, di un "lui", con il quale entra in una relazione differenziale e formatrice. L'esistenza di questo altro (l'altro io, l'altra società, l'altro dell'uomo, in questo caso l'animale) è l'esperienza primitiva dell'uomo, così come Rousseau ce la descrive nella sua costituzione non ancora corrotta dallo stato civile:

Il coglimento globale degli uomini e degli animali come esseri sensibili, in cui consiste l'identificazione, precede la coscienza delle opposizioni: fra proprietà comuni anzitutto; e solo più tardi fra umano e non-umano<sup>224</sup>

L'etnologo si accorge subito del paradosso sotteso alla sua lettura secondo la quale Rousseau sarebbe riuscito "simultaneamente, a preconizzare lo studio degli uomini più lontani, ma dedicandosi soprattutto all'analisi di quell'uomo particolare che sembra il più

<sup>221</sup> J. Derrida, *La bestia e il sovrano*, vol. I, tr. it. di G. Carbonelli, Jaca Book, Milano 2009: su Rousseau pp. 14- 33-36, 44.

<sup>222</sup> R. Darnton, *Rousseau*, in AAVV, *Tre letture di Rousseau*, Laterza, Roma-Bari 1994.

<sup>223</sup> J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine de langues*, in Id., *OC*, V, pp. 375-429, qui p. 394, tr. it. nostra.

<sup>224</sup> C. Lévi-Strauss, *Rousseau fondatore delle scienze dell'uomo*, cit., p. 706.

vicino, cioè di se stesso”<sup>225</sup>. Il paradosso a cui Lévi-Strauss accenna è molto più pericoloso di quello che egli voglia farci credere, almeno per quanto riguarda le possibilità di una comprensione del problema antropologico in Rousseau: egli lo imputa, infatti, al carattere autobiografico<sup>226</sup> che contrassegna la scrittura dell’ultima parte della sua opera. Non c’è dubbio che questa sia una delle questioni che rendono intricata la questione dell’io e degli altri. Ma il vero e proprio problema interpretativo riguarda piuttosto la definizione dell’io, dell’uomo e dell’individuo all’interno dei diversi luoghi testuali dell’opera di Rousseau, ove ritroviamo l’io prima aperto ed estroflesso (teorizzato, con ogni probabilità come riferimento anti-hobbesiano) rispetto agli altri e alla passione naturale della pietà (nel secondo *Discours*), poi chiuso come una monade bisognosa dell’intervento di un Altro (il legislatore) per essere rimessa in relazione agli altri e al nuovo io della volontà generale di cui appunto fa costitutivamente parte non per somma ma per struttura, progressivamente e volontariamente “solitario” (ultime opere).

Per avere una chiara idea dell’oscillazione nella definizione dell’individuo a cui abbiamo fatto riferimento (contro l’univoca lettura di Lévi-Strauss), si confronti quanto riportato prima dal *Discorso sull’origine delle lingue* e dalla nota X al secondo *Discorso*, con questo passo del *Contratto sociale*:

Chi osa intraprendere l’impresa di dare istituzioni ad un popolo deve, per così dire, sentirsi in grado di cambiare la natura umana; di trasformare qualsiasi individuo, che di per sé è un tutto completo e solitario (*tout parfait et solitaire*), in una parte di un tutto più grande da cui l’individuo riceve, in qualche modo, la sua vita e il suo essere<sup>227</sup>

L’individuo come *primum*<sup>228</sup> e l’individuo costituito nel rapporto con gli altri sono i due poli di una vertenza ermeneutica, su cui torneremo a più riprese, ma che valeva la pena segnalare come uno dei problemi aperti dell’antropologia di Rousseau e della sua *extimité* rispetto al progetto moderno entro cui trova storicamente posto, e contro il quale cerca sempre di prendere posizione<sup>229</sup>.

Lévi-Strauss afferma convinto la relazionalità (*socialità/sociabilità*) dell’io, riconoscendola nel meccanismo dell’*identificazione* con l’altro, inteso qui nella sua reale differenza e nella sua completa genericità<sup>230</sup>. L’*identificazione* come vero e proprio togliimento della chiusura individuale si concretizza appunto attraverso le passioni naturali della pietà e dell’amore di sé: la pietà funziona da antidoto rispetto all’egoismo che ripiega l’amore di sé sull’amor proprio.

Tale facoltà, come Rousseau non ha cessato di ripetere, è la pietà, derivante dall’identificazione a un *altro* che non è solo un parente, un vicino, un compatriota, ma un uomo qualsiasi, dal momento che è vivente. L’uomo comincia dunque con il sentirsi identico a tutti i suoi simili, e non dimenticherà mai

<sup>225</sup> Ivi, p. 703.

<sup>226</sup> J. Starobinski, *La trasparenza e l’ostacolo. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, tr. it. di R. Albertini, Il Mulino, Bologna 1982 (1971), pp. 283-313. Interessante anche G. Deleuze, *Rousseau*, manoscritto inedito.

<sup>227</sup> J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale o principi del diritto politico*, tr. it. di M. Garin, con testo francese a fronte, Roma-Bari 2008 (1762), pp. 56-57, tr. it. mod.

<sup>228</sup> A. Biral, *Rousseau. La società senza sovrano*, in G. Duso (a cura di), *Il contratto sociale nella filosofia politica moderna*, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 191-236.

<sup>229</sup> B. Baczkowski, *Rousseau. Solitude et communauté*, Mouton, Paris-Le Haye 1974 (il testo polacco è del 1964).

<sup>230</sup> Questo pare vero nei *discorsi*, ma sembra sparire quando l’altro nel suo carattere anonimo (l’altro qualsiasi) appare nella caustica critica agli spettacoli, alla frivolezza dell’*amore propre*, dei pregiudizi degli altri (soprattutto di quelli nei suoi confronti), alla *ville* come luogo dell’alterità *par excellence*. B. Baczkowski, *Giobbe amico mio. Promesse di felicità e fatalità del male*, tr. it. di P. Virno, Manifestolibri, Roma 1999 (1997), pp. 165-183 e 245-260.

questa esperienza primitiva, nemmeno quando l'espansione demografica [...] l'avrà costretto a diversificare i suoi generi di vita per adattarsi agli ambienti differenti in cui il suo aumento numerico l'avrà indotto ad espandersi, e a sapere distinguere se stesso, ma solo nei limiti in cui un faticoso apprendistato lo istruiva a distinguere gli altri: gli animali secondo la specie, l'umanità dall'animalità, il mio io dagli altri io.<sup>231</sup>

La lunga citazione da Lévi-Strauss segue con minuzia stilistica il movimento di passaggio tra stato naturale e sociale, così come è descritto nel secondo *Discours*: spiega come la distinzione, frutto dell'attività-facoltà di *riflessione* (che prende il posto della *sensazione*), che Rousseau non smetterà di criticare, sia alla base di quella degenerazione sociale rivelata dall'azione combinata dei tre *discorsi*, in cui l'originaria relazionalità (sentita più che teorizzata) viene anatomicamente scomposta e perciò vissuta come fonte di conflitti (la distinzione e il conflitto sarebbero allora il frutto dell'estensione ipertrofica della *riflessione* intellettualistica<sup>232</sup>).

Prima di terminare su questo punto, va sottolineato un motivo particolarmente interessante all'interno della lettura di Lévi-Strauss. Egli insiste, non senza elementi che ne suffraghino la lettura, sulla rilevante diversità della "teoria dell'uomo" di Rousseau rispetto al paradigma individualista tipico del moderno. A quest'altezza il paradigma moderno viene incalzato dal rifiuto di Rousseau di riconoscere alcuna malvagità originaria nell'uomo naturale.

L'intervento di Lévi-Strauss gioca con capacità su questo punto, rimarcando la connessione diretta tra bontà dell'uomo e apertura all'altro: l'uomo è buono, cioè aperto ad un amore di sé che è allo stesso tempo (tramite la *pietà*) amore per quell'altro che si trova a condividere la nostra stessa fragile condizione; e lo può essere solo se è originariamente e costituzionalmente fondato su questa sua apertura verso l'alterità, che gli rende possibile l'esplicazione di un atteggiamento buono.

Non si dovrebbe dimenticare che questo tipo di lettura "strutturalista" (da noi proposta ma non del tutto assunta) sovradetermina categorie linguistiche e teoretiche tipiche del confronto antropologico e politico che la filosofia moderna e i teorici del diritto naturale (i "giureconsulti" di Rousseau<sup>233</sup>) hanno aperto con la tradizione aristotelica dell'uomo come "animale politico". Si tratta, *pars pro toto*, della critica hobbesiana ad Aristotele, divenuta subito forma plastica dell'argomentazione filosofico-politica secondo le formule del *Leviathan*: l'uomo non è più considerato come essere originariamente politico e sociale, dato che la sua condizione nello stato di natura si configura, per Hobbes, come quella di una belva, la quale più che entrare in relazione con il suo simile, vi impatta letteralmente, confliggendo con quest'ultimo per il possesso e la consumazione di una cosa (in linea teorica di qualsiasi cosa, dato che ognuno può tutto e non è limitato da alcuna legge<sup>234</sup>).

La posizione di Rousseau ci pare, in prima battuta, discostarsi da questo paradigma hobbesiano della scienza politica moderna, nel quale, come avremo modo di vedere, essa rischierà comunque di ricadere a più riprese<sup>235</sup>.

b. Il secondo tassello del ragionamento di Lévi-Strauss è diretta conseguenza del primo:

<sup>231</sup> C. Lévi-Strauss, *Rousseau*, cit., p. 706.

<sup>232</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau e il problema della riflessione*, in id., *L'occhio vivente*, tr. it. di G. Guglielmi, Einaudi, Torino 1975, pp. 75-158 e J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 313-367.

<sup>233</sup> R. Derathé, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, Vrin, Paris 1979, pp. 63-124.

<sup>234</sup> T. Hobbes, *Leviatano*, vol. I, tr. it. di G. Micheli, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1987, p. 122.

<sup>235</sup> Cfr. G. Duso, *La logica del potere. Storia concettuale come filosofia politica*, Polimettrica, Monza 2007 (1999).

Infatti, per riuscire ad accettarsi negli altri, fine che l'etnologia assegna alla conoscenza dell'uomo, occorre anzitutto rifiutarsi in sé.

A Rousseau dobbiamo la scoperta di questo principio, il solo su cui possano fondarsi le scienze umane, ma che doveva restare inaccessibile e incomprensibile fintantoché fosse regnata una filosofia la quale, prendendo il proprio punto di partenza nel *cogito*, fosse prigioniera delle pretese evidenze dell'io [...] Cartesio crede di passare direttamente dall'interiorità di un uomo all'esteriorità del mondo, senza rendersi conto che tra tali due estremi si collocano la società, le civiltà, ossia i mondi degli uomini.<sup>236</sup>

Rousseau segnerebbe dunque un momento di rottura non solo rispetto alla fondazione del pensiero politico moderno (Grozio, Hobbes, Locke) ma anche della tradizione cartesiana che domina il discorso filosofico sull'uomo almeno fino agli inizi del '900.

In altre parole, l'apertura verso l'altro imporrebbe un movimento di estroflessione dell'io. In questo modo la certezza auto-fondante di un principio primo inconcusso com'è il *cogito* si ridurrebbe ad un'astrazione: se il rapporto io-altro fonda naturalmente la soggettività umana, l'idea dell'ego come centro autosufficiente dell'attività individuale non può che essere una costruzione che avviene in un secondo momento e che si deve all'intervento delle facoltà dell'immaginazione e della riflessione; facoltà quest'ultime portatrici di inganni e pregiudizi dato il loro radicale distacco dalla sensazione e giocoforza dalla natura<sup>237</sup>.

Ma Lévi-Strauss dice qualcosa di più, e si riferisce al dualismo tra *res cogitans* e *res extensa*, distinzione intorno alla quale ruota la visione meccanicistica dell'uomo e il relativo studio "scientifico" delle sue passioni, momento decisivo della "caccia alle qualità" che contraddistingue molta della prima modernità nel suo rapporto con la costruzione della scienza.

Ora, è proprio questo meccanicismo (l'uomo-macchina, centrale anche per Hobbes<sup>238</sup>) che viene meno nella concezione di Rousseau, autore dell'*Emile*, cioè di un'opera che si intende come la costruzione performativa (per via pedagogica) dell'uomo nella sua complessa unitarietà di sensazione e ragione, di amore di sé e pietà per gli altri (secondo la formula tanto celebre dell'educazione all'"esser uomo" e al "saper vivere"<sup>239</sup>).

A voler essere precisi, per Rousseau, la distinzione tra sensazione e ragione non esiste che in un momento tardo e socialmente sovradeterminato dello sviluppo personale:

Poiché tutto ciò che penetra nell'intelletto dell'uomo vi giunge attraverso i sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva; essa costituisce la base della ragione intellettuale: i nostri primi maestri di filosofia sono i piedi, le mani, gli occhi. Sostituire tutto ciò con i libri, significa insegnare non a ragionare, bensì a fare un uso della ragione altrui, a credere molto, e a non sapere mai niente<sup>240</sup>.

Il nesso tra ragione, sensazione e sentimento, che mira a mantenere una miracolosa unità (unità che per Rousseau si dà effettivamente come momento originario dell'esperienza umana) tra l'uomo e le cose naturali, quindi poi tra la sensazione che avverte quest'intimità e la ragione, è il punto cardinale della visione rousseauiana dell'uomo: visione che va polemologicamente sostenuta contro i *philosophes* e pedagogicamente costruita a livello individuale e collettivo.

Una ragione che sente, o che deve imparare a farlo, è a tutti gli effetti quanto serve a Rousseau come piattaforma per la sua concezione politica e pedagogica, tutta volta a

<sup>236</sup> C. Lévi-Strauss, *Rousseau*, cit., p. 704.

<sup>237</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., pp. 335-341.

<sup>238</sup> T. Hobbes, *Elementi di legge naturale e politica*, tr. it. di L. Violante, Sansoni, Milano 2004, p. 7.

<sup>239</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 14.

<sup>240</sup> Ivi, p. 146.

sostenere la superiorità dei costumi sulle leggi intellettualistiche, la necessità che quest'ultime vengano in qualche modo ad essere vitalizzate dall'esistenza di un solido impasto di costumi morali (cosa che è anche, a ben vedere, il compito del Legislatore o del pedagogo<sup>241</sup>): "La legge non agisce che dal di fuori e non regola che le azioni, i costumi penetrano interiormente e dirigono la volontà"<sup>242</sup>.

La ragione *che sente* è la soluzione posta da Rousseau alla scissione prodotta dalla riflessione e dalla sua attività dirimente e giudicante (che si attesta nel passaggio tra natura e società, e tra infanzia/giovinezza ed età adulta) e la trasparenza/immediatezza della *verità delle cose*<sup>243</sup>. Rispetto al progressivo distacco dalla verità immediata della natura e della sensazione, l'attività del giudizio e della memoria, del linguaggio e della scrittura, del ragionamento e della distinzione, dell'immaginazione e della riflessione rappresentano un percorso ricco di pericoli (anche e soprattutto morali) che ci distanziano dal vero. Rispetto a questo distanziamento pericoloso ma necessario, Rousseau appronta una pedagogia e un pensiero etico-politico capaci di educare ad un riavvicinamento alla verità intesa come trasparenza del reale. Dopo la riflessione, la verità (così come la bontà) non sarà più un possesso immediato dell'uomo, ma il lungo e faticoso passaggio per la distinzione e la mediazione dovrà comunque risolversi nel recupero di una dimensione capace di far ri-confluire ragione e sentimento, vita sociale e vita morale, il proprio utile e quello della collettività in cui si è immersi. Questo stadio deve anzi essere qualcosa di più della spontaneità iniziale, ed anche se spesso ne imita le movenze, si configurerà come esigenza spirituale (non più data ma formata tramite l'educazione) nel *sentimento morale*, nuova e più complessa forma dell'unità che pareva ormai perduta: ora, però, una simile unità che pure avviene, come diremo meglio tra poco, tramite la differenza prodotta dalla riflessione, si forma realmente in uno scambio aperto con l'altro secondo il modello "etnologico" che stiamo descrivendo? O si tratta piuttosto di un processo di macinazione della differenza, funzionale esclusivamente alla riconquista di un'autenticità che le necessità storiche e antropologiche sembravano aver condannato senza appello? Entro questi poli si gioca la scommessa del pensiero politico e pedagogico di Rousseau.

In ogni caso, solo una simile costituzione anti-cartesiana e anti-dualistica dell'uomo può sostenere lo studio antropologico dei costumi e delle passioni umane come quei "*mondi degli uomini*" che sono le società, i processi e i percorsi della civilizzazione, quegli aspetti intermedi che mediano la relazione comunque costitutiva tra l'io e l'alterità, la spontaneità (la vita, insiste Lévi-Strauss) e il dato esterno. Chiaramente qui non sono in gioco solo le "scienze umane" come recita il titolo dell'impresa interpretativa di Lévi-Strauss ma anche le stesse "scienze sociali", la cui fondazione pare a questo punto divergere dal binario dell'antropologia cartesiana e trovare in Rousseau un momento genetico realmente produttivo: il riferimento è al celebre testo dedicato a Montesquieu e Rousseau da Durkheim<sup>244</sup>.

c. Un pensiero "etnologico" richiede che l'autore di questo pensiero non possa rimanere altrove rispetto al luogo dello svolgersi della dinamica di cui egli stesso sta fornendo via via il discorso, la descrizione e la spiegazione. L'autore che parla/scrive è interno al piano antropologico-storico-politico di cui parla/scrive. In questo modo egli stesso è modificato/condizionato dal mutamento della situazione (il passaggio dallo stato di natura

<sup>241</sup> B. Bazcko, *Giobbe amico mio*, cit., pp. 261-280 sul Legislatore come figura mosaica.

<sup>242</sup> J.-J. Rousseau, *Frammenti politici*, in *Opere politiche*, a cura di P. Alteri, Utet, Torino, p. 555.

<sup>243</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., pp. 117-204.

<sup>244</sup> E. Durkheim, *Montesquieu et Rousseau, Précurseurs de la sociologie*, Librairie Marcel Rivière et Cie, Paris 1966.

al regime delle disuguaglianze sociali) che sta cercando di cogliere e di trasmettere linguisticamente. In altri termini, nonostante talvolta Rousseau voglia farlo credere ai suoi lettori, egli non è l'unico abitante di un idilliaco stato di natura. Rousseau è dunque inserito nello stato di ineguaglianza di cui ci fornisce la descrizione. Questa sua internità è, come ha ben messo in luce Cassirer<sup>245</sup> parlando di uno "stile lirico" di Rousseau, la molla che produce una complessa dialettica. Da una parte Rousseau come interno al mondo che descrive, conoscitore diretto dei pregiudizi e dei problemi politici che si propone di superare con il *Contrat*. Dall'altra la sensazione che questo superamento possa avvenire solo sottraendosi al piano in cui la storia lo ha posto, come avviene nella tarda produzione "autobiografica". Ed ecco allora lo *Streben* volto ad una costante chiusura idilliaca di un io (quello dell'autore) che per ergersi a giudice dell'ingiustizia deve compiere un impossibile movimento di sottrazione del suo sé rispetto al campo d'indagine (deve cioè sottrarsi dalla costante percezione di essere anch'egli perennemente giudicato da ciò che sta giudicando: si pensi al tema rousseauiano dello sguardo e della legge<sup>246</sup>).

### La critica della riflessione

Ci soffermeremo ora su una serie di brani rousseauiani intorno alla nota critica alla dimensione civile (*les Peuples policés*) come regno dell'*inégalité* e delle apparenze (della perdita del vero), delle arti e delle scienze. Selezioneremo, dunque, all'interno di questa questione una serie di tematiche tra loro connesse che riguardano in particolar modo l'interessante critica di Rousseau al meccanismo logico della *riflessione*. Quest'aspetto, come cercheremo di mettere in luce, ha una serie di ricadute imprescindibili sul piano dell'antropologia, della pedagogia e della politica di Rousseau, nonché del loro reciproco concatenarsi nel corpo della sua opera. A partire da quest'analisi filologica potremmo riflettere intorno all'interpretazione "etnologica" messa in campo da Lévi-Strauss. Il primo brano, che farà da base per il seguito, è un famoso passaggio del secondo *Discours*:

Dopo aver provato che l'ineguaglianza (*inégalité*) può essere appena avvertita nello stato di Natura (*état de Nature*), e che la sua influenza a quest'altezza è pressoché nulla, mi resta da dimostrare la sua origine e i suoi progressi negli sviluppi successivi dello Spirito umano (*Esprit humain*). Dopo aver mostrato che la *perfettibilità* (*perfectibilité*), le virtù sociali, e le altre facoltà che l'uomo naturale aveva ricevuto in potenza, non possono svilupparsi da sole, ed hanno bisogno del concorso fortuito di diverse cause estrinseche ... mi rimane da considerare e da collegare le differenti cause casuali che hanno potuto perfezionare la ragione umana (*raison humaine*), deteriorando la specie, creare un essere cattivo rendendolo sociale (*sociable*)<sup>247</sup>.

1. L'ineguaglianza e la conflittualità intersoggettiva invece di esistere nello stato di natura, come da modello giusnaturalista ed hobbesiano, sono il frutto della degenerazione delle passioni naturali (pietà e amore di sé) che contraddistinguono l'uomo naturale. Ora, la prima forma in cui si dà la pietà (come sentimento di apertura verso l'altro che si trova nella nostra stessa situazione) non costituisce già propriamente una virtù socio-politica, ma un atteggiamento spontaneo, quasi il frutto di un istinto naturale: "egli ha nell'istinto (*instinct*) tutto ciò che gli serve per vivere nello stato di Natura, non ha nella ragione sviluppata che ciò di cui ha bisogno per vivere in società"<sup>248</sup>.

<sup>245</sup> E. Cassirer, *Il problema "Gian-Giacomo Rousseau"*, cit.

<sup>246</sup> J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 9-21.

<sup>247</sup> J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., p. 92, tr. it. nostra.

<sup>248</sup> Ivi, p. 82, tr. it. nostra.

2. Nello stato di natura dunque l'uomo si trova in una condizione che ne esalta la piena libertà e la connessione diretta ed immediata con il mondo delle cose, la possibilità di incontrare l'altro tramite la passione naturale della pietà, senza però entrare con quest'ultimo in nessuna stabile situazione di scambio.

In questa situazione, l'uomo accede direttamente alle cose. Secondo una felice immagine di Grosrichard<sup>249</sup>, lo stato di natura descritto da Rousseau sarebbe un mondo silenzioso (dove ancora il linguaggio, altro operatore della riflessione, non è che grido che s'accende d'improvviso e ri-precipita poi nell'afonia) dove però tutto significa direttamente, senza cioè il bisogno di alcuna mediazione, di alcun processo di significazione, di alcuno sdoppiamento tra un veicolo fonetico e un contenuto espresso. Proprio questo intende Rousseau quando ci descrive la natura originaria come trasparente e perciò coglibile come semplicemente vera, prima di ogni velo ed orpello retorico, sia esso poi intellettuale o linguistico.

Lo stesso vale nella dinamica d'incontro che l'io può avere con l'altro ed il simile: non c'è bisogno di nulla di più rispetto a quanto è già presente sotto la luce della sua completa trasparenza e quindi della sua immediata verità.

3. Lo stato sociale è invece la dimensione in cui tutte le cose buone “degenerano tra le mani dell'uomo”<sup>250</sup>. Rousseau ritiene che i motivi di questa degenerazione dipendano da cause fortuite, contingenti come l'incremento demografico, gli eventi atmosferici, la creazione della proprietà, i problemi legati all'instaurazione delle magistrature e del potere. Secondo questa breve carrellata di cause contingenti possiamo già descrivere alcune *opposizioni* che vengono ad affliggere l'unitaria trasparenza originale e a produrre le condizioni che porteranno alla sua progressiva velatura ed opacizzazione: la dicotomia poveri-ricchi, quella tra servi e padroni, quella tra spettatori/sudditi e attori/governanti<sup>251</sup>.

La diseguaglianza è cioè il regno della rottura e della differenza che si ipostatizza in opposizione frontale, causando e parimenti essendo causata dalla germinazione di vizi, passioni e atteggiamenti volti a difendere e denegare l'*inégalité*.

4. Dunque, lo stato sociale è contraddistinto dal fiorire di una serie di vizi e di illusioni, che sono appunto il frutto del progressivo distacco dal rapporto immediato con il mondo delle cose, della rottura della nostra unità, che implicava una relazione diretta e *trasparente* con noi stessi e le nostre passioni naturali. Lo stato sociale è un progressivo processo di de-naturalizzazione del rapporto dell'uomo con l'alterità, e con le proprie passioni. Esse diventano *artificiali*, volte al confronto e al superamento dell'altro, alla sua sottomissione e alla nostra auto-stima (amor proprio), come nel caso della vanità e dell'invidia o del pregiudizio e dell'orgoglio, considerato da Rousseau il peggio dei vizi:

Pensate che non appena l'amor proprio si è sviluppato, l'io interviene continuamente come termine di relazione, e mai il giovane osserverà gli altri senza tornare col pensiero a se stesso, per confrontarsi con loro<sup>252</sup>.

Emilio valutando la sua situazione rispetto ai suoi simili e trovandola tanto felice [...] Dirà a se stesso: “Io sono saggio e gli uomini sono stolti”. La pietà si muterà in disprezzo, la soddisfazione per il proprio stato accrescerà la stima di sé<sup>253</sup>.

<sup>249</sup> A. Grosrichard, *Gravite de Rousseau*, in “Cahiers pour l'analyse”, VIII, 1967, pp. 43-65, qui p. 43-44.

<sup>250</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 7.

<sup>251</sup> Cfr. G. Duso, *La rappresentanza. Un problema di filosofia politica*, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>252</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 326.

<sup>253</sup> Ivi, p. 328.

Nell'ambito dell'opposizione, del conflitto e dell'*inégalité*, l'atteggiamento pratico dell'uomo è la continua comparazione di tutto ciò che osserva con quanto egli stesso è o ha. In questo modo l'apertura inizialmente descritta come fondazione anti-cartesiana della soggettività si trova immediatamente suturata dall'elezione del proprio io come centro di gravità del mondo e della società. L'io come perno nella propria rappresentazione del mondo (attività che si deve tutta all'immaginazione e alla riflessione come distacco dall'immediatezza iniziale) non è certo un centro asettico; esso porta sempre con sé l'insieme dei propri interessi particolari, delle preferenze personali e dei propri vizi, complessivamente giustificati dal fatto di essere funzionali alla produzione del nostro utile. La comparazione<sup>254</sup> è l'esatto contrario del *saper vivere*, che rappresenta l'etica - pubblica e privata qui fanno o intenderebbero fare uno - che Rousseau vuole insegnare nel dittico *Contrat-Emile*, in quanto si tratta al massimo di un'arte di riflettere ed immaginare. Essa funziona tramite la proiezione sull'altro di tutta la componente viziosa, traumatica o semplicemente poco onorevole che si teme di rinvenire su di sé; componente che ci abita dal momento in cui la rottura dello stadio naturale ha irrimediabilmente rotto l'unitaria bontà e pienezza della nostra natura. La proiezione come meccanismo basilare del funzionamento psichico, si legge nelle citazioni sopra riportate, ci permette di vedere nell'altro ciò che è intollerabile vedere (ma qui sarebbe il caso di insistere sul passivo "ciò che è intollerabile sia visto", dato che la società e la città sono il luogo di uno e di molti sguardi) su di noi: emerge così l'immagine dell'altro come *mostro*, che ci permette certo di giustificarci nel consesso sociale, ma anche e ancora di più di accrescere l'ipertrofica facoltà del nostro io (l'amor proprio). Così quando Emile sente per una ragione qualsiasi di essere migliore degli altri, allora l'*orgoglio* piega la *pietà* (l'apertura verso l'altro) in disprezzo (la chiusura come negazione dell'esperienza dell'alterità e della differenza).

La bontà naturale viene meno quando la verità prodotta dalla trasparenza è resa opaca dalle illusioni e dai misconoscimenti prodotti dall'uomo, dalla sua continua produzione di *apparenze* e di *maschere*:

Mi pare dunque certo che noi cerchiamo la felicità più nell'opinione degli altri che in noi stessi. Tutte le nostre fatiche non tendono che a farci sembrare felici. Non facciamo quasi nulla per esserlo veramente; e se i migliori di noi cessassero un momento di sentirsi osservati, scoprirebbero anche la loro felicità e la loro virtù<sup>255</sup>.

Questi due termini (*apparenza* e *maschera*) tracciano i confini dell'area semantica che Rousseau utilizza per parlare di tutto ciò che appartiene all'uomo sociale, in contrapposizione alla *verità* e alla *trasparenza* della natura. Althusser nel suo testo su Rousseau<sup>256</sup> dice che l'attività sociale del *mascherare* si origina, nell'idea che ce ne restituisce il pensatore moderno, nel meccanismo che preconizza quanto con Freud sarà chiamato *denegazione*: il meccanismo automatico e quindi non del tutto cosciente per cui si nega di pensare o intendere qualcosa che è invece il punto centrale (e solitamente traumatico) di quanto stiamo enunciando (nell'esempio freudiano, a chi dice: non è di mia madre che sto parlando, l'analista annoterà: è della madre che parla). Così dire che la società è il luogo delle maschere significa contraddistinguendola come il luogo di

<sup>254</sup> Grande attenzione per questo meccanismo psicologico della comparazione è presente anche nell'*Etica* (libri III e IV) di Spinoza.

<sup>255</sup> J.-J. Rousseau, *Frammenti politici*, cit., pp. 656-657, frammento 3. Cfr. in proposito I. Kant, *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, in id., *Scritti precritici*, tr. it. a cura di A. Pupi, Laterza, Roma-Bari 1982, p. 307.

<sup>256</sup> *Sur le "contrat Social"*, in "Cahiers pour l'analyse", VIII, 1967, 5-40.

enunciazione di una serie quanto mai vasta e performativa di denegazioni: “non è per il mio interesse che lo faccio” afferma il *particulier*, e l’analista politico Rousseau deve annotare “è proprio per questo interesse”. Sotto questa luce paiono di nuovo decisive le critiche di Rousseau alla *ville* ed in particolare la disputa sugli spettacoli<sup>257</sup>, luoghi per eccellenza delle maschere.

5. Le categorie morali che vengono utilizzate dall’uomo civile sono completamente vuote, perché non sono più riempite dalla verità del contenuto immediatamente sentito grazie alla *trasparenza* del reale e alla nostra connessione diretta con la sua logica vitale. Le categorie sono vuote ancor di più perché l’immediatezza del loro significare (il loro dimostrare senza dover convincere) è rotta e sdoppiata dall’elaborazione che la sensazione subisce con il sorgere della riflessione e del giudizio, quindi anche del linguaggio sofisticato (contro cui si scaglia il pedagogo) e della biplanarità che lo costituisce.

Rousseau descrive questo stato come una reciproca influenza dell’illusione e del pregiudizio morale: così come la difficoltà di visualizzare il vero sotto il velo scuro che lo copre produce vizio, così questo per il fatto di procedere alla sua massima conservazione retroagisce alimentando il velo che copre il vero: “la natura non inganna mai, siamo noi ad ingannarci”<sup>258</sup>. Questa dialettica tra forme vuote e contenuti estrinseci è poi alla base della svolta segnata dall’*Emile* nell’ambito della pedagogia, che non dovrà quindi essere scienza delle forme astratte di insegnamento.

6. L’insieme delle arti e delle scienze, così come della letteratura e della filosofia non costituiscono, come ci si potrebbe attendere dall’*humus* illuminista in cui Rousseau si trova a pensare, un rimedio o almeno un *pharmakon* rispetto a questa perdita di autenticità e pienezza. I saperi e le diverse pratiche artistiche non solo non arginano la malignità e il conflitto ma accrescono, quando non addirittura creano, quei vizi e quelle passioni artificiali che sono alla base della cattiva condizione in cui vivono gli uomini:

Lo spirito ha i suoi bisogni al pari del corpo. Questi sono il fondamento della società, quelli ne fanno l’ornamento. Mentre il governo e le leggi provvedono alla sicurezza e al benessere degli uomini consociati, le scienze, le lettere e le arti, meno dispotiche e forse più potenti, stendono ghirlande di fiori sulle catene di ferro ond’essi son carichi e soffocano il loro sentimento di quella libertà originaria per la quale sembravan nati, fan loro amare la loro schiavitù e ne formano i così detti “popoli civili”<sup>259</sup>

Esiste quindi un rapporto quasi meccanico<sup>260</sup> tra diffusione dei saperi e delle arti e incremento dei vizi che corrompono i costumi minando la vita della collettività ma al contempo anche la formazione del singolo uomo: a quest’altezza si situa l’azione della volontà generale formata dal contratto come espunzione dell’interesse privato ma anche di quella componente così importante per il politico, e per l’effettiva capacità di realizzare quanto si è legiferato, che è la religione civile.

In quest’ultima prospettiva pare muoversi l’accusa rivolta alle scienze da Rousseau nel brano riportato, dove si dice che esse appartengono all’ambito della soddisfazione di bisogni non spirituali - come si suole dare per scontato - ma corporei (cioè connessi

<sup>257</sup> J.-J. Rousseau, *Lettera a D’Alembert sugli spettacoli*, tr. it di F. W. Luppi, Aesthetica, Palermo 1995.

<sup>258</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 266.

<sup>259</sup> J.-J. Rousseau, *Discorso sulle scienze e sulle arti*, in id., *Scritti Politici*, a cura di P. Alatri, Utet, Torino, pp. 1-19, p. 4.

<sup>260</sup> Ivi, p. 6. M. Françon, *Le langage mathématique de Jean-Jacques Rousseau*, in “Cahiers pour l’analyse”, VII, 1967, pp. 85-88.

all'impellenza delle proprie passioni e del proprio desiderio di affermazione) e per questo assolutamente secondari e destinati a corrompere i costumi. Così se il potere e le leggi hanno, al di là dei vizi di forma che si può imputare loro, l'utilità di definire un ambito di sicurezza (la conservazione è anche per Rousseau una "legge" naturale) e il benessere<sup>261</sup>, e di manifestare la propria azione in modo meno dissimulato e subdolo, le scienze e le arti sono invece strumenti impliciti di legittimazione e consolidamento delle istituzioni, che mantengono la diseguaglianza e l'ipostatizzazione dell'opposizione all'interno del corpo sociale. Qui, Rousseau si accorge, in modo sicuramente lungimirante, di un aspetto della scienza e dell'arte intese come pratiche, ovvero la loro capacità sotterranea di rinforzare e trasmettere legami di potere; riconoscimento che dovrà attendere per una sua completa emersione la fine dell'Ottocento e ancor di più il Novecento.

Da questo, però, Rousseau procede all'estrema conclusione che accusa le scienze e le arti, e la filosofia su tutte, di agire contro le virtù sociali. Le arti, le scienze e la filosofia in particolare ("Non sono i filosofi quelli che conoscono meglio gli uomini perché li vedono esclusivamente attraverso i pregiudizi della filosofia"<sup>262</sup>), sono infatti le discipline o i saperi che sorgono solo nel momento in cui l'umanità si distacca dal godimento immediato della natura, del suo silenzio e della sua altrettanto silenziosa comprensione, ed inizia a porsi un'attività di pensiero (che Rousseau nomina prima giudizio e poi riflessione), un'immaginazione, un linguaggio, quindi una memoria. I saperi sono in qualche modo il prodotto della riflessione che, anche grazie ai loro assetti istituzionali (le accademie, le scuole etc.), garantiscono la riproduzione della riflessione stessa. L'attacco di Rousseau è di nuovo volto verso questa precisa dinamica teoretica che contraddistingue il pensiero umano e che rappresenta il nerbo di ogni pensiero filosofico, ma che la pedagogia e la politica non possono accettare.

7. Di fronte a questa difficoltà Rousseau mette in campo una soluzione che consiste nel superamento della riflessione in direzione della *ragione perfezionata dal sentimento* e del *sentimento morale* che è il suo propulsore:

Non resta ormai, perché sia un essere umano compiuto, che farne un essere sensibile e capace di amare: occorre, cioè, perfezionare la ragione mediante il sentimento<sup>263</sup>.

Questo superamento porta dunque ad una maggiore consapevolezza e spiritualità etica dove cioè la *virtù*, frutto di una pratica e di uno sforzo, prende il posto dell'originaria, spontanea e istintuale bontà, descritta piuttosto come inerte godimento. La ragione dell'uomo è virtuosa quando non si perde in vane riflessioni, scomposizioni di concetti, paragoni e dissimulazioni. Essa è virtuosa quando impara ad "amare", cioè ad esercitarsi in direzione dell'alterità e della collettività, rinunciando a concepirsi come rinchiusa nella sua dimensione individuale. La virtù morale che rappresenta la nuova forma della ragione è allora la realizzazione sul piano libero e volontario di quanto la pietà era in modo solo istintivo<sup>264</sup>. C'è dunque a quest'altezza una necessità della riflessione che ci discosta dalla

<sup>261</sup> Vale qui la pena sottolineare come nonostante la caustica critica di Hobbes e dei giuriconsulti, questo fine politico è il medesimo che emerge dalle pagine più significative di quegli stessi autori e dell'intero dispositivo politico moderno.

<sup>262</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 327. Scrive Rousseau: "La famiglia, la patria diventano per lui parole prive di senso: non è né parente, né cittadino, né uomo, è semplicemente filosofo" (*Prefazione al Narciso*, in Id., *Scritti Politici*, op. cit., pp. 21-30, qui p. 26.)

<sup>263</sup> Ivi, p. 266.

<sup>264</sup> Ivi, pp. 292-302 (*massime*).

sensazione immediata per avviare l'attività mentale che sola può condurci alla comprensione e alla realizzazione della virtù:

Oh virtù! Scienza sublime delle anime semplici, occorre dunque tanta pena e tanto apparato per conoscerti? E non basta, per apprendere le tue leggi, di rientrare in se stessi ed ascoltar la voce della propria coscienza nel silenzio delle passioni? Ecco la vera filosofia<sup>265</sup>

Questa è la direzione entro cui l'uomo cede la sua particolarità e si fa cittadino cioè soggetto politico, eliminando - più o meno liberamente - la sua maschera (ovvero il prodotto del suo interesse personale) ed inserendosi come membro<sup>266</sup> della volontà generale e quindi della sovranità<sup>267</sup>:

afferriamo che il cuore dei cittadini è la migliore salvaguardia dello Stato; infatti esso sarà sempre ben difeso sia ben governato, e questa parte dell'amministrazione è talmente legata a tutte le altre, che un buon governo non ha bisogno né di truppe né di alleati<sup>268</sup>.

C'è dunque un evidente primato pratico dell'attività umana per Rousseau - posizione che gli è valsa il plauso di Kant ed innumerevoli accostamenti con quest'ultimo<sup>269</sup> - espresso dall'autore in un passo di una lettera a don Deschamps del 25 giugno 1776: "la verità che amo non è tanto metafisica, quanto morale"<sup>270</sup>. Questo primato pratico, che individua la felicità nella virtù (più stoico che kantiano *ante-litteram*), si esprime con particolare vigoria sul piano politico e sul tema delle leggi e del loro nesso con la volontà generale.

Prendiamo ad esempio la definizione della legge sul piano stabilito dal patto sociale che corrisponde alla deliberazione del popolo su se stesso (la volontà generale<sup>271</sup>), cioè all'immediata unità tra soggetto e oggetto ("Il popolo sottomesso alle leggi deve esserne l'autore"<sup>272</sup>), all'eliminazione dello spazio che separa l'io e il reale ("riunendo la legge l'universalità della nostra volontà e quella dell'oggetto"<sup>273</sup>). Tutto ciò che proviene o produce un ordine dicotomico tra soggetto enunciante e oggetto dell'enunciazione è simbolo dell'*inégalité* e della sua mancata estinzione ad opera del patto sociale, è simbolo cioè di un cattivo organismo politico: "non è una legge, ma un decreto (*décret*), non è un atto di sovranità (*act de souveraineté*) ma di magistratura (*magistrature*)"<sup>274</sup>.

Il modello descritto dal contratto sociale dipende dalla sua stessa capacità di produrre l'unità tra soggetto ed oggetto, io e altro che esisteva spontaneamente nello stato di natura, che si è rotta con la civilizzazione e la riflessione, e che ora deve essere realizzata ad un livello più elevato dal punto di vista morale (la legge e il suo collante, la virtù). Cosa può garantire quest'unità, al di là dell'immediata designazione del Legislatore, che compare nel capitolo successivo?

<sup>265</sup> Ivi, p. 17.

<sup>266</sup> J.-J. Rousseau, *Contratto sociale*, cit., pp. 20-26. (cap. VI).

<sup>267</sup> Cfr. L. Jaume, *Rousseau e la questione della sovranità*, in G. Duso (a cura di), *Il potere. Per la storia della filosofia politica moderna*, Carocci, Roma 1999. Sulla sovranità e il rifiuto della rappresentanza cfr. i frammenti politici 10 e 11 (J.-J. Rousseau, *Frammenti politici*, cit., pp. 638-639).

<sup>268</sup> Ivi, p. 641, frammento 16.

<sup>269</sup> E. Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*, tr. it. di G. Raio, Donzelli, Roma 1999 (1991), pp. 3-51.

<sup>270</sup> J.-J. Rousseau, *Correspondances générale*, in P.-P. Plan, *Table de la correspondance générale de J.-J. Rousseau*, con lettere inedite pubblicate da B. Cangebin, Droz, Genève 1953, VI, p. 160.

<sup>271</sup> P. Riley, *Rousseau's General Will*, in id., *The Cambridge Companion to Rousseau*, Cambridge U. Press, Cambridge 2001, pp. 124-125.

<sup>272</sup> J.-J. Rousseau, *Contratto sociale*, cit., p. 55.

<sup>273</sup> Ibidem.

<sup>274</sup> Ibidem.

Si ricordi qui il *frammento politico* secondo cui la legge rimane sempre estrinseca rispetto alle azioni degli uomini, se i costumi non ne dirigono la volontà, costituendo la traccia portante scritta al suo interno (nel cuore) e sostituendosi alla sua stessa voce imperante. Come realizzare questa *scrittura* dei costumi e delle coscienze? Una risposta va certo nel senso della genesi di questa pedagogia etico-politica, che rintracciamo appunto nel percorso *sensazione-riflessione-ritorno al sentire (morale)*.

La riflessione rappresenta dunque uno stadio insostenibile dove la disuguaglianza sorge e rischia sempre di paralizzare la vita sociale. Essa è però una fase necessaria affinché l'intervento pedagogico possa trovare un'attività - qui il modello è esattamente quello dell'attivazione corporea in seguito alla sensazione di Condillac e di Locke - su cui esercitare i suoi insegnamenti: senza riflessione l'uomo non giunge alla semplice felicità morale di *Emile*, senza società non si ha la libertà auto-determinante della volontà generale. Il superamento della riflessione intellettuale è il frutto dell'affinamento e della formazione di una facoltà/attività capace di ricostituire l'unità con la natura, non certo il ritorno/regressione ad essa: gli scritti di Rousseau "in sostanza non intendevano proporre che l'uomo dovesse *ritornare* di nuovo allo stato di natura, ma che dovesse *riguardare* quello stato dal livello dove ora si trova"<sup>275</sup>.

8. Questa facoltà/attività è la *ragione perfezionata dal sentimento*<sup>276</sup> di cui parla l'*Emilio*, quel superiore atteggiamento pratico della ragione che coglie la propria unità con la natura e l'altro, senza la proiezione di alcuna scissione antropocentrica. E' questa lenta lavorazione del sentimento, descritta con minuzia nel IV libro dell'*Emilio*, che diventa appunto *sentimento morale*, a produrre una metamorfosi della ragione. Il sentimento non è più l'immediato sentire il vero, sicuro e altrettanto istintuale, ma un difficile processo di nobilitazione della ragione. In questo modo Rousseau ci restituisce davvero un altro paradigma, rispetto al pensiero moderno di Hobbes e Descartes, entro cui pensare la ragione. Un paradigma che comporta un'importante rivoluzione pedagogica ed etico-politica, ma che riguarda anche il piano gnoseologico dato che "vedere senza sentire non significa sapere"<sup>277</sup>.

Ciò che alla fine di questo percorso produce ancora difficoltà, almeno alla nostra lettura, è l'effettiva realizzazione pedagogico-politica dell'elevazione della ragione a *ragione perfezionata dal sentimento*. Come riuscirci senza contraddire alcuni dei presupposti metodologici dello stesso Rousseau: su tutti, l'eliminazione di uno sdoppiamento tra colui che pone la legge e colui che la subisce. Non è forse la pedagogia che sola può condurre a tale forma della ragione, un sapere segnato da una dicotomia riflessiva insuperabile, quella tra il pedagogo e l'educando? E non vale forse lo stesso per quanto concerne l'attività legislatrice che anima il politico, divisa tra rappresentanti e rappresentati?

Il passo che Rousseau ha compiuto con notevole originalità, s'innesta nello spazio aperto da questi quesiti: la sua scommessa è quella per cui sarebbe possibile pensare ad una pedagogia e ad una scienza politica senza l'elemento della dicotomia soggetto-oggetto.

La tenuta di questa scommessa, di cui testimoniamo le continue oscillazioni nella definizione dell'uomo e del suo rapporto con l'alterità. A ben vedere, sono numerosi i punti in cui Rousseau passa da una definizione del soggetto a partire dal suo rapporto con ciò che gli è differente (modello che Lévi-Strauss dice "etnologico" ma che vale anche per il

<sup>275</sup> I. Kant, *Antropologia pragmatica*, tr. it. di G. Vidari, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 220-221.

<sup>276</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 266.

<sup>277</sup> Ivi, p. 293.

progetto pedagogico e politico) ad una che pare ridurlo alla sua chiusura individuale e ridurre tutta la differenza prodotta dalla riflessione a niente più che un momento sulla via della ricomposizione dell'unità (modello della pedagogia dualistica che contraddice lo spirito pedagogico dell'*Emile*). Rispetto a questo punto l'opera di Rousseau rivela certo alcuni problemi di tenuta logica, che non influiscono però sull'estremo interesse della sua scommessa. Ma questa duplice visione della pedagogia non ci pare esclusiva del pensiero di Rousseau. Essa è forse uno degli autentici problemi della pedagogia *tout court*, della sua forma moderna e della sua ricerca contemporanea: non dare vita ad una concezione dualistica, dove un soggetto conosce e l'altro è conosciuto e quindi oggettivato secondo i parametri di una teoria già formata.

**Nicolò Fazioni**

(Dottorando in Filosofia – Università di Padova)

## **Passeggiando con Rousseau ... in campagna, leggendo *Les confessions***

Ornella Martini

### **Abstract**

*I am a woman; I live and work isolated with my family in the countryside; I work and live in Rome as academic teacher, exploring the field of Communication Media as “natural” environments of experience and knowledge: my existence is ambivalent. To read the works of Rousseau, especially the autobiographical ones, represents a sort of “philosophical laboratory” useful to explore the artificial process that shapes personal identity and natural/cultural environments, and to understand the conflict between “l’amour-de-soi”, the desire of authenticity, and “l’amour propre”, the need for social recognition. The concept of “état de nature”, that Julie Kristeva calls “l’aptitude de se tenir dans l’ouverture”, is a key – for me, for all of us - to search a solution to this conflict.*

«È difficilissimo ridurre all’obbedienza chi non cerca di comandare, e la politica più astuta non verrebbe a capo d’assoggettare uomini, che non volessero che essere liberi».  
(J.J. Rousseau, *Discorso sopra l’origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*)

### **Le ragioni e l’urgenza di un’adesione**

Da tempo vado in giro portandomi sempre dietro una copia dei *Discorsi*, come una sorta di ‘summa enciclopedica’ di un pensiero problematico, che impone non soltanto riflessioni ma, soprattutto, scelte politiche e morali forti, impegnative. In quelle pagine io ritrovo il senso complessivo delle mie scelte esistenziali, legate alla vita in campagna, alla cura e al rispetto dell’ambiente, alla loro complessità e contraddittorietà: nulla, infatti, è più lontano da me, così come dal pensiero e dall’esperienza personale di Rousseau, dell’idealizzazione della campagna come luogo semplice e ‘naturale’, spazio per facili fughe e piacevoli ritrovi. La vita in campagna è, insieme, straordinariamente bella e complicata, come lo è il concetto di ‘ambiente’. Per questo l’opera di Rousseau oggi è estremamente attuale e difficile, però, da attuare: da qui deriva, al tempo stesso, la sua forza morale e la sua problematicità. Porto con me i suoi testi più impegnativi da un punto di vista pratico, i *Discorsi* appunto, proprio per evitare di cadere in facili e inutili semplificazioni; pur non considerandomi una studiosa di lunga data ed esperienza del suo pensiero e delle sue opere, ho voluto contribuire alla riflessione comune e interdisciplinare, sviluppatasi in occasione delle celebrazioni (non di circostanza, vista la sua attualità) del tricentenario della nascita, perché sento che il conflitto interiore irrisolto, tra rivendicazione della propria singolare ‘natura’ umana e aspirazione a universali riconoscimenti, è il centro del suo pensiero ambivalente sul conflitto tra ‘natura’ e ‘cultura’, e mi ritrovo pienamente nel caos produttivo di una conciliazione impossibile eppure urgente come impegno personale, etico e politico. Ho scelto di proporre le mie riflessioni intrecciate alla lettura de *Les confessions*, come testimonianza del difficilissimo tentativo, eppure tanto necessario, di conciliare mondi e aspirazioni apparentemente così differenti.

Durante il percorso, più volte mi sono domandata se la presenza ridondante e centrale del mio Io non costituisse uno strumento d’indagine alla fine esagerato e improprio. Proseguendo nello studio mi sono sentita più tranquilla, rinfrancata dal

sostegno teorico che le mie ipotesi, fondate sulla fragile centralità del mio io personale associato a un pensatore come Rousseau, ricevevano via via.

Il primo motivo di rassicurazione è rappresentato dalla ormai diffusa e concorde considerazione di Rousseau come precursore di un pensiero teoretico che pone al centro e al cuore della sua elaborazione l'io situato nel tempo e nella storia, nel suo tempo e nella sua storia di passioni e di azioni.

Per Rousseau, al centro del pensiero filosofico c'è l'uomo, c'è il pensiero di un uomo (Jean-Jacques nel suo caso), di un *io* che diviene *autore* in prima persona del processo teoretico. In Rousseau, infatti, teoria e esperienza vitale/temporale/storica intimamente si congiungono: si pensa sempre dentro una *situazione* ed è sempre un io (soggetto-individuo-persona) a produrre l'*iter* del pensiero, anche di quello più generale ed astratto. Tutto il percorso teorico di Rousseau è precisa testimonianza di questa sua struttura di pensiero: il *suo* pensare è sempre carico di *pathos* e s'incardina sempre sulla *condizione* antropologica (quella dell'esser uomo: temporalmente definito, lacerato tra passione e verità, rivolto alla ricerca-del-senso, carico dei problemi relativi al suo dialogo con se stesso, al suo collocarsi nella società, al suo essere un 'effetto' della storia), come pure reclama di partecipazione attiva, da parte del soggetto *in toto*, alla ricerca della verità. La verità si fa qui interpretazione, se pure contrassegnata in forma più esistenziale che ermeneutica; ma comunque la posizione è innovativa e riattiva quella di pensatori che vanno da S. Agostino a Montaigne, a Pascal, ma ubicandola nelle *Lumières*, nel tempo storico della socializzazione dell'uomo e della razionalizzazione scientifica del pensiero, per far valere in quel tempo istanze più radicali e trascurate e affermare, così, un altro modo di fare teoria: partendo dal soggetto e incardinando tutto il pensare nell'orizzonte antropologico (temporale, finito, problematico).

Rousseau ci appare, quindi, come il prototipo del pensatore soggettivo, di quel pensatore che sarà sempre più al centro del pensiero contemporaneo, e in molte forme e secondo molte posizioni, ma sempre più presente anche come paradigma decisivo della teoreticità<sup>278</sup>.

Ho usato l'espressione 'io situato' volutamente, per richiamare esplicitamente il contributo, nel suo complesso e nelle sue variegate articolazioni e sfumature, che il pensiero delle donne e femminista ha offerto a elaborazioni teoretiche fondate sulle soggettività vissute, qui e ora, corporee, sessuate, appassionate, vitalmente e concretamente impegnate a dare senso ad ogni istante dell'esistenza. Il pensiero femminista si è nutrito dell' 'onda lunga' della trasformazione del 'fare teoreticità' e, al tempo stesso, ha nutrito generosamente, non sempre ottenendo eguale riconoscimento, la ricchezza di tale produzione. È sorprendente e stimolante intrecciare tali suggestioni proprio ad un personaggio così multiforme e ambivalente come Rousseau. Tra le molte possibili e pertinenti, mi attrae quella di 'soggettività nomade' proposta, già da alcuni anni, da Rosi Braidotti<sup>279</sup>: multiforme, dinamica, temporanea, poliglotta, frammentata, straniera, situata, sessuata, tecnologica, globalizzata; sono alcuni degli attributi associati ad una soggettività teoretica concreta e attuale, che il vissuto delle donne, legato alla mancanza, al particolare, al frammento, conoscono bene e che si presenta, oggi, in tutta la sua attualità.

La coscienza nomade è affine a ciò che Foucault chiama contromemoria; è una forma di resistenza all'assimilazione e all'omologazione alle modalità dominanti di rappresentazione dell'io. Le femministe – o altri intellettuali critici in quanto soggetti nomadi – sono coloro che hanno dimenticato di dimenticare l'ingiustizia e la povertà simbolica: la loro memoria è viva, controcorrente; mettono in atto una ribellione dei saperi sottomessi. Il tempo del nomade è l'imperfetto: è attivo, continuo. Il nomade percorre la sua traiettoria a velocità controllata. Parla di transizioni e di paesaggi senza destinazioni predeterminate. Non rimpiange patrie perdute. Il nomade intrattiene un rapporto di attaccamento

<sup>278</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Il Melangolo, Genova 2011, pp. 116-7.

<sup>279</sup> R. Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, Luca Sossella editore, Roma 2002.

transitorio e di frequentazione ciclica con la terra. Antitesi del contadino, il nomade raccoglie, miete, scambia e non sfrutta<sup>280</sup>.

Con un linguaggio esplicito e forte, ché anche questa scelta è parte integrante di un cambiamento radicale della prospettiva teoretica, Rosi Braidotti espone in questi termini il suo progetto teorico e politico:

L'unico sistema di pensiero o schema concettuale che può interessarmi è quello che porta in sé l'idea di cambiamento, trasformazione, transizione vitale. Voglio un progetto creativo, non reattivo, libero dal peso oppressivo dell'approccio teorico tradizionale. La teoria femminista è per me il luogo di tale trasformazione: da un pensiero sedentario e logocentrico a un pensiero creativo nomade. [...]. La filosofia si crea attraverso ciò che esclude, almeno quanto attraverso ciò che asserisce. La teoria, in particolar modo la filosofia, afferma i suoi valori mediante l'esclusione di tanti altri valori: non maschili, non bianchi, non colti e così via.

Il mio lavoro sul nomadismo mi ha resa consapevole di un'aporia strutturale all'interno del discorso teorico convenzionale e soprattutto della filosofia. Il discorso – inteso come processo di produzione di idee, saperi, testi e scienze – è qualcosa cui la teoria si riferisce, e allo stesso tempo su cui si basa, per codificare e sistematizzare la sua specificità in una norma scientifica accettabile. La normatività della teoria è comunque anche il suo limite. Il discorso, infatti, è una rete complessa di effetti di verità interrelati e in quanto tale il potere di codificazione della teoria. La filosofia deve allora 'inseguire' ogni genere di nuovi discorsi (donne, soggetti postcoloniali, media audiovisivi, altre nuove tecnologie e così via) per poterli incorporare e codificare<sup>281</sup>.

Donna, femminista, esperta di tecnologie audiovisive e di rete, divisa e convinta abitante al tempo stesso della città e della campagna, mi riconosco come 'soggetto nomade', partecipo dello stesso progetto teorico e politico di trasformazione dei fondamenti stessi del pensiero filosofico; per questa ragione trovo nella complessità, varietà, ambivalenza del pensiero e dell'esistenza di Rousseau, suggestioni e alimento continui per tale progetto.

La scelta di concentrarmi su *Les confessions* si presenta come significativamente giustificata dalla natura letteraria del testo e dal generale riconoscimento della centralità e 'necessità' della dimensione autobiografica del pensiero di Rousseau. Questo costituisce il secondo motivo di adesione convinta all'urgenza di praticare modalità e pratiche di scrittura filosofica incarnate nel vissuto personale del soggetto. Di nuovo come precursore, Rousseau ha saputo cogliere con estrema lucidità e sapienza caratteri e specificità di forme testuali – la scrittura epistolare, il dialogo, l'autobiografia, appunto – molto diffuse nel suo presente e praticate, guarda un po', in particolare dalle donne, e ne ha saputo fare il laboratorio del suo multiforme pensiero. Lui, che a proposito della difficoltà di affrontare la scrittura, scriveva: «Non ho mai saputo combinar niente con la penna in mano di fronte al tavolino e alla carta bianca: è solo passeggiando in mezzo a rocce e a boschi, è di notte nel mio letto o durante le mie insonnie che io scrivo nel mio cervello»<sup>282</sup>.

I testi letterari, autobiografici in primo luogo, dunque, si affermano come un necessario procedimento di analisi, coerente con la sua prospettiva filosofica di tipo esistenziale. Se fino a qualche decennio fa era predominante, in filosofia, la ricerca della verità e in quella chiave si andava a trovare in Rousseau la verità della politica e della società o quella dell'educazione, da tempo, accanto a questa dimensione della ricerca filosofica, si è aggiunta quella dell'indagine sul sé, sul proprio raggio esistenziale. E il nuovo Rousseau è appunto quello che osserva e si osserva e in questa chiave lascia aperti numerosi discorsi, negando e negandosi la possibilità di conciliazioni e accettando

<sup>280</sup> Ivi, p. 47.

<sup>281</sup> Ivi, pp. 52-53.

<sup>282</sup> J.J. Rousseau, *Le confessions*, Garzanti, Milano 2000, p. 117.

l'ambivalenza come risorsa cognitiva. «Esiste una necessità dell'analisi dell'io – dalle *Confessioni* alle *Passeggiate solitarie* - che bisogna collocare al di là della coscienza infelice di Jean-Jacques, all'origine stessa del suo impegno filosofico»<sup>283</sup>.

Lo studio e la ricerca nei testi letterari di Rousseau, dunque, costituiscono ormai una scelta di metodo. Lo spiega efficacemente Barbara Carnevali, indicando almeno due diverse categorie di motivazioni:

La prima legata al contenuto della letteratura, analogo a quello dell'antropologia e dell'etica, dotato di un forte valore esemplare, a volte più rispettoso della complessità della vita di quanto possano essere certi ipotetici e spesso astrusi esperimenti mentali. La seconda legata invece alla sua forma: lo stile di un grande scrittore, il tono in cui racconta le situazioni, le forme simboliche che usa, persino la musicalità della sua lingua, creano significati altrettanto ricchi e profondi di quelli prodotti dalla speculazione astratta.

Da entrambi i punti di vista, per chi voglia tentare vie non convenzionali d'interpretazione, l'opera rousseauiana rappresenta una palestra eccezionale<sup>284</sup>.

La mia lettura di Rousseau, in particolare dei *Discorsi*, come ho anticipato sopra, ruota intorno a un 'mio' tema-problema generale ed estremamente attuale: il rapporto tra natura e cultura, ovvero come gli umani costruiscono la natura e la 'propria' natura, e cosa ciò comporta in termini di complessità e problematicità del vivere.

I nuclei tematici della mia riflessione "situata" (e in questo la dimensione del femminile costituisce l'humus vitale, necessario e speciale) sono due coppie di elementi legati al mio vissuto personale e professionale: la doppia vita in città e in campagna, e il lavoro didattico e di ricerca, in ambito universitario, su e con le tecnologie. Lungi dal porre la questione delle tecnologie nei termini dell'estrema artificializzazione della 'natura' umana, al contrario, e qui sta l'attrazione fatale per Rousseau, studiare i media tutti come ambienti dell'esperienza e della conoscenza (a partire dalle prime forme di ominazione con la scoperta dei primi utensili e poi della postura eretta, del linguaggio, e via via) permette di ragionare sulla inevitabile complessità del rapporto natura-artificio: ciascuno di noi costruisce la propria natura e la natura dei luoghi e dei contesti in cui abita, ogni volta a partire dalle occasioni di mediazioni di cui dispone o di cui si fornisce. La natura, intesa sia come identità personale che come ambiente e paesaggio, è il frutto, dinamico, di una complicata, problematica, difficile, necessaria, costruzione individuale e collettiva. Da qui l'emersione di problematiche 'rousseauiane' del conflitto, come quello tra aspirazione e frustrazione, autenticità e riconoscimento, solitudine e comunità. Problematiche ambivalenti, aperte, attuali, che richiedono attenzione e impegno da parte di tutti. A partire da me<sup>285</sup>.

## La ricerca di conciliazione... impossibile

<sup>283</sup> J.M. Goulemont, *Le pratiche letterarie o la pubblicità del privato* in Ph. Ariès, G. Duby, *La vita privata dal Rinascimento all'Illuminismo*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 314. L'autore, nel contesto del suo contributo ad una storia della vita privata, sottolinea come, sul versante della lettura, l'autobiografia può «apparire come una privatizzazione eccessiva dell'atto stesso di leggere», per poi concludere: «Ma questa è forse la sua ragion d'essere più profonda» (Ivi, p. 316).

<sup>284</sup> B. Carnevali, *Romanticismo e riconoscimento. Figure della coscienza in Rousseau*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 62. Da notare che il libro ha ottenuto grande rilevanza in Francia dove, nel 2012, è uscito in traduzione francese, in concomitanza con le celebrazioni rousseauiane del tricentenario della nascita.

<sup>285</sup> «Je m'excuse de m'exposer ainsi devant vous: mais j'estime qu'il est plus utile de raconter ce qu'on a éprouvé, que de simuler une connaissance indépendante de toute personne et une observation sans observateur. En vérité, il n'est pas de théorie qui ne soit un fragment, soigneusement préparé, de quelque autobiographie» (P. Valéry, *Poésie et pensée abstraite*, in *Œuvres*, vol. I, Gallimard, Paris 1957-1997).

Le suggestioni proposte da Rousseau sul piano del rapporto tra natura e artificio, autenticità e apparenza, isolamento e comunità, sono straordinariamente interessanti per ciò che concerne il contesto complessivo nel quale si produce il suo pensiero e, allo stesso tempo, straordinariamente stimolanti per pensare oggi le stesse questioni aperte e problematiche.

Non c'era nulla di malato nel porre con tanto impegno e tanta foga l'attenzione sul disagio, l'insofferenza, l'imbarazzo per la sua condizione d'intellettuale borghese che si era fatto da solo, ma nella condizione di aver costantemente bisogno di rendersi visibile e degno di attenzioni e di aiuti proprio da parte di quegli aristocratici che mostrava tanto di disprezzare. La sua ambivalenza era il frutto consapevole del conflitto interno tra l'origine 'plebea' e l'aspirazione ad accedere a pieno titolo, tramite i nobili frutti del solo ingegno, ai privilegi della società di corte.

Il disprezzo che le mie profonde meditazioni mi avevano ispirato verso i costumi, i principi e i pregiudizi del mio secolo, mi rendeva insensibile agli scherni di quanti li seguivano, e sbaragliavo le loro misere ironie con le mie sentenze, come avrei schiacciato un insetto fra le dita. Quale cambiamento! Tutta Parigi ripeteva gli acri e mordaci sarcasmi del medesimo uomo che, due anni prima e dieci anni dopo, non seppe mai trovare la cosa che aveva da dire, né la parola che doveva usare. Si cerchi nel mondo la condizione più contraria alla mia natura e si troverà questa<sup>286</sup>.

Sentiva e sapeva di non poter risolvere il conflitto tra il bisogno di realizzazione di ciò che percepiva come sua *natura autentica*, intimamente personale e unica, e la necessità di dover contare, per poterla affermare, su una fitta rete di relazioni e riconoscimenti sociali. Ritirarsi a vivere in campagna costituiva l'unica condizione per poter affermare in modo provocatorio le sue aspirazioni, e dunque per poter pensare e scrivere (agendo così in modo contrario allo stile di vita semplice e naturale dei primi uomini pienamente conciliati con se stessi e con la natura, affermato nei *Discorsi*), quindi sentirsi, se non conciliato, quantomeno libero.

Il 9 aprile 1756 lasciai la città per non più abitarvi. [...].

Destinai, come sempre avevo fatto, le mie mattine alla copia, e i pomeriggi alla passeggiata, munito del mio quadernetto bianco e della mia matita: non avendo infatti mai saputo scrivere e pensare a mio agio se non *sub dio*, non ero tentato a mutar metodo, e confidavo che la foresta di Montmorency, affacciata quasi alla mia porta, sarebbe stata allora il mio studio<sup>287</sup>.

Di Rousseau mi attira la conflittualità interna e irrisolta tra bisogno di affermazione e aspirazione alla libertà sciolta da ogni vincolo: di fatto, costantemente dilaniato tra narcisismo e mania di persecuzione, visse sempre alla mercé di potenti, nobili dame, amici interessati e malfidati. Per lui, che scrisse del suo venire al mondo: «costai a mia madre la vita e la mia nascita fu la prima delle mie sventure»<sup>288</sup>, il nucleo più profondo del pensiero deriva da questo bisogno di riscatto dal senso di colpa e, al tempo stesso, di abbandono. Basterebbe, e sarebbe compito difficilissimo e altrettanto affascinante, ripercorrere, anche soltanto leggendo *Le confessioni*, il conflitto costante fra il vagheggiare l'amore e le relazioni sentimentali con le donne della sua vita. Il suo perenne (implicito) aspirare a una conciliazione col materno, anche e soprattutto attraverso la ricerca di una conciliazione con la natura, i sentimenti e le passioni del cuore e della ragione, alimenta la mia attrazione personale e intellettuale per lui e come personaggio e come autore. Scoprendolo nella complessità e nell'irrequietezza, nella gioiosa creatività del camminare

<sup>286</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 433.

<sup>287</sup> Ivi, p. 419.

<sup>288</sup> Ivi, p. 7.

per i boschi e nella complicata produttività delle sue relazioni sociali nei più nobili e colti salotti parigini, sempre accompagnato da successi strepitosi e critiche feroci, ho imparato ad apprezzarlo profondamente, mutando il mio atteggiamento: come donna e femminista, infatti, consideravo il suo pensiero sulle donne offensivo; poi, nel tempo ho imparato a dare spessore e senso al contesto storico e culturale nel quale idee e pensieri prendono corpo, e le cose hanno cominciato ad apparire diversamente ai miei occhi.

Qui mi soffermo, se pure soltanto per rapidi passaggi, su due aspetti molto importanti per comprendere l'ambivalenza dei comportamenti e del pensiero di Rousseau all'interno di una rete sociale fitta di rituali e di regole stringenti: il ruolo giocato dalle donne nei *salons* e il complesso regime della vita di corte.

Il primo aspetto è costituito dal ruolo che, pur nella loro condizione di limitazione sociale, le donne, intendendo particolari tipologie di donne, sono comunque riuscite a ritagliarsi nelle società di corte, divenendo punti di riferimento centrali della vita politica e culturale come animatrici di salotti importanti: penso, ad esempio, ai bellissimi lavori di Benedetta Craveri su ritratti di grandi dame francesi del Seicento e del Settecento, raccolti in *La civiltà della conversazione* e in *Amanti e regine. Il potere delle donne*<sup>289</sup>. È in alcuni di quei salotti che Rousseau leggeva e discuteva le sue opere: in quello di Madame d'Epainay e di Madame Dupin, per esempio. Ed è sempre in un salotto, davanti al re di Svezia e alla contessa di Egmont che, nel 1771, lesse ad alta voce, per la prima e ultima volta, *Le Confessioni*.

Non era, però, un assiduo frequentatore di salotti, dunque sapeva ben poco dei suoi interlocutori; questo inconveniente s'intrecciava con il suo particolare stile di pensiero lento, solitario, impressionistico, frutto del camminare, che aveva bisogno di tempo e di improvvise epifanie successive rielaborate e ricostruite nella scrittura. Da queste premesse, la conversazione risultava una vera e propria costrizione e la paura di sentirsi ridicolo, costante.

Così poco padrone della mia mente quando sono solo con me stesso, si giudichi come devo essere nella conversazione, dove per parlare a proposito occorre pensare mille cose insieme e subito. La sola idea di tante convenienze, delle quali già son certo di dimenticarne più d'una, basta per intimidirmi<sup>290</sup>.

Allo stesso tempo, non poteva farne a meno per farsi ri-conoscere e diffondere le sue opere e in quelle situazioni provava tutto il suo imbarazzo di conversatore limitato, di intellettuale povero alla mercé, allo stesso tempo, del mecenatismo dei potenti e dei loro capricci.

Quanto però restasse incerto lo statuto sociale dei piccoli intellettuali, quelli non ancora integrati e verosimilmente destinati a non esserlo mai, lo mostra con grande efficacia la disavventura narrata nel settimo libro delle *Confessioni*.

Rousseau si presenta a casa di Madame di Besenval qualche tempo dopo l'arrivo in città, reduce da un fallimento presso l'Académie des Sciences, che ha accolto il suo progetto di notazione musicale con molte lodi, ma senza alcun riconoscimento economico. Un musicista cui lo avevano raccomandato gli amici lionesi, il gesuita Castel, lo ha scosso dalla 'letargia' scacchistica seguita a questo primo insuccesso, consigliandogli di tentare una strada più lenta ma più sicura: quella che non punta direttamente ai vertici delle accademie, ma che vi arriva attraverso i circoli delle gran dame, senza le quali - precisa Castel con parole premonitrici - "a Parigi non si fa nulla". Egli si offre, in particolare, di fare da mediatore presso due relazioni importanti: la prima è Madame Dupin, destinata ad avere un ruolo di primo piano nella biografia di Rousseau. La seconda è Madame de Besenval,

<sup>289</sup> B. Craveri, *La civiltà della conversazione*, Adelphi, Milano 2001; id., *Amanti e regine. Il potere delle donne*, Adelphi, Milano 2005.

<sup>290</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 118.

un'illustre baronessa polacca le cui simpatie per Ginevra, unitamente alla buona fama intellettuale della figlia, sembrerebbero offrire ottime garanzie di successo<sup>291</sup>.

Il secondo aspetto di contesto è costituito dalla società di corte come sistema complesso di ruoli, funzioni, riti, relazioni, rigorosamente scanditi dall'etichetta, dai comportamenti corrispondenti in tutto e per tutto all'insieme di queste regole e principi. Si trattò di un mondo estremamente determinato, inflessibile, che permise alla società di corte francese di imporsi come straordinaria macchina del potere, il cui funzionamento era, prima di tutto, basato sull'adeguamento dei comportamenti individuali all'insieme delle regole corrispondenti alla volontà del Re e alle ragioni del suo potere: un processo che lo studioso Norbert Elias ricostruì con estrema precisione e chiarezza in opere fondamentali come *La civiltà delle buone maniere* e *La società di corte*<sup>292</sup>.

Rousseau, per la parte della sua esistenza inevitabilmente implicata nella vita pubblica per diffondere il suo pensiero, pubblicare le sue opere, procurarsi di che vivere, si ritrovò a condividere (non per molto ancora, ché la Rivoluzione non era lontana e paradossalmente si sarebbe nutrita della vivacità e della ricchezza di *esprit* che la vita dei salotti diffondeva) tutte le regole di funzionamento di quel mondo che, allo stesso tempo, rifiutava e dal quale cercava in tutti i modi di fuggire, ogni volta aiutato e protetto proprio da esponenti di quella società che il suo pensiero riteneva responsabile dei mali degli uomini e della terra.

Ero così disgustato dei salotti, dei getti d'acqua, dei boschetti, delle serre, e dei loro ancor più noiosi ciceroni; ero così disgustato di opuscoli, di clavicembali, di partite a ombra, di intreccio d'arazzi, di battute scipite, di smancerie insulse, di narratori meschini e di banchetti sontuosi, che, quando scorgevo con la coda dell'occhio un semplice e misero cespuglio di rovi, una siepe, un granaio, un prato, quando, attraversando un borgo, sentivo l'odore di una buona frittata col cerfoglio, quando udivo di lontano il rustico ritornello d'una canzone di capraie, mandavo al diavolo e il rossetto e il falpalà e l'ambra<sup>293</sup>.

Rousseau, proprio per i suoi legami ambivalenti con l'aristocrazia e la società di corte, riuscì, certo pagandone lo scotto, a fare della solitudine e del rifiuto delle rigide convenzioni sociali, la possibilità di vivere un'esistenza sentita come più autentica e sentimentale, più libera e vitale: in ciò, evidentemente, venne percepito dagli stessi componenti della società di corte come un elemento estraneo e pericoloso ma, allo stesso tempo, affascinante e sovversivo.

<sup>291</sup> B. Carnevali, *Romanticismo e riconoscimento*, cit., pp. 179-180. L'«incidente» al quale fa riferimento l'autrice è l'invito a pranzo ricevuto da parte di Madame de Bezenval e il fraintendimento che ne era derivato quando Rousseau aveva compreso che la baronessa intendeva farlo pranzare con i domestici e quindi aveva declinato l'invito. L'incresciosa situazione si risolse con l'intervento di Madame de Broglie che aveva colto il disagio di Rousseau: «Senza far trasparire tutto il mio dispetto, dissi a Madame de Bezenval che un affaruccio, che mi tornava in mente, mi richiamava al mio quartiere, e volli andarmene. La signora di Broglie si avvicinò alla madre e le sussurrò all'orecchio qualche paroletta che sortì il suo effetto. La signora di Bezenval si alzò per trattenermi e mi disse: «Conto che vorrete farci l'onore di pranzare con noi». Reputai che far l'orgoglioso sarebbe equivalso a fare lo sciocco, e restai» (J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 298).

Alla stessa autrice sono debitrice del riferimento esplicito a Rousseau nel romanzo di Stendhal, *Il rosso e il nero*, e della conseguente piacevole e intrigante lettura. «L'orrore che provava all'idea di mangiare con la servitù era estraneo alla natura di Julien; pur di arrivare, egli si sarebbe piegato a ben altre umiliazioni. Una simile ripugnanza gli veniva dalle *Confessioni* di Rousseau. Era l'unico libro che lo aiutasse a immaginare il mondo» (Stendhal, *Il rosso e il nero*, Garzanti, Milano 1968, p. 23).

<sup>292</sup> N. Elias, *La società di corte*, Il Mulino, Bologna 1980; Id., *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, Il Mulino, Bologna 1982.

<sup>293</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 428.

«Non si comprenderebbero Rousseau e il suo successo anche all'interno del "monde" se non lo si intendesse anche come un simbolo di reazione alla razionalità di corte e alla repressione del "sentimento" nella vita di corte»<sup>294</sup>. Elias, ancora una volta, ci racconta l'emergere, all'interno della mentalità e dell'organizzazione della vita a corte, negli stessi anni in cui Rousseau ne faceva parte, di atteggiamenti romantici e sentimentali legati al piacere della vita campestre, semplice, pastorale, una sorta di gioco sociale sciolto dai vincoli rigidi e razionalizzati dell'etichetta di corte. La stessa regina Maria Antonietta si fece espressione, privilegiata e non per questo meno duramente criticata, di tale nuovo emergente desiderio di maggiore libertà e autonomia nella gestione dei comportamenti sociali<sup>295</sup>. Rousseau, dunque, appare come un isolato interprete di un bisogno collettivo di libertà dei sentimenti dai rigidi vincoli imposti dall'etichetta, unico principio (non il merito) di riconoscimento sociale per qualunque membro della società di corte. Il giorno della prima rappresentazione, fortunatissima, de *L'indovino del villaggio*, a Fontainebleau, si presentò in pubblico

nel mio solito abbigliamento trascurato: barba lunga e parrucca alquanto spettinata. Scambiando quella mancanza di decenza per un atto di coraggio, entrai così conciato nella stessa sala dove di lì a poco dovevano fare il loro ingresso il re, la regina, la famiglia reale e l'intera Corte<sup>296</sup>.

La prima «apparizione storica di un artista romantico»<sup>297</sup>, che contravviene in tutto all'etichetta di corte e che, per questo, vive sentimenti contrastanti: l'orgoglio di veder riconosciuto il suo lavoro e il disagio di apparire ridicolo.

Due sono le suggestioni 'attuali' che ricevo da queste riflessioni di contesto. La prima è relativa al legame tra pensiero e parola nella conversazione: lo svolgersi del dire in un tempo e in uno spazio vissuto e condiviso attiva uno stile del pensiero che si fa man mano che si dice: molteplice, frammentario, veloce, contestuale, empirico. Attualmente, l'immenso laboratorio della conversazione negli innumerevoli 'salotti' della comunicazione sociale di Rete produce un pensiero di questo tipo<sup>298</sup>: dentro le narrazioni multimediali fai-

<sup>294</sup> N. Elias, *La società di corte*, cit., p. 141.

<sup>295</sup> Si veda, in particolare, N. Elias, *Curializzazione e romanticismo aristocratico*, in *La società di corte*, cit., pp. 291-365; B. Craveri, *Maria Antonietta. La regina martire*, in *Amanti e regine*, cit., pp. 348-375.

<sup>296</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 390.

<sup>297</sup> Così lo presenta Carnevali: «Barba sfatta, capelli in disordine, atteggiamento esibitamente sciatto: non manca nulla all'icona del genio ribelle che, consacrata dal Romanticismo, e dal Decadentismo, è giunta fino alle odierne esibizioni delle rock stars. La parrucca scapigliata di Jean-Jacques servirà da modello, non importa se consapevole o inconsapevole, per l'autorappresentazione di moltissimi intellettuali otto e novecenteschi, e ancora oggi richiama il cliché – si pensi alle icone popolari di Beethoven o di Einstein – della contestazione contro l'ordine costituito» (B. Carnevali, *Romanticismo e riconoscimento*, cit., p. 253).

«Mi dissi: "Sono al mio posto, perché assisto alla rappresentazione del mio lavoro, perché vi sono invitato, perché non l'ho composto che a questo fine, e perché tutto considerato nessuno più di me ha il diritto di godere il frutto del mio lavoro e del mio ingegno. Mi sono vestito come al solito, né meglio né peggio. Se ricomincio a sottostare all'opinione degli altri in qualche cosa, eccomi in breve a sottostare a tutto. Per essere sempre me stesso non devo arrossire, dovunque mi trovi d'esser vestito secondo la condizione che ho scelta: il mio aspetto è semplice e trascurato, ma non indecente né sudicio; la barba non lo è di per se stessa, poiché ce la dà la natura, e perché, secondo i tempi e le mode, talvolta è un ornamento. Mi si troverà ridicolo, impertinente; e che m'importa? Devo saper sopportare il ridicolo e il biasimo, purché né l'uno né l'altro siano meritati". Dopo questo breve soliloquio, mi sentii a tal punto rinfrancato che sarei stato intrepido se ne avessi avuto bisogno» (J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 391).

<sup>298</sup> Per un confronto senza pregiudizi sugli stili e le modalità del pensiero in Internet si veda A. Baricco, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano 2008. Per approfondire il rapporto tra pensiero e parola in una prospettiva filosofica della differenza, vedi A. Cavarero, *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano 2003. Cavarero esplora profondamente la dimensione del dire come vocalità primigenia,

da-te nei Social Network, nell'intreccio delle "voci", ciascuno si misura col desiderio di rappresentare se stesso, rincorrendo all'infinito il bisogno di autenticità, riconosciuta e condivisa.

La seconda suggestione 'attuale' è relativa alla natura di lungo apprendistato emotivo e comportamentale della capacità di vivere socialmente la propria condizione di esseri singoli, come Elias ci aiuta a comprendere bene; ciascuno impara a stare con gli altri gestendo il proprio bisogno di essere solo, riuscendo a isolarsi fisicamente ed emotivamente; pensiamo anche alla nostra condizione di iper-moderni viaggiatori in carrozze affollate di metropolitane e treni: ciascuno controlla la propria capacità di essere solo evitando il contatto dei corpi, degli sguardi, delle voci, degli odori e ognuno cerca rifugio in parvenze di solitudine come l'ascolto della musica, la lettura, l'errare anonimo dello sguardo<sup>299</sup>.

L'isolamento è il frutto di una costruzione sociale: si è soli tra gli altri; per essere soli e godere di tale condizione si deve poter essere isolati volontariamente, senza recriminazioni, per quanto tacite e implicite. La questione è aperta perché sempre più, oggi, ciascuno è quotidianamente e problematicamente "solo insieme"<sup>300</sup> agli altri, nell'intreccio dei tanti dispositivi digitali che usa per essere nel mondo.

### Accogliere e vivere le contraddizioni

Rousseau conosceva bene il bisogno di isolarsi, se così forte e costante era il richiamo alla solitudine immerso nel paesaggio, unica possibilità per sentirsi in armonia con se stesso, tanto da fare della solitudine il nucleo di tutte le sue riflessioni e un osservatorio costante, a partire da sé, sulla condizione umana; come ha scritto Baczko, «il créait un modèle de l'homme solitaire»<sup>301</sup>.

«Non ho mai tanto pensato, tanto vissuto, mai sono esistito e con tanta fedeltà a me stesso, se così posso dire, quanto in quei viaggi che ho compiuto da solo e a piedi»<sup>302</sup>.

Stare da solo era, al tempo stesso, una costrizione, una rinuncia allo stare con gli altri per non tradire se stesso e un'affermazione, la libertà di non dover rinunciare alla propria autenticità.

La solitude est tantôt jugée comme la condition du bonheur, comme le fond du désespoir, tantôt comme une marque de grandeur, tantôt comme le signe de la chute. Elle est un destin et un choix, une contrainte imposée par "le monde des apparences" et une manifestation de la liberté.<sup>303</sup>

Natura autentica, fedeltà a se stesso, «Jean-Jacques di sempre»: quello che Rousseau pone incessantemente nel lungo cammino della sua autobiografia e dell'insieme delle sue opere è il tema-problema della 'mediazione' dell'ambiente, degli strumenti, dei costumi e

---

cifra unica della persona; intorno a questo nucleo analizza ed elabora ipotesi filosofiche, poetiche, politiche sulla voce come relazione.

<sup>299</sup> Non ho dedicato lavori di ricerca esplicitamente a Rousseau, ma il riferimento bibliografico che segnalo, nel quale compare un mio saggio, *La casa. Le case*, sul rapporto fra le dimensioni del pubblico e quelle del privato, è in molte parti ispirato dal e al suo pensiero: si tratta di A. Abruzzese, R. Maragliano (a cura di), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

<sup>300</sup> Il riferimento è al recentissimo S. Turkle, *Alone Together*, Basic Books, New York 2011; tr. it. *Insieme ma soli*, Codice, Milano 2012. Sottolineo, inoltre, l'analogia con un altro titolo che, pur nella differenza di contenuti, pone, a distanza di tempo, il medesimo problema: B. Baczko, *Rousseau. Solitude et communauté*, École Pratique des Hautes Études et Mouton & Co., Paris 1974.

<sup>301</sup> B. Baczko, *Rousseau. Solitude et communauté*, cit., p. 162.

<sup>302</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 167.

<sup>303</sup> B. Baczko, *Rousseau. Solitude et communauté*, cit., p. 251.

dei comportamenti socialmente accettati e condivisi nella costruzione della propria identità individuale e sociale. Ambivalente, contraddittorio, necessario: tale è il processo che ciascun individuo sperimenta nella dinamica-conflitto tra affermazione della propria autenticità e necessità del riconoscimento sociale, dinamica che Rousseau stigmatizza utilizzando rispettivamente le espressioni *amour-de-soi* e *amour-propre*.

Nel ripercorrere l'altalenante fortuna ricevuta dalle sue opere e dalle sue idee, Rousseau testimonia l'ambivalenza dei sentimenti di fronte ai successi pubblici e mondani delle sue opere musicali, letterarie, saggistiche: sorpresa, orgoglio, rivalsa, ma anche desiderio di fuga, di libertà, di solitudine. Ritroviamo la stessa contrapposizione fra il contenuto delle opere saggistiche, nelle quali condanna l'azione corrompitrice delle opere artistiche e scientifiche, dal teatro alla musica, dai trattati filosofico-politici alla letteratura, e l'aspettativa del successo e del riconoscimento per tutte le sue opere sottoposte al giudizio del pubblico.

Facevo due mestieri: modo perfetto per far male entrambi. Essi si contrariavano anche per un altro senso: per i diversi stili di vita ai quali mi obbligavano. Il successo dei miei primi scritti mi aveva messo di moda. Il mestiere che avevo scelto suscitava curiosità; si voleva conoscere quest'uomo bizzarro che non cercava nessuno, e che non si curava che di vivere libero, e felice a modo suo: ciò bastava perché non potesse farlo. La mia stanza non era mai vuota di persone che, con i più vari pretesti, venivano a rubare il mio tempo. Le donne ricorrevano a mille sotterfugi per avermi a pranzo. Più bistrattavo la gente, più si ostinava. Non potevo respingere tutti. Pur facendomi mille nemici coi miei rifiuti, ero costantemente aggiogato dalla mia compiacenza, e in qualsiasi modo agissi, non avevo un'ora al giorno tutta per me. Capii allora che non è sempre facile come si immagina essere povero e indipendente. Volevo vivere del mio mestiere, il pubblico non lo voleva<sup>304</sup>.

Il processo attraverso il quale l'individuo costruisce la propria autenticità è artificiale, perché anche scegliere l'isolamento e la solitudine è il frutto di una trasformazione della percezione delle cose, delle persone e dell'ambiente intorno, della rappresentazione di sé<sup>305</sup>; è il risultato, sempre temporaneo e instabile, di un conflitto interno e di un contrasto esterno. La scelta, allo stesso tempo, la necessità, di sublimare aspirazioni, passioni, sentimenti, idee, dentro il processo di scrittura, alimenta la dimensione 'artificiale' di quel soggetto che, scrivendo, 'si aliena', per dirla con Ong<sup>306</sup>, da sé come vivente, lì in quell'istante, per farsi discorso scrivente. La scrittura, altra paradossale contraddizione, forse è la tecnologia più artificiale di cui gli uomini si siano dotati, eppure è anche quella che permette loro, a condizione che lo desiderino, di essere profondamente autentici. Rousseau ci appare come un uomo incarnato in scrittura, alfabetica e musicale; nella scrittura scaturita dal suo pensare camminando solitario, ha trovato la chiave esistenziale per misurarsi con le 'sue' irriducibili contraddizioni.

La dinamica-conflitto fra affermazione della propria autenticità e ricerca della stima sociale, d'altra parte, è all'origine della disuguaglianza fra gli uomini, ed è questo il nodo fondamentale sviluppato nei *Discorsi*: dal momento in cui il primo uomo si è appropriato di qualcosa che era a disposizione liberamente ha prodotto dipendenza, sfruttamento, disuguaglianza. Allo stesso tempo, l'educazione alle arti, alla filosofia, alla scienza induce alla mollezza e alla perdita di moralità: la natura dell'uomo semplice si deturpa. Arriva a

<sup>304</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 379.

<sup>305</sup> L'amico e collega Roberto Maragliano ha richiamato la mia attenzione, e di questo lo ringrazio (oltre che per varie altre suggestioni), sull'impianto 'ossimorico' del titolo di testi base della critica del Novecento sull'ambivalenza e la complessità di Rousseau: come il lavoro di Baczkó già segnalato, *Rousseau. Solitude et communauté* e quello di Jean Starobinski, *J.-J. Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982.

<sup>306</sup> Mi riferisco al volume fondamentale W.J. Ong, *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.

scrivere (nel *Discorso sopra l'origine e i fondamenti della diseguaglianza fra gli uomini*)<sup>307</sup>: «l'uomo che medita è un animale depravato».

Il problema di Rousseau, che rende ancora così attuale e forte il suo pensiero anche in una prospettiva ecologica, è che i frutti, anche i migliori, dell'operare umano sono in ogni caso la conseguenza di un'indebita appropriazione originaria:

dal momento che ebbe bisogno dell'aiuto di un altro, e s'avvide che era utile a uno solo aver provviste per due, l'uguaglianza scomparve, la proprietà s'introdusse, il lavoro diventò necessario, e le varie foreste si mutarono in campagne ridenti, che bisognò bagnare col sudore degli uomini, e in cui ben presto si vide la schiavitù e la miseria germogliare e crescere con le messi<sup>308</sup>.

La natura nella quale Rousseau amava camminare erano paesaggi rudi e selvaggi, dove comunque l'uomo era già arrivato se poteva attraversarli, avendo costruito parapetti, ponti, strade, scale, e così via,<sup>309</sup> sia paesaggi addolciti e addomesticati dalla mano costante degli uomini.

La vita ambulante è quella che fa per me. Camminare a piedi col bel tempo, in un bel paese, e avere per meta un oggetto piacevole: ecco fra i modi di vivere il più caro ai miei gusti. Del resto, si sa già che cosa intendo per bel paese. Mai paese di pianura, per bello che fosse, apparve tale ai miei occhi. Mi ci vogliono torrenti, rupi, abeti, fondi boschi, montagne, scoscesi sentieri da salire o discendere, precipizi ai miei fianchi da farmi paura<sup>310</sup>.

Il parco e il giardino di Montmorency non è pianeggiante come quello della Chevrette. È ineguale, montuoso, misto di colline e di vallette, delle quali l'abile progettista s'è giovato per variare i boschetti, gli ornamenti, i giochi d'acqua, le prospettive, e moltiplicare, per così dire, a forza d'arte e di genio, uno spazio per sé alquanto ristretto. Il parco è coronato in alto dal terrapieno e dal castello; in basso forma una gola che si apre e si allarga verso la valle e il cui angolo è colmato da un vasto specchio d'acqua. Fra l'aranceto che occupa la piana e lo specchio d'acqua contornato da poggi adorni di boschetti e d'alberi, è il castelletto di cui ho parlato<sup>311</sup>.

Descrive così l'ambiente nel quale è immersa la dimora che il duca e la duchessa di Luxembourg gli offrirono come residenza nel 1759, dopo la rottura dei suoi rapporti con Madame d'Épinay, sua amica e protettrice che, precedentemente, gli aveva offerto un'altra delle case di campagna da lui tanto amate, l'Ermitage, sempre a Montmorency.

L'uomo costruisce la sua 'natura' e la natura usando tutti gli strumenti a disposizione, materiali e spirituali, consumando risorse, sfruttando gli altri uomini, producendo arte e cultura, leggi e scienza, inventando e creando, modificando paesaggi e ambiente naturale. Tutto quello che lo rende ciò che è, per quanto nobile e bello, è nella distruzione e nello sfruttamento. La presa di consapevolezza della natura di tale artificio dovrebbe servire a identificare la misura del male prodotto e a trovare idee e strumenti nuovi e diversi per provare a produrre cambiamenti profondi.

Vivo due vite intrecciate tra città e campagna, lavoro con le tecnologie della comunicazione, le uso tutte se mi servono, anche quando sono sola, non

<sup>307</sup> Per l'edizione italiana dei *Discorsi* ho utilizzato quella pubblicata dalla BUR, Milano 1997.

<sup>308</sup> J.J. Rousseau, *Discorso sopra l'origine e i fondamenti della diseguaglianza fra gli uomini*, BUR, Milano 1997, p. 141.

<sup>309</sup> Per avere anche soltanto un'idea di uno di tali paesaggi 'selvaggi' eppure già resi accessibili dall'intervento umano, rimando a un quadro del pittore inglese William Turner, vista del Ponte del Diavolo sul passo del San Gottardo (<http://www.mondodelgusto.it/wp-content/uploads/2008/10/passodelsan-gottardo-dal-centro-del-ponte-del-diavolo-svizzera-1804.jpg>), uno dei risultati del suo primo viaggio in Italia nel 1802, una settantina di anni dopo il passaggio di Rousseau.

<sup>310</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 177.

<sup>311</sup> Ivi, p. 542.

necessariamente isolata; anche ora, mentre scrivo, circondata da boschi e colline, vedendo qualche casa sparpagliata in lontananza, in ogni momento posso entrare in risonanza con il mondo intero usando la mia connessione Internet. E anche senza questa, l'isolamento nella scrittura è soltanto apparente: ognuno di noi (anche quando è convinto di scrivere soltanto per sé) scrive per costruire legami con altri. Comprendo molto bene la fascinazione per il paesaggio 'naturale', troppo spesso dissipato dalla famelicità umana, per lo più plasmato dall'intervento dell'uomo e, dunque, reso artificiale ma non per questo meno bello; allo stesso tempo, comprendo l'attrazione per la città complessa e complicata, i suoi richiami, le sue aspirazioni civili e culturali innovative, creative, vitali.

Il problema di Rousseau è comune al nostro oggi, dunque, e contraddittorio allo stesso modo: come sentirsi implicati, "concernés", nel senso sia del sentirsi coinvolti emotivamente che del prendersi cura, nell'ambiente naturale, sociale, sapendo che portiamo ogni attimo e per ogni azione la responsabilità di ciò che costruiamo attraverso il consumo delle risorse (anche di quelle interiori affettive e cognitive); sapendo che le istanze della conservazione e della produzione creativa non sono sempre in armonia, e neppure quelle dell'*amour-de-soi* e dell'*amour-propre*.

In questa prospettiva, quindi, lo stato di natura, buono e autentico, non appare un'ingenuità né, tantomeno, un'illogicità dell'elaborazione di Rousseau; lungi dall'essere identificabile col 'buon selvaggio', si propone come una figura chiave di tutto il suo pensiero: è un progetto aperto da perseguire, per tentare la strada dell'autenticità personale della propria natura e del rispetto della natura come ambiente nel suo complesso. Julia Kristeva, in un recente bel saggio, la chiama «l'aptitude de se tenir dans l'ouverture»<sup>312</sup>.

Fiévreux et pudique, Rousseau a eu le génie d'associer la rigueur du citoyen genevois à la sensibilité écorchée de l'orphelin entouré de femmes, pour à la fois rêver d'une humanité pacifiée et s'avouer ses propres bassesses. Il s'est astreint à les écrire dans une prose ductile et contagieuse, comme seul remède à la criminalité qui habite l'animal social. Avec et au-delà de sa solitude revendiquée, c'est la singularité de l'expérience humaine - ses excès et ses défaillances - qu'il propose aux chercheurs d'une pensée politique, d'une pensée tout court. Non pas en remplacement de l'"intérêt général" et de ses risques de dérive vers l'automatisation de notre espèce. Mais, comme une nouvelle terre promise, entre l'"état de nature" et le 'peuple souverain', il érige le culte de l'imaginaire où se protège et s'élucide la singularité des êtres parlant, musiquant, mélodiant, harmonisant, inventant, recommençant, renaissant<sup>313</sup>.

L'eredità che Rousseau ci ha lasciato è straordinariamente ricca e varia, non posso non accoglierne le suggestioni ogni volta che penso e lavoro per contribuire a trasformare un mondo che sempre di più ha bisogno delle sue idee per riuscire a cambiare; evidentemente, l'essere stato, senza saperlo, uno dei padri ispiratori della Rivoluzione francese non è stato sufficiente per incarnare tutta la portata profondamente rivoluzionaria del suo pensiero... e della sua vita.

Oggi, a trecento anni dalla sua nascita, abbiamo tanto da accogliere e far diventare azione. Questo 'nomade' di se stesso, combattuto interiormente e perseguitato fuori, regala alla nostra immaginazione, individuale e collettiva, personale e politica, uno straordinario progetto esistenziale, politico, culturale, da realizzare, fondato sull'"unidualità" inscindibile, per usare un'espressione di Morin, di natura-cultura, ragione-sentimento, autenticità-moralità, esperienza-conoscenza.

<sup>312</sup> J. Kristeva, *Une félicité nommée Rousseau* in *Jean-Jacques Rousseau. Le subversif*, «Hors-Série Le Monde», Mai-Juillet 2012, p. 11; in rete all'indirizzo <http://www.kristeva.fr/une-felicite-nommee-rousseau.html>.

<sup>313</sup> *Ivi*, p. 9.

La mia «soggettività nomade» di donna, abitante di mondi tanto diversi, a suo agio con in mano tanto un paniere di uova che un computer connesso in rete, professore universitario e cuoca-contadina, lettrice appassionata e *surfer* multimediale, tanto per dirne alcune, raccoglie la complessità, l'apertura, la conflittualità, di questa eredità e ne fa l'irriducibile necessità del suo percorso esistenziale.

Io solo. Sento il mio cuore e conosco gli uomini. Non sono fatto come nessuno di quanti ho incontrati; oso credere di non essere fatto come nessuno di quanti esistono. Se pure non valgo di più, quanto meno sono diverso. Se la natura abbia fatto bene o male a spezzare lo stampo nel quale mi ha formato, si potrà giudicare soltanto dopo avermi letto<sup>314</sup>.

**Ornella Martini**

(Professore associato – Università Roma Tre)

---

<sup>314</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 5.

## Aria di campagna. Tracce rousseauiane per un'educazione ambientale

Francesco Paolo Calvaruso

*The essay underlines the "ecological" contribution of some passages of Jean-Jacques Rousseau for an Environmental Education. He thought, in fact, that the best place in which to educate the little boys was the country, agreement as the more suitable pedagogic context to make them grow sincere and above all able to find in the Nature the authentic rhythms of the life*

«È in campagna che si impara ad amare e servire l'umanità,  
nelle città non s'impara che a disprezzarla».  
(J.J. Rousseau)

### Rousseau 'ecologista'

In letteratura pedagogica numerosi appaiono i riferimenti ad autori che nel contesto rurale hanno individuato un punto nevralgico per le proprie teorie educative. Si pensi a Pestalozzi, all'École des Roches di Demolins, alle case tedesche di educazione in campagna di Lietz (maestro di Ferrière), alle scuole lancasteriane in Toscana, all'esperienza pedagogica di Tolstoj presso la tenuta di Jasnaja Poljana ed allo scoutismo di Baden Powell, solo per citarne alcuni<sup>315</sup>. Tutta questa attenzione per il contesto ambientale lascia intendere come per più pedagogisti sia stato di primaria importanza valorizzare il ruolo educativo della natura, intesa anche in senso spaziale, fisico. La campagna, dunque, come *setting* di una formazione autenticamente umanizzante giacché in stretta prossimità con le forme della natura e, in quanto tale, capace di infondere nell'allievo, intenzionalmente guidato, una sensibilità ambientale che oggi potremmo definire ecologica. A tal proposito Rousseau, quale padre della pedagogia moderna, appare un pilastro di questa relazione educativa uomo-natura, dai forti connotati altresì etici, politici ed a tratti persino metafisici. Franco Cambi precisa che, rispetto al suo sentimento per la natura, il Ginevrino è un anticipatore concettuale, poiché in lui c'è «l'annuncio di categorie attuali, si pensi a quella di ecologia»<sup>316</sup>. Rousseau è un apripista, dunque, un ricercatore in senso kantiano, ovvero una persona di talento che possiede un particolare dono, quello di «giudicare in precedenza dove si potrebbe trovare la verità, di andare sulla traccia delle cose e di utilizzare le più piccole circostanze affini per scoprire o trovare il cercato»<sup>317</sup>. Egli è considerato uno dei capisaldi della storia del pensiero: il fondatore non soltanto della pedagogia e dell'antropologia, così come della sociologia, della psicologia e dell'estetica musicale ma anche, appunto, dell'ecologia<sup>318</sup>. A chi evidenzia, senza con ciò volerne ridurre la portata, che Rousseau «è piuttosto un poeta, o, se si vuole, un romanziere [poiché] tutta la sua opera vive in una atmosfera di irrealtà»<sup>319</sup>,

<sup>315</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 235.

<sup>316</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, il Melangolo, Genova 2011, p. 8.

<sup>317</sup> I. Kant, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Roma-Bari 1985, p. 112.

<sup>318</sup> F. Spinella, *Rousseau e Jean-Jacques. Il dissidio interiore di un filosofo che tentò di capire se stesso*, in «Diogene. Filosofare oggi», 16, 2009, p. 58.

<sup>319</sup> G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, La Scuola, Brescia 1954, p. 133.

si accostano autori come Alain Goussot, il quale annota che quello rousseauiano è un linguaggio volutamente commisto alla poesia, che caratterizza a pieno il suo amore per ciò che si costituisce come natura con un forte legame con la vita che pulsa. È proprio per questo che «Rousseau può essere considerato come un ecologista *ante litteram*; qualcuno che ci parla di ecologia facendo parlare i rumori, gli odori e i colori dell'ambiente. Amava le lunghe passeggiate nei prati e nei boschi, si fermava e si sdraiava nell'erba per sentire il soffio del vento e la carezza della natura che considerava come la dimostrazione, per la sua varietà, la sua bellezza e la sua forza vitale, della presenza di un Essere supremo»<sup>320</sup>. Tutti i numerosi passaggi in cui il Nostro apre le porte alla natura ed al suo variegato corredo di sensazioni offrono a chiunque vi s'imbatta spunti quanto mai ricchi per una pedagogia attenta alle questioni ambientali. Far riferimento ad un classico di tale levatura è quanto mai utile, specie in un momento in cui parlare di 'emergenza ecologica' (da cui le conferenze di Rio de Janeiro, Kyoto, Johannesburg e Copenhagen) non appare come una gratuita concessione al sensazionalismo. La Terra corre dei rischi serissimi ed i problemi sul tavolo sono davvero tutti delicati: biodiversità, gestione e tutela delle acque, della fauna e del mare, cambiamenti climatici, energia, gestione del ciclo dei rifiuti, sviluppo urbano e inquinamento, città sostenibili, lotta alle ecomafie. In questo cupo quadro d'insieme, la pedagogia fa la propria parte. Come scrive Birbes essa «è chiamata a configurare un'elaborazione riflessiva complessa, in dialogo con altri saperi, per orientare la comprensione dei fenomeni educativi e la progettazione di percorsi che promuovano i valori della persona, ponendo l'enfasi sulla qualità delle risorse umane e naturali, nel concreto situarsi del rapporto educativo»<sup>321</sup>. Ma la strada è ancora impervia. Carla Xodo, infatti, al Convegno *La formazione alla ricerca attraverso la ricerca*, svoltosi ad Otranto nel Giugno del 2011, riportando alcuni dati di un'analisi condotta in disciplina, ha fatto presente che dal 2005 al 2010, su 1213 titoli di opere pedagogiche, solamente 10 riguardano la Pedagogia ambientale. Da ciò è agevole comprendere come pur essendo una questione quanto mai preoccupante e d'attualità per la formazione umana e civica degli studenti, l'argomento ecologico abbisogni ancora di più impegno. La stessa esigenza d'una maggior presenza/pregnanza dell'Educazione alla cittadinanza invita ricercatori ed educatori a spendersi ulteriormente per un'autentica cultura dell'ambiente, una rinnovata sensibilità per le ragioni del nostro pianeta. Si fa cultura/formazione ecologica<sup>322</sup> non solo affrontando con gli allievi, di volta in volta, cause, modalità e responsabilità delle catastrofi che insozzano aria, mari e monti, ma ideando percorsi educativi, che prima d'ogni altra conoscenza, riescano ad insegnare ad 'abitare' il mondo: l'ecologia è un problema pedagogico<sup>323</sup>. Promuovere la coscienza ambientale nei più giovani è un dovere civile. «L'educazione – come già auspicava un passaggio della 'Dichiarazione di Tbilisi' del 1977 – deve assolvere un compito di primo piano per destare una chiara presa di coscienza e una migliore comprensione dei problemi dell'ambiente».

In un documento congiunto MIUR e Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM) del dicembre 2009 sulle 'Linee guida per l'educazione

<sup>320</sup> A. Goussot, *Jean-Jacques Rousseau e l'elogio dell'umanità ferita*, in «[http://www.educazionedemocratica.org/pdf/ED\\_4\\_2012\\_273-298.pdf](http://www.educazionedemocratica.org/pdf/ED_4_2012_273-298.pdf)», pp. 278-279.

<sup>321</sup> C. Birbes, *Ambiente, sostenibilità, educazione*, in P. Malavasi (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita & Pensiero, Milano 2006, p. 111.

<sup>322</sup> Cfr. L. Mortari, *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Milano 1998.

<sup>323</sup> V. Iori, *Abitare la terra. Riflessioni sull'educazione ecologica*, in P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 207-225.

ambientale e allo sviluppo sostenibile' (EASS)<sup>324</sup>, leggiamo che quella che la società deve affrontare è ormai una questione improcrastinabile «per responsabilizzare tutti cittadini ad assumere comportamenti e stili di vita all'insegna del rispetto dell'ambiente»<sup>325</sup>. Il tema non è certamente solo pedagogico<sup>326</sup>, ma anche economico, tanto che in un Libro bianco sul futuro del modello sociale, edito nel maggio 2009 dal Ministero del Lavoro ed intitolato 'La vita buona nella società attiva'<sup>327</sup>, il testo in parola sottolinea, all'interno della crisi che l'Occidente attraversa, insieme ad altri fattori da prendere in considerazione, l'influenza della trasformazione dell'ecosistema sugli stessi modelli di *Welfare*, non tralasciando di ricordare come i cambiamenti climatici possano avere riflessi davvero notevoli sugli equilibri mondiali. Questa fonte governativa, inoltre, tiene ad evidenziare, nel punto sui 'Diritti e doveri', come si sia dinanzi ad un'emergenza educativa, contrassegnata da un diffuso senso di deresponsabilizzazione, che genera soprattutto nei ragazzi frustrazione e sfiducia rispetto alla vita consociata. «Occorre pertanto ripartire dalle fondamenta e cioè dalla educazione, dalla formazione e dal lavoro che sono i valori di riferimento contenuti nella nostra Carta costituzionale»<sup>328</sup>.

Quali le possibili vie da intraprendere? Si tratta di «progettare percorsi di formazione finalizzati all'acquisizione di competenze chiave di cittadinanza, come previsto anche a livello europeo»<sup>329</sup>. Il sistema istruttivo deve alimentare una «nuova cultura della sostenibilità capace di formare i cittadini alle scelte consapevoli ed etiche nei consumi, negli stili di vita, nella mobilità, nel risparmio energetico, nella riduzione e differenziazione dei rifiuti e, in genere, nel rispetto dell'ambiente»<sup>330</sup>. È una necessità globale, tanto da aver indotto nel 2005 i Ministri dell'Ambiente e dell'Educazione del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite (UNECE) ad adottare una 'Strategia per l'educazione per lo sviluppo sostenibile', secondo cui gli Stati membri devono adottare misure atte ad incrementare l'impegno educativo in favore dell'ambiente.

Per dare un volto concreto a tutto ciò, dunque, l'opera di un classico del pensiero come Jean-Jacques Rousseau può senza dubbio venire incontro a pedagogisti ed educatori per far bene la loro parte, riscoprendone e compulsandone con i propri allievi tutte quelle tracce che lo studioso svizzero ha lasciato in eredità, così da «rafforzare conoscenze, competenze e professionalità sui diversi aspetti della sostenibilità ambientale, economica e socio-culturale»<sup>331</sup>. Obiettivo formativo è quello di «realizzare un forte coinvolgimento del mondo della scuola nell'approfondimento della conoscenza delle tematiche ambientali, stimolando la sensibilità di bambini e ragazzi fino a renderli protagonisti di esperienze a contatto diretto con la natura»<sup>332</sup>.

## Jean-Jacques an plein air: lì dove l'educazione si respira

<sup>324</sup> Cfr. MIUR/MATTM, *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, in «[http://www.minambiente.it/export/sites/default/archivio/notizie/Linee\\_guida\\_ScuolaxAmbiente\\_e\\_Legalitx\\_aggiornato.pdf](http://www.minambiente.it/export/sites/default/archivio/notizie/Linee_guida_ScuolaxAmbiente_e_Legalitx_aggiornato.pdf)».

<sup>325</sup> Ivi, p. 2.

<sup>326</sup> L. Guerra, N. Frank, *Educazione ambientale*, in F. Frabboni, G. Wallnofer, N. Belardi, W. Wiater (a cura di), *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 88-92.

<sup>327</sup> Cfr. «<http://www.imtlucca.it/attachments/librobianco.pdf>».

<sup>328</sup> Ivi, p. 28.

<sup>329</sup> MIUR/MATTM, *cit.*, p. 2.

<sup>330</sup> Ivi, p. 3.

<sup>331</sup> Ibidem.

<sup>332</sup> Ibidem.

Diverse sono le fonti in cui è possibile rinvenire nel pensiero del Ginevrino alcuni passaggi tesi a rimarcare il peso che la Natura, anche spazialmente/fisicamente, ha avuto nella sua vita e, con ampia probabilità, nella sua stessa opera. Il contributo rousseuiano al sapere è notoriamente ampio e gli studi su questi aspetti ad esso riconducibili ci offrono una letteratura vasta ed articolata. La complessità dell'autore e della sua produzione letteraria ha da sempre scosso ed avvinto, urtato e convinto folte schiere di intellettuali di ogni orientamento e scuola. Lo si è visto come uno scrittore attratto dal gusto del paradosso, frammentario, sfuggente, rapsodico, a-sistematico, controverso, proto-totalitario ma anche geniale, onesto, innovativo, liberale. Una sorta di 'padre ambiguo', in grado di suggerire buoni precetti e ardite traiettorie ad opposte visioni culturali, etiche e politiche<sup>333</sup>. Ma le caratterizzazioni potrebbero ben essere altre e gli aggettivi in ogni caso pur sempre riduttivi o eccessivi per un uomo semplicemente complesso. Egli ha saputo inoltrarsi nei diversi campi del sapere mantenendo, nonostante l'opinione di più studiosi, una sua linea (curva) intorno all'uomo ed al suo rapporto con la Natura. È proprio su questa scia che le presenti note intendono porsi, cercando di tracciare un'interpretazione 'ecologica' dei numerosi rimandi di Rousseau all'ambiente in cui sono maturate le sue idee, in quello spazio arioso della rigenerazione che è la campagna. Si tratta, quindi, di spingerci con lui in quei luoghi, fuori città, lì dove Emilio può e deve essere educato, prima di poter entrare a pieno titolo nel mondo civile.

La campagna, scrive Flores d'Arcais, quale ambiente fisico, concreta ambientazione in cui si esprime «la schiettezza e la sincerità della vita, da distinguere, anzi opporre alla convenzionalità della città»<sup>334</sup>. Il concetto di natura, così inteso, aggiunge il pedagogista ferrarese, è il primo che risulta con più evidenza dallo scritto rousseuiano intorno all'educazione.

Jean-Jacques, dunque, non tanto come vate del mero 'stare in campagna', bensì come sensibilizzatore di un vivere altrimenti. I passaggi tratti dall'*Emilio*, dalle *Fantasticherie* e dalle *Confessioni*, quindi, sono un'occasione per riflettere, a fondo, per promuovere nei giovani un vivo sentimento di trasporto per la natura, così da indurre intenzionalmente negli stessi una spontanea tensione per la tutela e la cura di quel patrimonio verde che quotidianamente dà al nostro pianeta la possibilità di mantenere caldi i connotati di quella chiamiamo madre Terra.

Prima di addentrarci nell'*Emilio*, un autentico manifesto sul come l'educazione possa meglio svolgersi in campagna, scorriamo alcuni punti della 'settimana passeggiata' de *Les Réveries du promeneur solitaire* del pensatore svizzero<sup>335</sup>. L'autore è immerso in un rapporto intimo con la natura, mai reciso, in lunghe passeggiate per le campagne fuori dalle civetterie cittadine. Cerca di placare i fantasmi del suo tormentato animo, ormai vegliardo, riuscendovi solo a tratti. La natura, con le sue erbe officinali, che sempre lo affascinarono, rimane per Rousseau il con-testo migliore per ri-trovarsi. Le sue passeggiate «sono, al tempo stesso, immersione nella natura e immersione nell'io, ma proprio perché la natura (qui fissata nel paesaggio campestre) è l'habitat primario dell'uomo, ora riattraversato con la dimensione di un io-privato-alla-ricerca-di-se-stesso»<sup>336</sup>. Si tratta di un contatto non solo intellettuale: seduto per terra, 'di erba in erba, di pianta in pianta'. Un contatto che persino l'odierna medicina considera salutare per il

<sup>333</sup> A. Torno, *Rousseau padre ambiguo di illuministi e romantici*, in «Corriere della sera», 15/7/2011, pp. 40-41.

<sup>334</sup> G. Flores D'Arcais, cit., p. 65.

<sup>335</sup> D. Cabassa, *Il passeggiatore solitario*, in «Diogene», cit., pp. 74-77.

<sup>336</sup> F. Cambi, cit., p. 68.

benessere della persona<sup>337</sup>. Ma nulla, nemmeno tutto questo, può ridestare serenità se il soggetto non è in pace con la vita! Rousseau, infatti, scrive le sue *Fantasticherie* in età avanzata, in quella sera dei bilanci che induce al pensiero e alla meditazione, in un momento della sua vita in cui lo stesso appare come afflitto da un costante lamento, al limite del delirio. Ma nel frattempo cammina. Le sue peregrinazioni per campi e boschi rappresentano «anche e soprattutto percorsi interiori di ritrovamento e rinnovamento e di rinascita»<sup>338</sup>. C'è sì la solitudine, ma che Rousseau non disdegna affatto. Il 26 Gennaio 1762 Rousseau, nella Troisième Lettre à Malesherbes, scrive: «Ma che cosa godo io quando sono solo con me stesso? Io godo me stesso, l'universo intero, tutto ciò che è e può essere, tutto ciò che di bello c'è nel mondo sensibile, nel mondo della fantasia e nel mondo intellettuale»<sup>339</sup>. Una solitudine, quella del Nostro, che non è isolamento bensì ricerca di una delle condizioni della vita, in cui convergono desideri di riflessione e contemplazione, angoscia e silenzi, così come attese e speranze<sup>340</sup>. Costante, inoltre, il fascino che Rousseau avverte nello stare in mezzo alla 'maestra' Natura: «Gli alberi, gli arbusti, le piante sono l'ornamento e il vestito della terra. Niente è triste come l'aspetto della campagna nuda e spoglia, che offre allo sguardo solo pietre, fango e sabbia. Ma vivificata dalla natura e vestita del suo abito nuziale tra i corsi d'acqua e i canti degli uccelli, la terra offre all'uomo nell'armonia dei tre regni uno spettacolo pieno di vita, d'interesse e di fascino, il solo spettacolo al mondo di cui i suoi occhi e il suo cuore non si stanchino mai. Un contemplatore ha l'anima tanto più sensibile quanto più si abbandona all'estasi che quell'armonia eccita in lui»<sup>341</sup>. È immedesimazione con la natura, rispondenza, un ri-conoscersi l'un l'altro nell'abbraccio che con-fonde ed affianca, fosse anche solo per un attimo, infinito. È, quello di Rousseau, un vagare per boschi alla ricerca dei fenomeni della natura, di tutte quelle manifestazioni da osservare con attenzione, da cogliere con lo sguardo avido di chi vuol comprendere e cogliere i segreti di ciò che lo circonda. Il Ginevrino annota: «Gli odori soavi, i colori vivi, le forme più eleganti sembrano fare a gara per avere il diritto di calamitare la nostra attenzione. Per abbandonarsi a sensazioni così dolci non occorre altro che amare il piacere, e se questo effetto non si produce in tutti coloro che ne sono colpiti, in alcuni è colpa della sensibilità naturale, e nella maggior parte delle persone del fatto che la loro mente, troppo occupata da altre idee, si abbandona solo di sfuggita agli oggetti circostanti»<sup>342</sup>. Vediamo, ma non guardiamo; asserviti, ieri come oggi, alla dittatura dell'utile, del vicino a cogliersi, senza sforzo né acume. Una mente poco avvezza al prestar attenzione al dimesso, al fuori schermo, al non-detto, alle tracce sparse sui sentieri umanizzanti, poco comprende talune

<sup>337</sup> A.E. Cardinale, *Un ritorno alla terra? Giova al corpo e all'anima*, in «Giornale di Sicilia», 26/2/2012, p. 48. L'autore evidenzia come la comunità medico-scientifica tenga in grande considerazione la c.d. 'agricoltura sociale' per via dei suoi benefici nella promozione della salute mentale e, più in generale, dello stesso stato di benessere dell'uomo.

<sup>338</sup> F. Cambi, cit., p. 69.

<sup>339</sup> E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1978, pp. 71-72.

<sup>340</sup> Cfr. E. Borgna, *La solitudine dell'anima*, Feltrinelli, Milano 2011. In un'intervista allo stesso psichiatra realizzata da L. Sica, *La solitudine come rifugio ai tempi del social network*, in «la Repubblica», 18/1/2011, p. 56, alla domanda sul cosa sia la solitudine e cosa la differenzi dall'isolamento, questi rispondeva: «Solitudine e isolamento sono due modi radicalmente diversi di vivere, anche se spesso vengono identificati. Essere soli non vuol dire sentirsi soli, ma separarsi temporaneamente dal mondo delle persone e delle cose, dalle quotidiane occupazioni, per rientrare nella propria interiorità e nella propria immaginazione – senza perdere il desiderio e la nostalgia della relazione con gli altri: con le persone amate, e con i compiti che la vita ci ha affidato. Siamo isolati invece quando ci chiudiamo in noi stessi, perché gli altri ci rifiutano o più spesso sulla scia dell'effetto di un cuore arido o inaridito».

<sup>341</sup> J.J. Rousseau, *Le fantasticherie di un passeggiatore solitario*, Einaudi, Torino 1993, p. 97.

<sup>342</sup> Ivi, p. 98.

circostanziate analisi esistenziali. Le piante non sono solo strumenti di farmacia officinale, buone per arginare i guasti che affliggono la salute dell'uomo; né lo studio dei minerali (pur provenienti dalle viscere della Terra) o quello sugli animali, nostri co-abitanti di questo mondo, alleviano il tempo della riflessione rousseauiana. È la natura, la sua esplosione di vita che sana, giova: «Fiori brillanti, splendore dei prati, fresche ombre, ruscelli, boschetti, verzura, venite a purificare la mia immaginazione insozzata da tutti questi orribili oggetti. [...]. Non cerco affatto di istruirmi: è troppo tardi. D'altra parte non ho mai visto che tanta scienza contribuisca alla felicità della vita»<sup>343</sup>. L'istruzione che perviene dall'osservazione della natura non è cosa da anziani, ma, se ne trae per converso, da bambini. In quell'età sì che la natura può farlo, si presta all'opera dell'indirizzo educativo. Il sapore dolce-amaro della vita è assai più ricco e sfuggente del mero studio libresco. Non è solo la conoscenza a farci uomini, ma anche l'esser capaci di custodire/tessere quel che abbiamo compreso con l'esperienza.

Nelle *Fantasticherie* Rousseau non ha più l'età per vagare per sentieri, ma l'erbario che s'è fatto nel corso delle sue lunghe passeggiate gli spalanca ancora le porte del cuore, placandone i tumulti: «I prati, le acque, i boschi, la solitudine, la pace soprattutto e il riposo che si trova in mezzo a tutto ciò sono richiamati continuamente alla mia memoria. [...]. Mi trasporta in tranquille residenze in mezzo a gente semplice e buona, come quella con cui ho vissuto un tempo. Mi ricorda sia la mia giovinezza che i miei piaceri innocenti, mi fa nuovamente godere, e mi rende felice ancora molto spesso in mezzo alla sorte più triste che mai abbia subito un mortale»<sup>344</sup>. L'amarezza che attraversa queste parole non induca a conclusioni affrettate circa le canute riflessioni d'un pensatore ormai alle ultime lotte, soprattutto contro gli spettri del proprio tormentato passato. La sua non è una lirica concettualizzata del tramonto, che nomina e ghermisce l'inesprimibile tensione 'vita – morte' cantando congegni e dispositivi naturali di una terra cui, piaccia o no, apparteniamo. La natura è lo sfondo filosofico e pedagogico dell'intera opera rousseauiana. Una delle più belle pagine del Ginevrino, appartenenti al III libro dell'*Emilio*, infatti, riesce a saldare assieme natura, osservazione ed educazione in una prosa così pittorica che ripercorrerne interamente le fattezze non può che giovare a questo passaggio. Volete insegnare al fanciullo geo-grafia? Chiede l'autore al suo lettore; bene, mostrategli direttamente la realtà e lasciate perdere carte e mappamondi. Nessuno stupore più grande per un fanciullo che indurlo a fissare con attenzione, con spirito critico, tutto ciò che solo apparentemente pare scontato, lì, ovvio. Rousseau scrive: «Sul finir del giorno, mentre si annuncia una limpida sera, si va a passeggiare in un luogo adatto, donde l'orizzonte completamente aperto consente di seguire in tutte le sue fasi il tramonto del sole, e si osservano gli oggetti che rendono riconoscibile il punto in cui tramonta. Il giorno dopo, per respirare il fresco, si torna nello stesso luogo prima che il sole sorga. I dardi di fuoco che lancia innanzi a sé ne preannunciano l'apparizione. L'incendio cresce e l'oriente sembra avvolto di fiamme, così luminose che a lungo suscitano l'attesa dell'astro prima che questo si mostri; ad ogni istante si crede che stia lì lì per levarsi ed ecco finalmente che appare: un punto fulgente s'irradia come un baleno, riempie di colpo tutto lo spazio, e il velo delle tenebre impallidisce e cade. L'uomo riconosce la sua dimora e la trova più bella. La vegetazione durante la notte ha preso nuovo vigore; il giorno nascente che la rischiarava, i primi raggi che l'inondano, la mostrano coperta di un brillante velo di rugiada che riverbera luci e colori. Gli uccelli riuniti in coro salutano ad una voce il padre della vita: in questo momento non ve n'è uno che taccia; il loro cinguettio, debole ancora, è più lento e più dolce che nel resto del giorno, indugia nel languore di un placido risveglio.

<sup>343</sup> Ivi, p. 105.

<sup>344</sup> Ivi, p. 112.

Il concorso di tante meraviglie infonde nei sensi un'impressione di freschezza che sembra penetrare sino in fondo all'anima. È una mezz'ora d'incanto cui nessun uomo resiste: di fronte a uno spettacolo così bello, così grande, così delizioso, nessuno può restare indifferente»<sup>345</sup>. È nell'attingere al profondo del cuore dell'educando che l'educatore può orientarne l'apprendimento in direzione dello spettacolo della natura. Il bambino non sa ancora scorgere i rapporti fra le cose, né riesce a intendere l'intima armonia del loro concerto. Il maestro, tuttavia, senza andar alla vana ricerca della sola trasmissione di un entusiasmo per i suoi scopi educativi, non trascuri mai di far compiere allo stesso esperienze dirette. Il contatto che lo scolaro realizzerà nel suo viaggio di crescita lo educerà *naturaliter*. Heidegger chiosava alla poesia *Come quando al dì di festa*, «la natura educa "in lieve abbraccio"»<sup>346</sup>.

Sin dalle prime pagine dell'*Emilio* Rousseau chiarisce il parallelismo centrale nel suo scritto fra natura ed infanzia, quando afferma che «le piante si coltivano, gli uomini si educano»<sup>347</sup>. C'è comunque una crescita da assecondare, assistere, di cui prendersi cura. Tre, tuttavia, sono le vie dell'educazione: «Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini c'insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati; l'acquisto di una nostra personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo impressioni è l'educazione delle cose»<sup>348</sup>. Ma il vero oggetto del suo studio resta 'la condizione umana'. Colui che sa sopportare con più energia beni e mali di questa vita è il meglio educato. Ne consegue, pertanto, che l'educazione non può ridursi all'applicazione di precetti, bensì di esercizi. La 'pedanteria' non è mai stata buona compagna della pedagogia, tutt'altro; essa ne ha sempre adombrato l'azione e lesa la stessa approvazione pubblica in quanto sapere con un *proprium* disciplinare. È l'esercizio, il provare e l'esperienza, che educano. Quel contatto diretto con la vita, che in tutte le sue diverse fasi contribuisce a far di noi uomini, in carne e ossa; poiché vivere non è certo limitarsi a 'respirare', ma «agire, è fare uso di organi, dei sensi, delle facoltà, di tutte quelle parti di noi stessi per cui abbiamo il sentimento di esistere. L'uomo che ha vissuto di più non è quegli che può annoverare il maggior numero d'anni, ma colui che più intensamente ha sentito la vita»<sup>349</sup>. Non vi sia altra scienza da insegnare ai fanciulli che 'quella dei doveri dell'uomo'. Ciò che contraddistingue il maestro è una scienza invisibile e che consiste non tanto nell'istruire, ma nel guidare<sup>350</sup>. In questo disegno pedagogico, di rilievo appare il dove l'evento educazione viene posto in essere. L'ambiente reclama la propria potenzialità nella formazione del piccolo d'uomo: «Nell'educazione degli uomini ha non poca importanza il paese che abitano»<sup>351</sup>. È in campagna che l'educazione di Emilio deve avvenire, sin dai primi anni di vita; è lì che il bambino potrà godere della 'buona aria dei campi', è lì che deve operare la 'contadina-nutrice'<sup>352</sup>. Spazi aperti, luminosi ed arieggiati, non le anguste e soffocanti stanze delle città devono supportare l'azione educativa: «Gli uomini non sono fatti per vivere ammassati in formicai, ma sparsi sulla terra che debbono coltivare. Più si ammassano, più si corrompono»<sup>353</sup>. Prodromi d'un mondo che correva già sin d'allora verso un accentramento urbano contrario alla concezione di una spazialità antropologicamente

<sup>345</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, Oscar Mondadori, Milano 1997, pp. 212-213.

<sup>346</sup> M. Heidegger, *La poesia di Hölderlin*, Adelphi, Milano 2007, p. 66.

<sup>347</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 8.

<sup>348</sup> Ivi, p. 9.

<sup>349</sup> Ivi, p. 16.

<sup>350</sup> Ivi, p. 30.

<sup>351</sup> Ibidem.

<sup>352</sup> Ivi, p. 40.

<sup>353</sup> Ivi, p. 41.

rispettosa delle persone, che recide l'armonia del buon vivere in una prossimità che sapeva di equilibrio. Per Rousseau le città sono semplicemente l'abisso in cui il genere umano precipita. È la campagna che, al contrario, può ancora rinnovare le generazioni al declino: «Inviare dunque i vostri bambini a rigenerarsi, per così dire, da sé e a recuperare in mezzo ai campi il vigore che si perde nell'aria malsana dei luoghi troppo popolati»<sup>354</sup>. Segni premonitori di un'epoca, come quella odierna, in cui per la prima volta nella storia umana i residenti in città (molte delle quali divenute megalopoli) hanno ormai superato le persone che vivono in campagna<sup>355</sup>.

Nei primi anni è di importanza vitale l'apprendimento del linguaggio ed anche in questo le differenze fra lo studio fruito in città e fuori da essa per Rousseau sono evidenti. In campagna, infatti, i bambini imparano a farsi sentire e pronunziare le parole con molta chiarezza, poiché le distanze ed i luoghi aperti lo richiedono. Certo, aggiunge il Nostro, la gente rustica parla sempre con toni più forti di quanto occorra alla situazione. Sicché il loro parlare risulta più pesante nonché colorito, e la scelta dei termini da proferire spesso non risulta buona. In città s'impara un linguaggio più forbito, ma con un tono incolore, che colpisce senza che l'interlocutore se ne accorga. Si usano parole apparentemente morbide, che tuttavia celano altre intenzioni. In campagna, invece, il linguaggio è rude quanto schietto, più rispondente al vero<sup>356</sup>. A ciò si aggiungano i vantaggi dell'ambiente e l'intervento tras-formativo dell'insegnante: «Allevati in campagna, in un'atmosfera genuinamente rustica, i bambini acquisteranno una voce più squillante, senza avvezzarsi al confuso balbettio di quelli di città, e senza neppure assumere espressioni e intonazioni contadinesche, che in ogni caso abbandoneranno agevolmente quando il maestro, che vive con loro fin dalla nascita, e in maniera via via più esclusiva preverrà o eliminerà con la concretezza del proprio linguaggio ogni traccia di quello contadino»<sup>357</sup>. Il vocabolario resterà in ogni caso diverso. È evidente, difatti, che la quantità di parole in possesso di un bimbo di città risulterà maggiore rispetto a quella in uso fra i fanciulli di campagna. L'aver più parole, dice Rousseau, non è però sinonimo di più idee; lungi dall'essere un limite, infatti, questi ritiene che «una delle ragioni per cui il contadino, a confronto dell'uomo di città, ha in genere una mente più solida e più precisa risiede nella minore estensione del suo vocabolario. Possiede poche idee, ma sa connetterle benissimo»<sup>358</sup>.

Fuori dalle stanze chiuse, dalle aule! È all'aria aperta che deve crescere il più possibile Emilio e non in angusti spazi, privi di ventilazione e della luce che facilita la crescita e dà energia, desiderio di vivere<sup>359</sup>. Poco importa che possa cascare durante le sue corse frenetiche: imparerà così il dolore fisico: «Invece di lasciarlo marcire nell'aria viziata di una stanza. voglio che sia condotto tutti i giorni in mezzo a un prato. Una volta là, corra pure a perdifiato, sgambetti, cada in terra cento volte al giorno, tanto meglio:

<sup>354</sup> Ibidem.

<sup>355</sup> G. Romeo, *Sud-Est, qui vince la megalopoli*, in «Il Sole 24 Ore», 3/9/2008, p. 15. Nel 2008 in Asia si registravano ben 28 megalopoli, 7 sia nel Sud che nel Nord America e 4 in Africa ed Europa. Il calcolo prevede che nel 2015 saranno 240 le città asiatiche comprese fra 1 e 5 milioni di abitanti. I demografi rendono noto che gli abitanti delle città hanno ormai superato quelli delle campagne e che entro il 2030 il 60% degli esseri umani vivrà in aree urbane.

<sup>356</sup> Ivi, pp. 60-61.

<sup>357</sup> Ivi, p. 62.

<sup>358</sup> Ivi, pp. 63-64.

<sup>359</sup> In uno studio pilota europeo (HESE: Effetti dell'ambiente scolastico sulla salute) condotto, per l'Italia, a Siena ed Udine, ha dimostrato come l'aria delle nostre aule non sia del tutto salubre. Alti livelli di polveri sottili (Pm10) e di anidride carbonica (CO<sup>2</sup>), in più casi maggiori che nelle ore di punta in una grande città, non possono che arrecare seri problemi respiratori; cfr. M. Pappagallo, *Aria inquinata nelle aule*, in «Corriere della Sera», 15/8/2010, p. 24.

imparerà più presto a rialzarsi. Il benessere della libertà compensa molte ferite»<sup>360</sup>. Agli inizi del '900 anche Giovanni Gentile ribadirà tale concetto ammonendo: «Guai alla scuola dove non penetra il sole, e col sole tutta la vita! Guai alla scuola che mortifica in un fanciullo un solo germe di vita, per mutarsi in fabbrica di umanità a serie!»<sup>361</sup>. Non si tratta di spazi esclusivamente ludici, bensì di contesto in cui applicare intenzionalmente tutti quegli accorgimenti formativi per fare della sensazione di libertà fruibile all'aperto una delle vie privilegiate per l'educazione morale del bambino. È un esperire la libertà del corpo, in un ambiente che contribuisce a suggerirgli il posto nel mondo che occuperà; libertà in atto, che lo scolaro coscientizza lentamente sotto la guida del pedagogo, che gli farà comprendere, in sintonia con le inclinazioni dello stesso fanciullo, il dovere primo d'esser uomo e la difficoltà di cogliere a pieno cosa sia quell'aspirazione (fugace) che chiamiamo felicità<sup>362</sup>. Ma non siano le arzigogolate argomentazioni dei maestri a cercare di educare i bambini a taluni ragionamenti, specie rispetto alla distinzione fra 'bene e male'. I bambini sono bambini. Nicola Abbagnano, che per anni insegnò anche pedagogia<sup>363</sup>, ha scritto: «Strappato alla sua infantile innocenza, il bambino è infelice. L'educazione autentica deve lasciarlo godere della serenità del suo mondo»<sup>364</sup>. Rousseau, dal canto suo, sostiene infatti che «conoscere il bene e il male, capire la ragione dei doveri umani, non è cosa da fanciulli. La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. Se vogliamo sovvertire quest'ordine, produrremo frutti precoci, che non avranno maturità né sapore e non tarderanno a guastarsi; avremo sapientoni in tenera età e bambini vecchi decrepiti. L'infanzia ha modi di vedere, di pensare, di sentire esclusivamente suoi; nulla è più stolto che pretendere di sostituirli coi nostri»<sup>365</sup>. Il maestro lo guidi senza che questi se ne avveda più di tanto e non abdichi al principio dell'autorità che gli viene attribuita dal quel 'riconoscimento pratico' che «rende l'autorità positiva e reale, e costituisce [...] la disciplina. Arrogarsi un'autorità che non sia riconosciuta da nessuno, non è certamente instaurare l'autorità stessa. Pare si possa tutt'al più aspirare all'autorità, meritarsela, non darsela; per ottenerla effettivamente è d'uopo che altre volontà concorrano nella nostra, e la riconoscano. [...]. La disciplina non è il dovere dello scolaro, anzi il dovere fondamentale del maestro»<sup>366</sup>. Il sì sia chiaro ed il no un no. La peggior educazione è lasciar che la volontà ondeggi inconsistentemente fra educatore ed educando. Abbagnano sosteneva che in realtà c'è 'disinteresse' o 'assenza di autorità sufficiente' nei genitori; ma forse c'è dell'altro, ovvero «la convinzione che includere al più presto il bambino nei fatti della vita reale, anche brutti come sono, costituisca per lui un vantaggio che lo prepari ad affrontare la vita stessa nella sua realtà autentica. E così padri e madri trattano spesso i loro figli, dall'infanzia, come fossero adulti, parlano con loro di tutto e li rendono partecipi e testimoni anche degli aspetti più intimi della loro vita privata. Il risultato immediato di tutto questo è la perdita da parte dei genitori di ogni forma di prestigio e di autorità sui loro figli»<sup>367</sup>. Chi esercita il compito di educatore non trascuri mai la sua responsabilità umanizzante avendo ben presente, dentro di sé, un modello da proporre all'allievo<sup>368</sup>. L'educatore sia esemplare, poiché, come ricorda anche Heidegger, è «l'esempio vivo nel maestro, non la morta impalcatura dei programmi didattici a restare decisivo nella

<sup>360</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 71.

<sup>361</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Sansoni, Firenze 1962, p. 191.

<sup>362</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., pp. 72-74.

<sup>363</sup> Cfr. G. Primerano, *La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*, Aracne, Torino 2009.

<sup>364</sup> N. Abbagnano, *La saggezza della vita*, Rusconi, Milano 1987, p. 90.

<sup>365</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 90.

<sup>366</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., vol. II, pp. 35-37.

<sup>367</sup> N. Abbagnano, *La saggezza della vita*, cit., pp. 86-87.

<sup>368</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 97.

scuola»<sup>369</sup>. L'ambiente coadiuva l'insegnante, a patto che questi non lasci che la sua fruizione sia casuale, occasionale. Occorre predisporre tutto ai fini dell'educazione ed arricchire quest'organizzazione educativo-didattica con i doni preziosi del tempo e della sollecitudine, i soli che possano arricchire scolaro e maestro. L'educazione di Emilio avviene in un villaggio di campagna, al di là dei motivi già esposti, poiché qui «il pedagogo sarà molto più libero di predisporre a suo piacimento l'ambiente adatto al fanciullo; la sua reputazione, i suoi discorsi, il suo esempio avranno un'autorità che in città gli è preclusa; essendo egli utile ad ognuno, tutti faranno del loro meglio per favorirlo e cercheranno di guadagnarsi la sua stima, di mostrarsi al discepolo quale il maestro vorrebbe che realmente fossero»<sup>370</sup>. Nel vivere (e studiare) in campagna il bambino si fa un'idea dei lavori che attengono alla terra, tra cui la cura dell'orto. Tanto che col tempo, il maestro veicolerà il sentimento del fanciullo ai frutti raccolti, dicendogli: questo ti appartiene, per il tempo, il lavoro e la fatica impiegati! Quel tratto di terra, così, impara a sentirlo suo, tanto che se le fave da lui cresciute venissero estirpate, il luogo sconvolto, sorgerebbe nel fanciullo la prima sensazione d'ingiustizia<sup>371</sup>. Ai giovani maestri Rousseau suggerisce di ricordare «che in ogni campo le [loro] lezioni debbono consistere più nell'azione che nei discorsi, poiché i fanciulli facilmente dimenticano quello che hanno udito dire, ma non quello che hanno fatto e che altri ha fatto loro»<sup>372</sup>. L'esperienza attiva come via maestra. I libri sono utili, ma per il Nostro costituiscono motivo di infelicità per i bambini. Se si vuol educare il fanciullo alla spontaneità ed all'indipendenza, ma ancor più all'intelligenza, «coltivate le forze che essa deve padroneggiare. Esercitate continuamente il suo corpo, rendetelo sano e robusto, perché il fanciullo diventi buono e giudizioso: lavori, operi, corra, gridi, sia sempre in movimento; abbia vigore di uomo e ben presto ne avrà anche la mente»<sup>373</sup>. I giovani educatori siano capaci di un'arte difficile, auspica il Ginevrino, ossia quella secondo la quale governare senza precetti e 'fare tutto senza far nulla'. La libertà deve essere nell'aria, come un odore attraente e impalpabile, presente ed etereo; non un arbitrio alla mercé del capriccio dell'età dei piccoli allievi. Passeggiare e non sfrecciare frettolosamente: è questo che consente di percepire le ricche e variegate forme delle cose semplici, il profumo sottile della libertà e lo spettacolo quotidiano del paesaggio<sup>374</sup>. Ma ormai pare che persino andare a passeggio sia da derubricare fra le cose demodé; il tempo ormai è pieno. Ciò tradisce, però, solo una strana forma d'ansia da 'riflessione', dalla quale si fugge, prigionieri inconsapevoli di pensieri urbano-calcolanti. Le ville in città accolgono sempre meno bambini ed ora persino i più grandi le disertano; eppure «niente è più bello che passeggiare contemplando gli alberi o guardando lievemente, senza preoccupazioni, dentro se stessi»<sup>375</sup>. L'uomo non passeggia più, 'erra. Si può godere d'una aiuola fiorita solo compiendo piccoli passi; non scapicollandosi in ogni direzione.

A questo punto Rousseau tratta nell'Emilio l'età che va dai 10 ai 12 anni: il fanciullo è giunto alla primavera della sua educazione ed il 'metodo della natura', da lui ipotizzato, non può che rinvenire in quel periodo una similitudine con le stagioni che fanno metaforicamente del succedersi delle fasi della vita di ciascuno: «La terra adorna dei tesori dell'autunno, mette in mostra una ricchezza che l'occhio ammira, ma quest'ammirazione non commuove, perché nasce più da riflessione che da sentimento. A primavera, nulla

<sup>369</sup> M. Hiedegger, *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita*, Il Melangolo, Genova 2005, p. 535.

<sup>370</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 98.

<sup>371</sup> Ivi, pp. 102-103.

<sup>372</sup> Ivi, p. 105.

<sup>373</sup> Ivi, p. 134.

<sup>374</sup> L. Zucchinalli, *Il concetto di paesaggio*, in «eco. L'educazione sostenibile», 9, 2008, pp. 30-31; L. Bonesio, *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*, Diabasis, Reggio Emilia 2007.

<sup>375</sup> P. Citati, *Passeggiare in un mondo che ha smesso di camminare*, in «la Repubblica», 13/1/2010, p. 33.

ancora ricopre la campagna quasi nuda, i boschi non offrono ombre, la verdura comincia appena a spuntare, eppure il cuore si sente commosso a tale vista. Vedendo rinascere così la natura, ci sentiamo anche noi rianimare; l'immagine del piacere splende intorno a noi e queste compagne della voluttà, queste dolci lagrime, sempre pronte a mescolarsi ad ogni sentimento delizioso, già tremano sull'orlo delle nostre palpebre»<sup>376</sup>. Educare è lasciar divenire l'educando ciò che è, in un atto che orienta ed invita ad esplorare. «Educare – sostiene Iori – è indicare qua e là gli aspetti di una “esplorazione” che è fatta di cieli, di foglie, di sassi che resteranno indimenticabili nel rapporto con lo spazio-ambiente»<sup>377</sup>.

Da qui in poi il testo prosegue nel trattare dell'educazione dai 13 anni in su, sino a quando entrerà in scena anche Sofia. Molti saranno i passi ancora da far compiere all'allievo, fra i quali: l'osservazione più meticolosa dei fenomeni della natura (così da stimolarne la curiosità), l'amore per il vero, il gusto di coltivare le scienze ed i suoi metodi, la concentrazione, il desiderio dell'approfondimento, la conoscenza della storia per giudicare gli uomini dai fatti, l'amore per il genere umano. Non parole su parole servono per far ricordare i discorsi, dice Rousseau, bensì cose! Con l'educazione parolaia si formano solo dei chiacchieroni. A qualcuno una simile educazione potrebbe sembrare approssimativa, se non rozza. La visione pedagogica del Nostro, però, non è finalizzata ad educare 'selvaggi' da relegare ai margini della società, bensì persone capaci di abitare in città. Emilio può anche scegliere di stare in campagna, ma, formatosi colà, può andare/tornare dal centro abitato dopo un tirocinio che l'ha fortificato, reso più attento e consapevole del suo essere naturale, più schietto, meno vanitoso, più forte, meno parolaio. Il sentiero defilato dell'educazione autentica dischiude orizzonti che le via del pensiero urbano-calcolante semplicemente disconosce.

## Verso un'ecologia umana

Lo studio pedagogico in chiave analitica, pur sempre ben armonizzato con una comprensione *tout court* della complessa architettura rousseauiana, ridisegna e schiude scie da percorrere insieme agli allievi per una più profonda consapevolezza sul valore dell'ambiente e dei relativi comportamenti eco-compatibili. Esaminare, pertanto, alcuni passi del Ginevrino in cui vibra l'anima d'un uomo che amava profondamente la natura quanto il camminar per boschi, in solitudine, ma che ben conosceva l'importanza della dimensione civica, non significa conceder tempo ed energie a talune divagazioni psicologiche e/o intimistiche del Nostro. Non è affatto un perdersi in altro rispetto alle tradizionali visioni su cui tanto s'è scritto e discusso. Sarebbe più corretto dire, invece, che indugiare sui brani in cui Rousseau esalta in modo così profondo la natura, quasi rapito dagli stati d'animo che lo attraversano nella gestazione e stesura di più dei suoi lavori, è conquistarne un aspetto che può e deve far riflettere. È tramite la valorizzazione degli spazi vitali e fisici dove il pensiero si anima e rifocilla che si situano percorsi poco battuti, per spezzare certi rigidi schemi intellettualistici. L'opera di Rousseau, convenendo con Cassirer, si concentra su di un punto: liberare l'uomo dal dominio dell'intellettualismo, cui egli contrappone la 'forza del sentimento'<sup>378</sup>. Quello tratteggiato dal Ginevrino è un uomo che si ri-trova come tale stando con la natura in una viva prossimità sentimentale che gli dà linfa per andare avanti, fino a rintracciare con l'ausilio dell'esperienza la via che educa all'umano convivere. La campagna umanizza ed è proprio in vista dell'*humanitas* che

<sup>376</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 197.

<sup>377</sup> V. Iori, *Lo spazio ...*, cit., p. 236.

<sup>378</sup> E. Cassirer, cit., p. 67.

Rousseau tiene lontano Emilio dalla *societas*<sup>379</sup>. «La campagna – scrive il Nostro nel I libro delle Confessioni – era per me così nuova che non potevo stancarmi di goderne. Concepii per lei una passione che non si è potuta mai spegnere. Il ricordo dei giorni felici che vi trascorsi mi ha fatto rimpiangere quel soggiorno e le sue gioie, in ogni età, fino a quella che mi ci ha riportato. [...]. La semplicità della vita campestre mi procurò un beneficio inestimabile, aprendo il mio cuore all'amicizia»<sup>380</sup>. Solo dopo aver formato l'uomo Rousseau pensa al cittadino, che non è tale solo perché sta, 'vive' in città. Cittadino è colui che è depositario di doveri e diritti nei confronti della società, dove la vera libertà 'consiste nell'unione di tutti nella legge'. Per venir su bene è però indispensabile che primariamente Emilio venga educato in un contesto rurale, poiché l'immaginazione «si anima nella campagna e sotto gli alberi, langue e muore in una stanza e sotto i travicelli di un soffitto»<sup>381</sup>. È lì che il maestro può esercitare 'negativamente' la sua guida, così da consentire al ragazzo affidatogli di crescere scoprendo, in prima persona, a stretto contatto con la campagna, osservando, toccando, correndo, cadendo, faticando, sudando, ascoltando, intuendo, ma specialmente camminando fra alberi e fiori, immerso letteralmente nel vasto libro della natura.

Edgar Morin ha più volte indicato in Rousseau (insieme a Montaigne) un imprescindibile punto di riferimento intellettuale. I suoi testi fanno infatti continuo riferimento all'emergenza ecologica e da anni ormai insistono sul punto invitando a prenderne atto ed a contribuire affinché il nostro rapporto con la Terra possa mutare<sup>382</sup>. In un passaggio in cui Morin esplicita come il pensiero del Ginevrino abbia così notevolmente inciso nella sua prima formazione, questi scrive: «Giovanissimo, sono stato sensibile alle *Réveries du promeneur solitaire* di Jean-Jacques Rousseau. Amavo il mare, la montagna e per lungo tempo non riuscivo a scrivere se non davanti a una finestra aperta sui paesaggi toscani. Ho un bisogno di natura ancorato al profondo del mio essere»<sup>383</sup>. Il peso che la comunità scientifica ormai da anni riconosce a Morin esorta a lasciarci consigliare ancora dall'opera di un filosofo/pedagogista come Rousseau, che nella sua onestà unita ad un sincero amore per la natura si offre a noi cittadini del XXI secolo come un faro nella foschia d'un inquinamento ecologico, che avviluppa l'uomo prima ancora che lo stesso ecosistema. Famiglie, scuola e società civile sono chiamate a dare il loro contributo perché la questione ecologica assuma sempre più pregnanti valenze educative soprattutto per i più giovani. Un rapporto, quello uomo - ambiente naturale, che certo interessa studiosi di pedagogia per quel che attiene al rapporto fra 'formazione umana e l'ambiente nelle sue diverse forme culturali'<sup>384</sup>, ma che suscita persino l'intervento di autorevoli figure spirituali come quella di Sua Santità Benedetto XVI<sup>385</sup>. In un passaggio teso a valorizzare la portata dell'impegno educativo per fronteggiare l'emergenza 'eco-umanistica' il Papa scrive: «I doveri verso l'ambiente derivano da quelli verso la persona considerata in se stessa e in relazione agli altri. Volentieri, pertanto, incoraggio l'educazione ad una responsabilità ecologica, che, come ho indicato nell'enciclica *Caritas in veritate*,

<sup>379</sup> Ivi, p. 118.

<sup>380</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, A. Mondadori, Milano 2008, pp. 11-12.

<sup>381</sup> Ivi, p. 422.

<sup>382</sup> Cfr. E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopeful Monster, Firenze 1988; Id., *Terra-Patria*, Cortina, Milano 1994; Id., *L'anno I dell'era ecologica*, Armando, Roma 2007; Id., *La via*, Cortina, Milano 2012, pp. 67-87 e pp. 177-209.

<sup>383</sup> Id., *L'anno I ...*, cit., p. 102.

<sup>384</sup> Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.

<sup>385</sup> Benedetto XVI, "Crisi ecologica umanità minacciata", in «Avvenire», 16/12/2009, pp. 5-6.

salvaguardi un'autentica 'ecologia umana'<sup>386</sup>. L'uomo, dunque, non come dominatore armato dalla tecnica<sup>387</sup>, bensì come coltivatore e custode della Terra, così come indicato nella *Genesi* (2, 15).

Il rapporto fra Rousseau e la Natura è stato segnato da attrazione, stupore e partecipazione, ma sarebbe errato interpretare il suo rapimento come una cessione a forme di larvato panteismo. L'afflato metafisico del Nostro non pervade certo la sua opera ad ogni passo, ma resta indubbio il fatto che la meraviglia suscitata in lui dalla variegata e ricca forma assunta dalla natura che gli si spalanca dinanzi, dischiudono al suo pensiero momenti di sentito trasporto per un così bel dono del Creatore all'umanità. Nel XII libro delle *Confessioni* Rousseau, accogliendo la magnificenza dello spettacolo della natura, non può non osservare quanto segue: «Non mancavo mai, alzandomi, quando era bel tempo, di correre sulla terrazza a respirare l'aria salubre e fresca del mattino, e a percorrere con lo sguardo l'orizzonte di quel bel lago, le rive del quale e le montagne che lo circondano incantavano la mia vista. Non esiste per me più degno alla Divinità di questa muta ammirazione, suscitata dalla contemplazione delle sue opere, e che non si esprime con atti precisati»<sup>388</sup>. La Terra quale spazio ove l'esperienza divina è possibile e la sua custodia - coltivazione come autentica scuola di vita.

**Francesco Paolo Calvaruso**

Ph.D. in *Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione* – Università della Calabria

---

<sup>386</sup> Ivi, p. 5. Sul concetto di 'ecologia umana' il Papa si era già espresso l'1/1/2007 in un passo del suo messaggio per la XL Giornata della Pace: «Accanto all'ecologia della natura c'è dunque un'ecologia che potremmo dire 'umana', la quale a sua volta richiede un'ecologia sociale'. E ciò comporta che l'umanità, se ha a cuore la pace, debba tenere sempre più presenti le connessioni esistenti tra l'ecologia naturale, ossia il rispetto della natura, e l'ecologia umana. L'esperienza dimostra che 'ogni atteggiamento irrispettoso verso l'ambiente reca danni alla convivenza umana', e viceversa. Sempre più chiaramente emerge un nesso inscindibile tra la pace con il creato e la pace tra gli uomini. L'una e l'altra presuppongono la pace con Dio». Per una consultazione degli interventi del Pontefice sul tema dell'ambiente cfr. Id., *Per un'ecologia dell'uomo*, a cura di M.M. Morciano, LEV, Città del Vaticano 2011.

<sup>387</sup> Cfr. *L'ecologia umana è una necessità imperativa*, in «L'Osservatore Romano», 10/6/2011, p. 12.

<sup>388</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, cit., p. 636.

# INTERVISTA

## **Il Progetto PON Educazione Scientifica: un'idea di formazione docenti**

Intervista a Annamaria Fichera e Serena Goracci

L'Agencia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica, nell'ambito del progetto PON (Programma Operativo Nazionale) Educazione Scientifica, è stata incaricata di realizzare tra il 2007 e il 2013 (rinnovabile) un vasto piano di sostegno finanziario allo sviluppo del sistema di istruzione e formazione delle regioni dell'Obiettivo convergenza (ovvero Calabria, Campania, Puglia, Sicilia dal PIL molto basso). L'intento è quello di fornire ai docenti di scienze delle scuole secondarie di primo grado gli strumenti e le competenze didattico-metodologiche necessarie per migliorare negli alunni le capacità di utilizzare conoscenze e abilità apprese a scuola, per affrontare problemi e compiti analoghi nella vita reale attraverso l'introduzione o il rafforzamento della didattica laboratoriale. I corsi sono blended, cioè parte da effettuarsi in presenza, presso una scuola "presidio" del territorio, parte online attraverso una piattaforma gestita da ANSAS. Complessivamente il corso per i docenti consta di 100 ore di cui 70 on-line e 30 in presenza.

Abbiamo interpellato la Dottoressa Anna Fichera - Referente Nazionale per le iniziative di Formazione Docenti all'interno del MIUR - e la Dott.ssa Serena Goracci, responsabile del Progetto, per approfondire ulteriormente le caratteristiche di questo Progetto.

### **D. Quando nasce il Progetto PON, quali sono i suoi intenti e quali i soggetti coinvolti?**

**R. Fichera:** Il piano è stato concepito nell'autunno del 2007. Nel luglio erano uscite le Indicazioni Nazionali per il curriculum (D.M. 31 luglio 2007, cosiddette "Indicazioni Fioroni") e ne era stata avviata la sperimentazione nelle scuole.

Nell'ambito della collaborazione fra MIUR-Autorità di Gestione del PON e ANSAS si decise di offrire alla scuole dei materiali coerenti con dette indicazioni per le discipline principali. Per Matematica questi materiali erano già in parte disponibili grazie al Piano di Formazione M@t.abel che, grazie ai Fondi Strutturali, è stato ulteriormente sviluppato per coprire tutti gli argomenti presenti nelle Indicazioni.

La situazione per la didattica delle Scienze, delle Lingue straniere e dell'Italiano era invece meno ricca di opportunità di approfondimento e di spinta al cambiamento della didattica quotidiana perché i Piani Nazionali di formazione in questi ambiti o non avevano mirato a costruire un set organico di materiali disciplinari, agendo piuttosto sulle metodologie di insegnamento e apprendimento (il Piano Insegnare Scienze Sperimentali, ISS), o avevano mirato a una profonda innovazione della formazione di formatori dei docenti e non dei docenti di base (Piano nazionale Poseidon finalizzato all'insegnamento della linguistica in ottica plurilingue, poi curvato con il finanziamento del PON a Piano per la formazione dei docenti di base).

### **D. C'è qualche particolare motivo per cui tale progetto è rivolto alla scuola secondaria di primo grado?**

**R. Fichera:** I nuovi Piani finanziati dai PON (Educazione scientifica e i due piani in ambito linguistico per i docenti di italiano e per i docenti di lingue straniere) hanno puntato alla scuola secondaria del primo grado perché questa, insieme al biennio delle secondarie superiori, costituisce il punto di maggiore vulnerabilità del sistema scolastico italiano. In

particolare la secondaria del primo grado è l'ultimo segmento di formazione comune nell'ambito dell'obbligo scolastico e deve contemporaneamente assolvere al fine di "tenere insieme" e dare strumenti culturali comuni a tutti gli allievi e di favorire, al tempo stesso, la diversificazione dei progetti di percorso futuro sulla base del pieno riconoscimento delle diversità e delle ambizioni individuali di ciascun allievo.

**D. Quali sono le principali carenze individuate per quanto riguarda la preparazione degli studenti in Italia dal punto di vista scientifico - riscontratesi soprattutto attraverso la valutazione esterna del sistema scolastico italiano - che esigono un intervento a livello di formazione docenti? Per quanto riguarda le carenze nelle regioni verso cui è destinato il progetto sono le stesse ma solo più accentuate o c'è qualche altra differenza?**

**R. Fichera:** Premetto che non conosco "misurazioni" delle competenze scientifiche degli studenti italiani della secondaria del primo ciclo che offrano evidenze per formulare risposte "oggettive" alla domanda:

- Il Sistema nazionale di Valutazione non prevede prove di scienze,
- le indagini OCE-PISA riguardano i quindicenni che solo in minima parte sono all'interno di scuole secondarie del primo ciclo,
- le indagini IEA TIMSS (2007, i dati dell'indagine 2011 devono ancora venir pubblicati) presentano risultati "medi" (non significativamente al di sotto della media internazionale, a differenza dei risultati di matematica decisamente al di sotto della media internazionale) riguardo alle competenze scientifiche degli studenti italiani della classe 3 "media".

Inoltre, a differenza dell'indagine PISA ove il campione di studenti che partecipano è stato sovradimensionato per garantire letture stratificate dei risultati (differenze per ambito regionale, per tipologia di scuola etc.), il campione TIMSS è piccolo, consente considerazioni solo sulle macroaree e le differenze fra queste aree del Paese, come anche le differenze fra i risultati 2003 e quelli successivi del 2007, sono spesso presentate come non significative per le scienze.

All'assenza di misure si contrappone comunque la gran quantità di osservazioni qualitative non meno significative.

- Nelle scuole secondarie del primo ciclo la proposta di insegnamento integrato delle scienze si scontra con la formazione universitaria monodisciplinare dei docenti, pochissimi dei quali ha avuto una formazione specifica per l'insegnamento (basso tasso di presenza dei diplomati delle scuole universitarie, SISS, nella scuola).
- Le infrastrutture per la didattica sono molto povere e quando anche siano presenti dei laboratori scientifici nelle scuole del primo ciclo, la loro manutenzione è quanto mai faticosa non essendoci personale tecnico dedicato alla loro manutenzione (a differenza di ciò che accade per le scuole del secondo ciclo).
- Solo nel 2007/08 sono state dedicate a livello nazionale (fondi PON e fondi nazionali nell'ambito del Progetto Scuole aperte) fondi specifici per la realizzazione di laboratori scientifici nelle scuole del primo ciclo).

Insomma esistono motivi per pensare che docenti che non hanno incontrato le scienze, ma al più una disciplina scientifica nella formazione iniziale, che non hanno dentro le scuole né supporto tecnico né strumentale debbano essere aiutati con buone azioni di formazione in servizio se si intende rinnovare l'insegnamento scientifico.

**D. Quali sono le caratteristiche, i punti di novità più rilevanti dei percorsi di formazione docenti offerti dal PON? Suggestisco alcune ipotesi in base alle conoscenze che ho del progetto: aspetto sperimentale messo in primo piano attraverso cui è possibile comprendere con maggior efficacia gli aspetti teorici e matematici; percorsi che affrontano tematiche fondamentali di tipo scientifico che consentono di comprendere le problematiche fondamentali; le scienze viste come un cammino storico attraverso cui progressivamente è possibile conoscere la realtà fisica, chimica, ambientale, naturale e biologica; collaborazione o dialogo aperto con altri progetti internazionali; la metodologia adottata (utilizzo della piattaforma e delle potenzialità multimediali, affiancamento del tutor che indirizza, supporta i docenti e svolge il ruolo di monitorare il lavoro)**

**R. Goracci:** Sicuramente quello che tu sottolinei. Focalizzerei l'attenzione anche sui seguenti aspetti:

- didattica laboratoriale non come spazio ma come modalità di lavoro che può essere messa in atto anche in setting estremamente semplici e quotidiani (es. laboratorio in classe);
- storia anche come visione che problematizza il concetto di "disciplina" e che apre, quindi, ad altri ambiti del sapere (compreso quello umanistico);
- sostenibilità come prospettiva di una scienza calata nella società;
- impostazione NON enciclopedica che propone delle scelte di argomenti;
- sviluppo contemporaneamente di competenze 'di cittadinanza', di collaborazione in gruppo, autonomia di pensiero e creatività nella soluzione dei problemi.

**D. Quali sono gli esiti, l'incidenza sulla formazione fino ad ora, non solo (ma anche) dal punto di vista quantitativo?**

**R. Goracci:** Per documentarsi a questo riguardo si possono consultare il report di monitoraggio effettuato sui corsi 2009-10 (quello dei corsi 2010-11 conclusi a dicembre 2011 è ancora in corso di elaborazione) e un report con alcuni dati rispetto alla frequenza ai corsi e al conseguimento dell'attestato finale che contiene un confronto fra 2009-10 e 2010-11. (Si veda il file allegato *statistiche\_corsisti*).

**D. Quali sono le sfide più incalzanti nell'ambito del panorama internazionale, ma soprattutto europeo, dal punto di vista dell'importanza di migliorare la formazione docenti di Scienze? Il progetto PON può costituire un valido aiuto allo scopo di diffondere nel nostro paese le riflessioni più innovative ed efficaci per quanto riguarda questo aspetto?**

**R. Fichera:** La domanda è ambiziosa... In tutti i paesi sviluppati si insiste sull'importanza delle conoscenze scientifiche mirando alla concorrenza dei mercati grazie a ricerca e innovazione.

Vorrei ricordare che in Europa la molla allo sviluppo è (dovrebbe) essere intrecciata con quella alla inclusione.

Credo che il PON Educazione scientifica offra soprattutto buoni strumenti ai docenti per attrarre tutti gli allievi verso il porsi domande sul mondo naturale e tecnologico che li circonda, a cercare risposte caratterizzate da verificabilità e condivisibilità, a cercare

similitudini, differenze, variazioni, conservazioni che permettano lo sviluppo di modelli o interpretazioni più generali, a capire l'importanza del saper utilizzare linguaggi specifici, anche di carattere formale.... Cioè PON-Educazione scientifica è una proposta di insegnamento che mette al centro fenomeni/oggetti /situazioni da una parte e chi impara dall'altra, offrendo a questi ultimi la possibilità di “cominciare dall'inizio”, dal concreto, dalla manipolazione, dalla osservazione e dalla curiosità perché tutti gli allievi siano poi capaci di andare avanti, ciascuno fin dove vorrà (magari fino a brevetti che ci faranno riconquistare il primato economico), tutti, comunque, fino a una dimestichezza condivisa con il mondo di oggi, le sue opportunità e i suoi rischi. Non so se questo mortifichi la sua richiesta di innovatività, personalmente credo sia cosa nuovissima e rarissima.

**D. Quali provvedimenti dovrebbero essere presi secondo lei per quanto riguarda la formazione dei docenti in servizio in Italia?**

**R. Fichera:** Non lo so, non ha molto senso che mi pronunci sulle regole, non sta a me dettarle. Mi sento sconfitta per non riuscire a convincere i miei colleghi insegnanti dell'importanza, della giusta fatica e del piacere di imparare. Proprio loro che credono di poter insegnare senza vivere in ogni momento, per se stessi, anche la dimensione dell'apprendere.

**Goracci:** Anch'io non mi pronuncio perché vedo solo un pezzetto del sistema. Quello di cui si lamentano molto i docenti volenterosi che, nonostante tutto, decidono di fare formazione è che non se ne riconosca l'importanza (della formazione di qualità) all'interno del sistema e soprattutto della scuola in cui si lavora. Manca, in sintesi, un riconoscimento.

L'altro aspetto importante è quello sottolineato da Fichera: far passare l'idea di una dimensione di formazione-ricerca continua indispensabile per la professionalità docente.

**D. Quali sono le prospettive per il futuro per quanto riguarda il progetto PON educazione scientifica in Italia (i prossimi anni)?**

**R. Fichera:** L'ANSAS con il gruppo del Comitato tecnico scientifico sta cercando di arricchire organicamente i temi trattati nel Piano di formazione e di rafforzare i collegamenti fra essi. Per il 2012/2013 avremo già una proposta di formazione più ampia e significativa sulla maggior parte dei temi proposti dalle indicazioni per il curricolo. Credo riusciremo a dare strumenti efficaci ai docenti che vogliono proporre un sensato insegnamento scientifico.

Nel 2013, anche queste nuove parti saranno disponibili al di fuori delle 4 regioni dell'obiettivo Convergenza sul nostro sito <http://risorsedocentipon.indire.it>.

Il mio sogno è che questi materiali siano utilizzati anche per la formazione iniziale dei docenti. Ci piacerebbe riuscire, in questi ultimi scorcii di finanziamento (la programmazione si conclude nel 2013), a collegare maggiormente scuola e università. Sono convinta che l'ANSAS, e il MIUR, con il PON Educazione scientifica stiano offrendo un ottimo strumento per chi deve formare i nuovi docenti per la scuola secondaria (non solo per quella del primo ciclo, fra l'altro!), cioè per le Università che gestiranno i TFA. Nel Piano Azione Coesione si accenna a questo obiettivo, vedremo cosa si riuscirà a fare.

Chiaramente il PON “Competenze per lo Sviluppo” proporrà anche per il prossimo anno la formazione in modalità blended del Piano Educazione scientifica, ma non so dirle cosa potrà succedere dopo il 2013.

Non è un problema prettamente economico: cosa accadrà dopo il PON dipenderà, credo, da quanto le proposte che abbiamo sviluppato saranno diventate patrimonio di tutto il mondo della formazione e della scuola. Diversamente, fra un anno, chi verrà vorrà ricominciare daccapo, secondo un costume assai diffuso.

Noi con il PON Educazione scientifica abbiamo sottolineato la nostra “non originalità”: si è lavorato sul solco delle indicazioni per il curriculum, si è andati a riprendere tutto quanto si poteva (esplicitandone la provenienza) dai piani ISS e S&T (Scienza e Tecnologia) etc... perché questi piani hanno fornito significativi momenti di riflessione e ricerca sull’insegnare/apprendere le scienze. Essi, purtroppo, o sono già stati dimenticati o faticano a sopravvivere dopo l’iniziale ondata di entusiasmo. Di entrambe i Piani, ISS e S&T, inoltre, solo chi vi ha partecipato sa qualcosa anche perché le risorse prodotte, ove ce ne sono state, non sono più accessibili. Il sito <http://risorsedocentipon.indire.it> è un po’ il passaporto di “sostenibilità” del PON-Educazione scientifica.

**a cura di Nadia Correale**

(Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro* -  
Università degli Studi di Bergamo)

# RECENSIONI

**Roberto Gatti, *Rousseau. Il male e la politica*, Edizioni Studium, Roma 2012, pp. 301**

«Ho visto il male e ho cercato di trovarne le cause». Partendo da questa citazione rousseauiana, posta non a caso come esergo della prima parte del volume, Roberto Gatti propone un'approfondita analisi del tema del male nell'opera di J.-J. Rousseau. Un tema che costituisce uno snodo centrale nella produzione del filosofo Ginevrino, utile per comprendere meglio le sue riflessioni in ambito politico, etico ed educativo. È stato Cassirer, riprendendo alcune osservazioni di Kant, a sottolineare l'importanza della posizione teorica rousseauiana sul problema del male e la sua originalità nei confronti della teodicea classica. Secondo Cassirer, Rousseau è stato uno dei primi pensatori a sostenere che il male è prodotto, attraverso i legami sociali, dal divenire storico e non può alterare la natura buona dell'uomo. La conseguenza più diretta e ambigua di questa tesi porta a pensare che il male, essendo generato dalle relazioni politiche umane, sia un problema contingente che può essere sradicato dalla società. Gatti, pur riconoscendo l'importanza di questa interpretazione e la sua fondatezza nei testi rousseauiani, ne mette in evidenza anche i limiti. L'affermazione che il male occupa uno spazio marginale nella struttura umana, che può essere eliminato attraverso una buona gestione dei legami politici, apre la strada a una serie di interpretazioni, diffuse nel Novecento, che considerano il progetto politico di Rousseau come una teorizzazione che giustifica forme politiche totalitarie<sup>389</sup>. La politica viene investita, in questo modo, di un compito superiore alle sue possibilità, che coincide con l'aspirazione illusoria e pericolosa di liberare le comunità umane dal male e portarle alla felicità piena sulla terra: «l'idea di male come semplice contingenza storico-sociale (cioè come qualcosa di totalmente esterno, eliminabile così come è stato creato, non radicato in nient'altro se non nella libera prassi umana), se non fa tutt'uno con la *forma mentis* totalitaria, è però pericolosamente vicino a essa, nella teoria non meno che nella concreta azione umana nel mondo» (ivi, p. 9).

Come è possibile superare i limiti di questa interpretazione? Si può veramente affermare che la tesi di Rousseau sul male porti con sé le degenerazioni della democrazia totalitaria? Gatti sostiene che, per evitare il rischio di avvicinare troppo l'impostazione teorica del Ginevrino alle derive del messianismo politico che pretende di poter estirpare il male dal mondo, è necessario prendere in considerazione l'antropologia rousseauiana e lo sfondo religioso nel quale viene collocata: «il male è annidato nell'interiorità del soggetto. La società si configura, in tale prospettiva non come una *causa*, ma come occasione di esso. Il punto è che il male è *già sempre là*; i rapporti sociali lo possono incentivare e far tragicamente esplodere, se si strutturano secondo disuguaglianza, ingiustizia e conflitto. Ma possono contribuire a limitarlo, se riusciamo a pensare e a edificare una "società ben ordinata", in grado cioè di garantire la libertà e l'uguaglianza» (ivi, p. 10). La linea interpretativa di Gatti afferma che, per comprendere il tema del male in Rousseau, è opportuno sottolineare la centralità della sua antropologia rispetto alle dimensioni storiche e sociali. Il male è un elemento radicato nella natura umana e mette in evidenza i limiti che costituiscono ogni individuo. Per questa ragione, nessun progetto politico, nemmeno l'ipotesi del contratto sociale, può illudersi di risolvere tutte le contraddizioni, le mancanze e gli errori che appartengono all'essenza dell'uomo e formano, insieme alla tendenza verso il bene, la sua natura.

Le tre parti che costituiscono *Rousseau. Il male e la politica* mostrano come, all'interno dell'opera del Ginevrino, sia possibile sostenere la tesi della presenza del male

<sup>389</sup> Si vedano J. Talmon, *Le origini della democrazia totalitaria*, Il Mulino, Bologna 1967 e P. Pasqualucci, *Rousseau e Kant*, Giuffrè, Milano 1976.

nell'interiorità del soggetto. La prima parte dal titolo *Ce triste et grand Système* affronta il tema della genesi dell'identità soggettiva ed evidenza, attraverso un dialogo paziente con i due *Discours*, la *Nouvelle Héloïse* e l'*Émile*, l'importanza della fragilità, della finitezza e della libertà umana per comprendere il rapporto tra individuo e società. La seconda parte *Il male e la politica* rappresenta un confronto serrato con gli scritti politici rousseauiani e con la tesi del contratto sociale. Un confronto che mostra lo scacco costitutivo che è insito nell'azione politica e nell'idea stessa di contratto. Infatti: «permane una tensione essenziale tra pensare *en philosophe* le condizioni della società ben ordinata e realizzarla concretamente. O, in altri termini, ci sarà sempre un vuoto non colmabile tra l'imperfezione della natura umana e la ricercata, ma non ottenuta (e non ottenibile?), *perfezione* dell'artificio politico» (ivi, pp. 229-230). Ecco il cuore della tesi di Gatti che lo spinge a sottolineare l'aspetto impolitico della concezione rousseauiana. Ogni realizzazione politica concreta si scontra, inevitabilmente, con la natura limitata dell'uomo e con la sua perfettibilità che, per definizione, non può giungere a compimento in modo definitivo. Non a caso, l'ultima parte del volume *Oltre la politica: mondi incantati ed esperimenti impossibili* prende in considerazione i tentativi di Rousseau volti a superare i limiti della proposta razionale del contratto: il "paradiso di Clarens" e l'educazione naturale dell'*Émile*. Un superamento che, anche se si rivela impossibile da realizzare e genera illusioni e fraintendimenti, mostra in atto la tensione etica e trasformativa dell'uomo.

*Rousseau. Il male e la politica* possiede il merito, indiscutibile, di opporsi ad alcune letture superficiali e riduttive che vogliono vedere in Rousseau l'anticipatore di concezioni moderne, come il messianismo politico o la democrazia totalitaria. Inoltre Gatti, dimostrando di conoscere a fondo i testi rousseauiani, non applica la sua interpretazione dall'esterno in modo ideologico, ma al contrario la verifica pazientemente nelle sfumature e nelle oscillazioni teoriche del procedere del Ginevrino. Il risultato è un testo ricco e chiaro che riesce sia a ricostruire la complessità del pensiero di Rousseau attraverso lo snodo critico del problema del male, sia a porre domande e stimolazioni sui problemi etici e politici che sono in grado di interrogare il lettore contemporaneo sul senso profondo della sua esistenza.

**Andrea Potestio**

(Ph.D. in Scienze Pedagogiche – Università degli Studi di Bergamo)

**S. Chistolini, *Domanda e offerta di competenza nella professione docente. Insegnanti tra realtà, rappresentazione e aspettative istituzionali nella regione Lazio*, Edizioni Kappa, Roma 2012, pp. 264.**

Il testo in oggetto è l'esito finale della ricerca condotta dall'Unità operativa dell'Università Roma Tre, diretta dalla professoressa S. Chistolini, nel biennio 2008-2010 rispondente alle richieste del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale: Domanda ed offerta di competenza nella professione docente: insegnanti tra realtà, rappresentazioni ed aspettative. Il progetto nasce dall'interesse di due importanti strutture di ricerca di Bergamo e Padova che hanno focalizzato la loro attenzione sui temi del cambiamento dell'istituzione scolastica e della qualità della professionalità docente. Ogni Unità di ricerca coinvolta nel progetto (Bergamo, Padova, Roma Tre e Salerno) ha analizzato la realtà della propria regione di riferimento: la specificità delle singole analisi locali e il loro confronto hanno consentito di attribuire carattere nazionale alla ricerca stessa.

La ricerca entra nel vivo del dibattito italiano ed europeo interessato ai paradigmi della formazione del docente e al problema delle competenze "previste, attese e agite" dagli insegnanti: punto nevralgico è la riflessione sulle competenze necessarie alla professione docente ovvero al rapporto esistente tra domanda formale (competenze richieste agli insegnanti dalle norme e/o contratti di lavoro) e domanda informale (competenze richieste/attese dagli studenti nei confronti dei docenti), offerta formale (competenze previste nei percorsi di formazione degli insegnanti) e offerta reale (effettive competenze operative degli insegnanti) di azioni relative alla professione docente, al fine di ridisegnare adeguate strategie di formazione iniziale degli insegnanti. Il lavoro di ricerca (articolato in fasi preventivamente strutturate dal gruppo di ricerca nazionale riguardanti la ricognizione bibliografica, la rassegna ragionata della letteratura nazionale ed internazionale, l'individuazione del campione, la costruzione-implementazione del questionario rivolto a docenti ed alunni e la somministrazione dello stesso, la tabulazione ed elaborazione dei dati quantitativi ed infine la revisione e rendicontazione del lavoro di ricerca), si è proposto l'obiettivo di esplicitare quale sia la rappresentazione che i docenti hanno della propria attività professionale e di palesare quali competenze gli studenti riconoscono ai propri docenti. Nello specifico sono state prese in esame le competenze di interazione sociale, competenze etiche, disciplinari, metodologiche e docimologiche.

La fase di ricerca sul campo è stata condotta utilizzando un metodo quantitativo e qualitativo (interviste e questionari) che, valorizzando le specificità del percorso professionale dei singoli docenti, garantisce un'adeguata generalizzazione dei dati ottenuti e consentisse di trarre conclusioni rappresentative. L'Unità operativa romana per la determinazione del campione di studenti ed insegnanti ha dovuto tener conto di elementi originali rispetto alle altre unità di ricerca: a causa della dimensione e articolazione della popolazione studentesca della provincia di riferimento, si è ritenuto opportuno limitare l'analisi alla sola città di Roma.

Dalla comparazione dei dati ottenuti dalle diverse aree territoriali di riferimento emerge la presenza di tre diversi stili di formazione dei docenti: stile discendente-centrico per

l'area corrispondente alla provincia di Padova, stile docente-centrico per le aree di Bergamo e Roma, stile dell'equidistanza per l'area di Salerno. Per quanto attiene le competenze relative alle aree comunicativo-relazionale, pedagogico-didattiche, personale e etico-deontologiche non emergono, invece, differenze sostanziali relative alle aree geografiche analizzate. Il personale docente sembra essere altamente motivato, impegnato e preparato professionalmente, contraddistinto da un'auto-percezione fortemente positiva rispetto al proprio ruolo e alle proprie competenze; possiede adeguate conoscenze disciplinari, è attento alla valorizzazione delle metodologie didattiche impiegate, alla qualità formale ed etico-relazionale del proprio agire educativo e alla ricerca dell'equità sia nella valutazione degli allievi sia del proprio lavoro. L'analisi delle risposte fornite dagli studenti mette in rilievo, tuttavia, un certo grado di problematicità rispetto la professionalità docente soprattutto riguardo l'area delle competenze comunicative relazionali ed etico-personali-deontologiche.

L'analisi ragionata dei dati ottenuti dall'Unità operativa romana conferma, quindi, quanto emerso dalle altre Unità di ricerca e permette di tracciare un profilo professionale docente caratterizzato da adeguate competenze pedagogiche, didattiche e disciplinari; il profilo che emerge è quello di un insegnante efficiente ma poco efficace: «preparato ma disattento alla verifica degli obiettivi raggiunti, soddisfatto di insegnare ma carente dal punto di vista della sensibilità antropologico-culturale ed interattiva, competente ma in difficoltà quanto a capacità di suscitare competenze. [...] Il profilo contraddittorio evidenzia lo stato di conservazione ideologica dell'insegnante esprimibile dalla scarsa ricerca dell'innovazione e del cambiamento. [...] sembra più attento a raggiungere i compiti assegnati che a lavorare sui processi educativi di formazione della persona». (Ivi, p. 234).

Le sollecitazioni presenti nel testo rimandano quindi alla necessità di costruire un rapporto positivo e propositivo tra docente e discente fondato sulla disponibilità e sulla relazionalità; alla necessità di immaginare (e formare) un docente che “sa, sa fare e sa agire” contraddistinto da un atteggiamento professionale propositivo, creativo, innovativo e responsabile. In tale prospettiva la competenza professionale del docente non si lascia ridurre ad “asettico mito tecnologico-didattico” ma può essere realmente intesa come «intermediazione tra le esigenze poste in essere dalla propria quotidiana attività e i saperi teorici, pratici, esperienziali in vista della migliore soluzione possibile». (Ivi, p.134).

**Silvia Annamaria Scandurra**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e Mercato del lavoro -  
Università degli Studi di Bergamo)

**Francesca Bracci, *La famiglia come comunità di apprendimento*, Ed. insieme, Terlizzi (Ba) 2012, pp. 245**

Questo volume, pubblicato da Francesca Bracci, docente in *Analisi delle pratiche professionali e Metodologie per l'intervento formativo* presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, all'interno della collana "Pedagogia degli adulti" diretta da Maria Luisa De Natale, si colloca nell'ambito degli studi pedagogici sulla famiglia ed in particolare in un ambito di ricerca finalizzato ad approfondire i dispositivi di apprendimento e di costruzione della conoscenza nei contesti familiari. Il lavoro muove da un quadro teorico - concettuale legato ai costrutti di *comunità di pratica* (CdP) e di *apprendimento trasformativo*, quadro che consente di tematizzare la famiglia come una "comunità di apprendimento permanente e come un generatore di saperi situati" (p. 15), in famiglia, infatti, si apprende gli uni dagli altri e si sviluppano conoscenze utili a fronteggiare i problemi e l'indeterminatezza della vita quotidiana.

Il testo è strutturato in quattro capitoli. Nel primo l'autrice ricostruisce le prospettive metodologiche aperte dagli studi sulle CdP, con particolare riferimento alla teoria di Wenger. Quest'ultima si concentra sull'apprendimento come partecipazione alla pratica sociale, il processo di apprendimento, infatti, "è inteso come una realtà situata in uno specifico contesto, che ne è costitutivo e generativo" (p. 36). I soggetti impegnati nell'apprendimento non "stanno in un contesto, ma co-evolvono con esso" (p. 36) partecipandovi a pieno titolo, pertanto, l'apprendimento assume carattere relazionale e negoziato configurandosi come un "processo interattivo a due vie tra la società e il nuovo membro, tra l'esperto e il novizio" (p. 34). Il costrutto di apprendimento situato è alla base del concetto di comunità, che Wenger definisce come un "aggregato informale di attori" (p. 37) che si costituisce attorno a interessi condivisi, generalmente problemi comuni. Le CdP, spiega lo studioso svizzero, si sviluppano dappertutto, anche nel contesto familiare, e l'apprendimento che nasce al suo interno è quello che possiede il più alto impatto trasformativo sul piano personale. Non tutte le comunità, però, possono essere definite CdP, a tale proposito Wenger individua tre dimensioni che consentono alla pratica di divenire fonte di coerenza di una comunità: impegno reciproco, impresa comune e repertorio comune.

Una volta ricostruito il quadro teorico di riferimento Bracci riprende analiticamente queste tre dimensioni per leggere i contesti familiari come CdP. La teoria delle CdP viene, quindi, utilizzata come costrutto interpretativo ed analitico per descrivere ed osservare i processi di apprendimento situati nella vita familiare. Inoltre, spiega l'autrice, questa teoria rappresenta un utile schema per favorire la "coltivazione" dei processi di apprendimento ed accompagnare le famiglie affinché la partecipazione alle pratiche familiari consenta ai suoi membri di evolversi e trasformarsi. A tale proposito nel secondo capitolo, vengono recuperati gli studi di Mezirow sull'apprendimento trasformativo al fine di comprendere come e perché i processi familiari possano favorire oppure ostacolare traiettorie trasformative. Nella sua trattazione l'autrice si concentra esclusivamente sui processi di apprendimento che caratterizzano i membri adulti, i quali, come pone in evidenza Mezirow, "sono prigionieri della loro storia personale" (p. 67), pertanto, dietro ai loro atteggiamenti, ai loro pensieri e alle loro idee è possibile rintracciare assunti culturalmente determinati che rendono buona parte del sapere genitoriale caratterizzato dall'esistenza di un pensare ed un agire precritico. Partendo da questo presupposto la teoria trasformativa tematizza la centralità di un pensiero critico-riflessivo, descrivendo le dinamiche con cui gli adulti imparano ad analizzare razionalmente valori e significati anziché accettarli passivamente. Tale prospettiva consente di guardare alla famiglia come un soggetto sociale che, grazie

ad una serie d'interventi formativi, è in grado di trasformare modelli di riferimento assimilati acriticamente in prospettive intenzionalmente assunte. La trasformazione delle prospettive è, secondo Mezirow, il processo più importante per lo sviluppo degli adulti.

Nell'ambito della teoria trasformativa, quindi, la riflessione si configura come un dispositivo in grado di aiutare i genitori a divenire sempre più consapevoli delle strutture epistemiche alla base delle proprie pratiche. Come confermato dalle teorizzazioni di Dewey e Schon esiste, infatti, uno stretto legame tra riflessività e sapere pratico, la pratica riflessiva dà origine a un processo di conoscenza che non separa il pensiero dall'azione e che “assume la forma di una conversazione riflessiva con situazioni problematiche” (p. 89). La riflessione e la dialettica critica risultano, pertanto, particolarmente utili per riconoscere le distorsioni presenti nel sistema di credenze che orienta le pratiche dell'adulto.

Il secondo capitolo si conclude con l'analisi, proposta da Mezirow, delle principali distorsioni nelle premesse epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche alla base delle rappresentazioni adulte.

Nel terzo capitolo, invece, l'autrice illustra come è stata condotta l'indagine empirica volta ad analizzare le attività, le pratiche educative, le rappresentazioni e i sistemi di significato che orientano l'agire familiare dei genitori coinvolti. Più specificatamente l'oggetto d'indagine è costituito dalle modalità di apprendimento e dai processi di costruzione della conoscenza nei contesti familiari. A tale scopo la ricerca è stata orientata da una serie di domande quali ad esempio: a quali condizioni si apprende dalla pratica familiare? A quali condizioni la partecipazione a pratiche familiari consente alla comunità di evolversi e trasformarsi? Quali dispositivi educativi possono essere adottati per accompagnare i processi di crescita familiare e personale? Come coltivare processi di autoformazione?

Il disegno di ricerca, di tipo misto- sequenziale e trasformativo, si è articolato in due fasi, una prima fase caratterizzata da un'indagine qualitativo- esplorativa e una seconda fase costituita da una ricerca- intervento. La scelta di utilizzare dispositivi qualitativi nel corso della prima fase della ricerca, spiega l'autrice, è giustificata dal tentativo di avvicinare il più possibile un oggetto di ricerca così specifico, complesso e situato. In questa prima fase, attraverso un accurato piano di selezione, sono state individuate una serie di coppie parentali coniugate con un elevato profilo socioculturale in termini di titolo di studio conseguito e professione. Le coppie sono state reclutate nei poli scolastici e universitari, nelle associazioni di genitori e nelle parrocchie distribuite nei comuni di Milano e Arezzo. Nonostante si siano selezionate delle coppie, le interviste sono state condotte secondo una logica *one to one*, seguendo un approccio etnografico che ha permesso di accedere ai sistemi di attività situata dei singoli attori. Le interviste sono state organizzate attorno a precisi nuclei tematici: ruolo genitoriale, relazionale coniugale e intrecci familiari, sistemi di attività, pedagogia familiare e orizzonti valoriali.

La seconda fase della ricerca, invece, ha previsto due laboratori riflessivi condotti con la metodologia della ricerca partecipata che ha permesso di coinvolgere direttamente i genitori, valorizzando così la co-costruzione dei saperi e permettendo loro di prendere coscienza della propria situazione al fine di modificarla. Questo diretto coinvolgimento ha, infatti, permesso agli attori stessi d'individuare le situazioni problematiche più rilevanti e le loro possibili soluzioni.

L'autrice, dopo aver illustrato il progetto di ricerca, riassume nel quarto capitolo i risultati dell'indagine dando origine ad un'analisi pedagogica e sociale della famiglia che si focalizza sulle modalità di costruzione del sapere genitoriale.

Dalle interviste condotte nella prima fase della ricerca è emerso che il punto di partenza per la costruzione del sapere genitoriale sono le “educazioni ereditate” (p. 115) dalla famiglia d'origine. In modo più o meno esplicito, infatti, tutti gli intervistati hanno

dichiarato che l'esperienza vissuta come figli permette di sviluppare un “curricolo implicito” (p. 120) che, volenti o nolenti, porta ad assomigliare ai propri genitori. A tale proposito l'autrice sottolinea con forza che il riconoscimento degli errori compiuti dai propri genitori e il desiderio di non ripeterli non siano di per sé sufficienti ad impedire alla nuova coppia di fare lo stesso. Ciò che, invece, consente ai neogenitori di diventare pienamente consapevoli del proprio agire e di avere la possibilità di cambiare e di trasformarsi è quello che la teoria trasformativa definisce un “dilemma disorientante”, vale a dire il trovarsi di fronte ad un evento critico che genera confusione e chiede d'interrogare criticamente le proprie teorie e prospettive di significato.

A fungere da “dilemma disorientante” è in primo luogo il confronto con il coniuge, che è portatore di un punto di vista differente e talvolta divergente. Tale confronto consente inoltre d'imparare a gestire quello che Mezirow ha definito dialogo transazionale attraverso il quale, facendo dialogare le proprie posizioni, i due coniugi arrivano a costruire nuove teorie e conoscenze.

Oltre al confronto con il partner, anche la relazione con i figli ha un ruolo fondamentale nella costruzione della propria competenza genitoriale e nel passaggio dalla condizione di novizio a quella di esperto. I figli, infatti, aiutano i genitori “a guadagnare un'idea più realistica e funzionale di progettazione educativa” (p. 157) poiché il loro punto di vista consente all'adulto d'individuare i limiti del proprio agire educativo. Nell'interazione con il figlio i genitori comprendono che non è possibile applicare un piano predefinito ed imparano così a gestire le incertezze e gli imprevisti della vita quotidiana. Anche la possibilità di osservare e partecipare alla vita di altre famiglie risulta essere particolarmente utile per accrescere la propria *expertise* in quanto consente di cogliere moltissimi saperi taciti, iscritti dentro le azioni.

Leggendo quest'ultimo dato alla luce della teoria trasformativa, l'autrice spiega che il confronto con altre comunità familiari consente di sviluppare forme di dialogo discorsivo che permettono di riflettere sulla propria situazione, aumentando così la propria consapevolezza.

Un ultimo interessante aspetto, che le interviste hanno messo in evidenza e che consente di tematizzare la famiglia come CdP, è la consapevolezza che fare famiglia si traduce nell'assunzione di un'impresa comune, la quale a sua volta richiede un costante impegno reciproco. Fare famiglia, infatti, è un “apprendimento che si consegue grazie all'esperienza e alla crescita del senso di appartenenza a un contesto unico che va costruito e coltivato” (p. 181), nulla avviene naturalmente. L'essere padri e l'essere madri rappresenta un impegno che si assume col tempo e tale impegno è descritto come una competenza situata che s'accresce con l'esperienza.

A conclusione del capitolo, l'autrice presenta i risultati della seconda fase della ricerca, quella relativa ai laboratori riflessivi. Questi laboratori, spiega Bracci, sono stati condotti utilizzando l'*Action Learning* un approccio che prevede che i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, lavorino alla risoluzione di problemi ritenuti altamente significativi al fine di apprendere da quest'azione. Nel corso dei laboratori si è cercato di valorizzare le pratiche educative e i saperi genitoriali sedimentati nelle famiglie coinvolte attraverso una serie di dispositivi di scambio, confronto e condivisione. Ciò ha consentito d'inserire “i partecipanti in un processo di apprendimento critico-riflessivo basato sull'azione” (p. 210) che ha permesso loro di sviluppare *identità parentali riflessive*. Gli stessi partecipanti, infatti, hanno affermato di aver tratto notevoli vantaggi dalla partecipazione ai laboratori, durante i quali hanno compreso il significato profondo delle situazioni vissute e hanno avuto la possibilità di scavare al di sotto della superficie dei valori e delle credenze alla base del proprio agire.

La ricerca condotta e il riferimento ai costrutti di apprendimento trasformativo e di

comunità di apprendimento hanno consentito all'autrice di leggere la famiglia come una “potenziale comunità di apprendimento trasformativo” (p. 225). Dall'indagine è emerso infatti che la famiglia non solo possiede la capacità di gestire la trasformazione dei saperi ma anche la competenza di generare nuove conoscenze per far fronte agli imprevisti e alle incertezze della vita quotidiana.

Alla luce di questi risultati l'autrice sottolinea l'importanza, per chi occupa della famiglia dal punto di vista educativo, di valorizzare e coltivare la conoscenza situata di cui quest'ultima è portatrice.

**Alessia Pasini**

(Università degli Studi di Bergamo)

**Carlo Baroncelli (ed.), *Verso un'educazione planetaria. Per un futuro sostenibile*, Editrice La scuola, Brescia 2012, pp. 280**

Nell'introduzione gli autori dichiarano che «questo volume è il frutto di una mente collettiva sostenuta da un cuore comune. La mente collettiva prodotta da un piccolo gruppo di insegnanti ed educatori che credono appassionatamente nel loro lavoro e che sentono nel profondo del loro cuore che il mondo dell'educazione può e deve avere un ruolo fondamentale nella costruzione di un presente e di un futuro sostenibili» (ivi, p. 15). Il progetto è promosso dalla Fondazione Cogeme Onlus e, a partire dai valori presenti nella Carta della Terra (documento riconosciuto dall'Unesco per l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza planetaria), tenta di fornire strumenti utili per modificare il paradigma educativo attuale e per promuovere pratiche formative ispirate all'approccio sistemico ed ecologico. Gli autori, Baroncelli, Andreozzi, Carrara, Cerlini, Mombelli, Scalvenzi, Mazzata, hanno articolato il volume in cinque capitoli: il primo *La sfida educativa* argomenta la necessità di un cambio di paradigma culturale utilizzando come fonti alcuni teorici della teoria sistemica; il secondo *Diversità, culture, scuola* affronta il tema dell'educazione scolastica e delle difficoltà quotidiane di educatori e insegnanti; il terzo *Competenze per una cittadinanza sostenibile* cita parzialmente e in modo acritico alcuni documenti ufficiali sulle competenze utili per l'idea di cittadinanza planetaria; il quarto *Educare alla cittadinanza planetaria: idee per un curriculum* riflette sui temi di globalizzazione, curriculum e identità soggettiva relazionale; l'ultimo *Il bambino a quattro dimensioni. Proposte operative* ipotizza alcune metodologie didattiche ed è corredato da 28 schede operative.

Le intenzioni degli autori sono lodevoli e la finalità di migliorare le proposte educative e scolastiche per costruire un futuro sostenibile è un obiettivo di grande attualità e interesse, ma la mancanza di coesione delle proposte, la genericità dei temi presentati, l'eccesso di retorica e la metodologia superficiale fanno ben presto comprendere al lettore che le promesse iniziali non verranno mantenute.

La prima parte del volume è più teorica e metodologica e rimanda, in modo esplicito, alla Teoria dei sistemi e all'approccio olistico proposto da autori come Morin, Capra o Bateson: «il nuovo paradigma di cui questi e altri pensatori si fanno portavoce è invece definibile olistico, sistemico o complesso, in quanto pone l'accento più sulla dinamica dell'intero che sulle parti o, meglio ancora, ecologico, in quanto riconosce anche come questo intero sia inserito in entità globali ampie» (ivi, p. 25). Ecco la tesi centrale proposta dal libro: è necessario abbandonare una visione meccanica della natura e abbracciare una concezione ecologica, che afferma l'armonia profonda tra tutte le parti delle realtà. Partendo da questa considerazione che si ispira alla Teoria dei sistemi, ci si aspetterebbe da parte degli autori un approfondimento epistemologico delle teorie ecologiche attraverso una paziente analisi dei testi di Capra, Morin e Bateson o il tentativo di verificare l'impostazione teorica attraverso dati e ricerche empiriche in ambito educativo. Invece no. *Verso un'educazione planetaria* rinuncia a un confronto e a un dialogo con le proprie fonti epistemologiche e si limita a un riassunto superficiale e riduttivo di alcuni temi del paradigma ecologico. In questo modo, Capra, Morin o Bateson più che essere fonti critiche da studiare e analizzare diventano profeti di una ipotetica e illusoria «rivoluzione silenziosa» che, secondo Baroncelli e i suoi collaboratori, starebbe per investire la nostra società in profonda crisi economica e di identità. Si arriva così a presentare affermazioni banali e accettate da gran parte della comunità scientifica: «nel nuovo paradigma si riconosce che tutti i concetti, le teorie e le scoperte hanno carattere limitato e approssimato in quanto fanno riferimento a fenomeni inseriti in una rete interconnessa [...] Si può sempre cercare di limitare gli errori tramite un forte spirito di auto-critica» (ivi, p. 31)

come grandi rivoluzioni teoriche che avranno, sicuramente, effetti innovativi sulle pratiche educative del futuro.

Il primo capitolo dovrebbe offrire i presupposti teorici per le osservazioni successive sui temi educativi concreti. In realtà, le affermazioni generiche e semplicistiche delle prime pagine non costruiscono nessun principio teorico fondato e innovativo da applicare ai problemi dell'educazione. Per questa ragione, i capitoli successivi risultano un insieme di osservazioni di senso comune sulle sfide educative della modernità, come intercultura o globalizzazione, più che il frutto di una reale indagine empirica o teoretica sui fenomeni pedagogici. Gli autori sembrano dimenticare che esiste una numerosa letteratura, nazionale e internazionale, sui temi interculturali o sull'idea di competenza. Sembrano ignorare anche l'esistenza di numerose ricerche empiriche su progetti specifici riferiti a contesti educativi scolastici ed extra-scolastici. Si limitano a presentare il Cooperative Learning come unica strategia didattica positiva, senza evidenziarne possibili limiti e senza confrontarlo con altre possibili sperimentazioni educative (si confronti a p. 93 la genericità delle affermazioni e la totale mancanza di dati sui risultati del CL), a citare estratti di documenti internazionali, senza ricostruire il contesto e le impostazioni teoriche che li hanno ispirati, e a ribadire l'importanza di un cambiamento educativo ecologico che permetta l'armonia di tutti i viventi. Discutibile è la scelta di utilizzare schede di approfondimento all'interno del testo che appesantiscono la lettura e, spesso, sono solo divagazioni sui temi trattati. Ancora più discutibile è la decisione di dedicare più di sessanta pagine (da p. 163 a 226) a schede operative che dovrebbero offrire utili strumenti a insegnanti ed educatori. Tali schede, forse, sarebbero state utili se gli autori ne avessero verificato i vantaggi e i limiti presentando dati reali emersi da ricerche empiriche sulla loro applicazione, invece vengono solo inserite alla fine dello scritto.

L'intento ambizioso del volume di essere una "cassetta degli attrezzi" per tutti gli insegnanti ed educatori che vogliono realizzare una formazione ecologica e sistemica naufraga fin dalla prime pagine. Non è sufficiente essere educatori e proporre riflessioni di buon senso per avviare una riflessione pedagogica metodologicamente fondata. Il testo rinuncia all'argomentazione scientifica ma non riesce nemmeno a presentare, in forma divulgativa e chiara, strumenti e proposte operative per il lavoro in aula. L'eccessiva retorica ideologica che propone un cambiamento di paradigma per l'uscita dalla crisi, la disomogeneità delle parti e l'unilateralità della prospettiva lo rendono un prodotto poco consono per chi vuole riflettere, in modo critico, sui fenomeni educativi.

**Andrea Potestio**

(Ph.D. in Scienze Pedagogiche – Università degli Studi di Bergamo)

**M. Guerra, R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, FrancoAngeli, Roma 2012, pp. 168.**

Fra le più interessanti e stimolanti direzioni in cui la pedagogia e i suoi protagonisti si stanno muovendo negli ultimi anni, va certamente annoverata la collaborazione tra teatro e scuola che sfocia in progetti ed iniziative che, nonostante le diverse finalità e i differenti obiettivi preposti, confermano la convinzione e il riconoscimento di una potenzialità formativa nel mezzo teatrale, in quanto strumento in grado di favorire la personalizzazione dei percorsi scolastici e didattici e l'apertura dell'alunno a interrogare se stesso e ciò che lo circonda. Questo il quadro culturale ed esperienziale nel quale si inserisce il libro di Monica Guerra e Rita Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, le quali, a partire dagli esiti del progetto *Educarte – I linguaggi delle arti performative*, condotto per cinque anni dall'Università Milano-Bicocca e dalla Fondazione Scuole Civiche di Milano, cercano di rintracciarne i significati, le caratteristiche e le condizioni che lo hanno promosso e reso possibile. Significati, caratteristiche e condizioni che, oltre a costituire i capitoli salienti del volume, vengono utilizzati per affrontare il tema del "fare teatro a scuola" cercando di mostrare come queste due realtà possano viaggiare non come binari paralleli, destinati a non incontrarsi mai, bensì come rette convergenti.

Andando contro ogni impostazione passivista e riduzionista del teatro, le due autrici non danno per scontato i problemi che sussistono tra teatro e scuola restituendoci un manuale di buone pratiche che possono essere messe in campo in ambito laboratoriale, bensì il loro scopo principale consiste nel mostrare come queste buone pratiche nascano solo da un'attenta riflessione sul fare<sup>390</sup>. Un teatro, quindi, che diventa possibilità non solo personale, ma anche didattica.

Tuttavia, benché tali considerazioni siano di fatto condivise sia nel mondo pedagogico-educativo sia in quello teatrale tanto che assistiamo oggi, come detto, a un'estrema articolazione di proposte e progetti, differenti per finalità, metodologie e risultati, a livello istituzionale in Italia, e probabilmente non solo nello stivale, non si ha una concreta riflessione pedagogica sistematica in merito a questa "educazione alla teatralità". Ed è tale mancanza che il volume vuole cercare di colmare dichiarando, dapprima, i *significati* individuati nelle differenti esperienze teatrali, e, successivamente, enunciando le *caratteristiche* che possono connotare queste varie esperienze e le *condizioni* che favoriscono all'interno di questi progetti degli esiti positivi.

Passando dalle pratiche alle formalizzazioni, Monica Guerra e Rita Militello, sulla scia della sempre maggiore fiducia che viene riconosciuta all'arte nella formazione dell'uomo, ricercano una concezione dell'educazione artistica che possa dare al teatro nella scuola un sostrato teorico a cui attingere. Sostrato teorico che le due autrici individuano nell'idea di *esperienza* di Dewey e nel territorio comune della *creatività* – intesa più che altro come educazione alla creatività – i quali permettono di esplorare alcuni significati che dischiudono e rendono attraversabile quella terra di mezzo tra scuola e teatro esaminando le potenzialità sia del teatro come arte performativa sia del laboratorio come luogo in cui si apprende facendo e riflettendo sul proprio fare.

Tuttavia, un quadro concettuale risulta vuoto e poco fecondo se non si cerca di capire cosa accade al suo interno. Per tale ragione, considerando il laboratorio teatrale come uno di quei contesti di cui parlava Bateson, la seconda parte del volume è dedicata all'analisi di quelle caratteristiche che rendono il teatro un'esperienza educativa

<sup>390</sup> M. Guerra, R. Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, FrancoAngeli, Roma, 2012, p. 13.

significativa. Tali caratteristiche, recuperate dalla letteratura dedicata, fanno riferimento a quelle componenti che un progetto educativo non può non tenere in considerazione. Tali caratteristiche riguardano: la relazione, intesa come incontro con sé e con l'altro; il gioco mediante la possibilità di ricreare, montare e smontare che apre; la dimensione corporea, nella sua funzione di mediatrice; le emozioni, per ricordarci che non siamo solo razionalità; e l'agire e il suo fine perché le proposte teatrali a scuola utilizzano generalmente metodologie attive per passare da spettatori ad attori.

Ebbene, se si vuole mettere in pratica le possibilità che il teatro può aprire anche alla luce delle sue caratteristiche, bisogna procedere, però, dal contesto (batesiano) alla contestualizzazione. Le autrici, infatti, segnalano in questa terza parte del volume quei passaggi fondamentali per la realizzazione di un progetto teatrale in ambito educativo. Passaggi che riguardano non solo la scelta e la conduzione del progetto stesso, ma anche, a livello generale, il ruolo che bambini, ragazzi e adulti devono assumere all'interno di questo e, nello specifico, le dimensioni strutturali, spaziali e temporali entro le quali esso deve svilupparsi. Tali passaggi, proprio per rimanere fedeli allo spirito del libro non rimangono mera teoria, bensì vengono mostrati nel concreto attraverso l'esempio del progetto *Educarte – I linguaggi delle arti performative*, come a testimoniare una circolarità, continua e rinnovata, tra pratica e teoria. Ed è proprio nell'evidenziare questa circolarità che si annida il buon esito del libro. Monica Guerra e Rita Militello hanno, infatti, il merito di aver definito in modo chiaro, articolato, ma allo stesso tempo sintetico i contenuti e le questioni, anche a livello formale e istituzionale, del fare teatro a scuola recuperando e cercando di far quadrare quanto finora scritto sull'argomento. Tuttavia, proprio ai fini di quella formalizzazione delle pratiche che le due autrici ricercano e analizzano, alcuni punti andrebbero maggiormente approfonditi, proprio per avvalorare ulteriormente quel legame inscindibile tra teoresi e pratica. Per un teatro e una scuola come palcoscenici di un sapere pratico.

In primo luogo, bisogna fare molta attenzione nel definire, come avviene nel testo, l'educazione come quell'azione attraverso la quale si promuove ciò che di individuale c'è in ogni essere umano e si armonizza tale individualità con il gruppo sociale a cui appartiene perché non solo dobbiamo preservarci in educazione da ogni possibile ricaduta soggettivistica e relativistica, ma soprattutto non dobbiamo sottomettere l'educazione al dispositivo comunitario, perché essa, se autentica, ci fornisce proprio quegli strumenti per cercare di abbatterlo e «non si tratta di negare la forza eccezionale ed insinuabile dei dispositivi. È un dato di realtà naturalistico, storico e, perfino, si può riconoscere, ontologico. Si tratta, al contrario, di ribadire le condizioni che autorizzano gli atti umani e le implicazioni che esse sollevano per essere mantenuti come tali»<sup>391</sup>. In tal senso, anche il riferimento a Dewey potrebbe non essere più sufficiente in quanto, sebbene sia vero che l'esperienza educativa, così come quella artistica, è generata dall'interazione con l'ambiente e rappresenta un'esperienza totale il cui carattere distintivo consiste nell'integrarsi di aspetti pratici, emotivi, conoscitivi ed immaginativi, tuttavia, questa similitudine tra educazione ed esperienza artistica rischia di non riconoscere la specificità di ognuno dei due linguaggi. L'esperienza educativa e quella estetica, che si concreta anche attraverso il teatro, certamente condividono alcuni aspetti e caratteristiche, ma affermare la legittimità di entrambe non significa che esse siano uguali. Inoltre, in questo rapporto tra teatro ed educazione non vi è egemonia dell'uno o dell'altro, bensì entrambi devono essere considerati come mezzi perché così come il teatro "serve" alla pedagogia in quanto contenitore che permette di far interagire tra loro diverse informazioni e diversi

<sup>391</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 296.

modelli di apprendimento<sup>392</sup>, così la pedagogia serve al teatro per affinare e rendere ancora più potente quel rapporto tra attore (allievo) e regista (maestro) che si instaura nella pratica attoriale costituita non solo dalla messa in scena finale, ma soprattutto dalla fase del training e delle prove.

Per tale ragione, in secondo luogo, non solo il teatro “educa”, come opportunamente puntualizzano Monica Guerra e Rita Militello, bensì al teatro ci si deve anche educare perché andando oltre la dimensione psicologica e lo psicodramma di Moreno, attraverso la pratica teatrale non solo si dà voce alle proprie emozioni e ai propri pensieri attraverso un gesto o un suono, ma affinché questo gesto e questo suono siano davvero autentici e contemporaneamente efficaci il corpo dell’attore così come dell’educando deve essere coltivato, sperimentato e custodito per far sì che non diventi mai semplice improvvisazione. È questa la duplice competenza richiesta, secondo Gaetano Oliva, all’ “attore-educatore” ovvero quella di «interessarsi sia della persona che si trova di fronte sia delle competenze artistiche da farle acquisire»<sup>393</sup>. Per tale motivo, sia l’educatore che si occupa nel concreto del progetto sia l’istituto che decide di offrire tale opportunità ai suoi studenti devono stare molto attenti nel non “appiccicare” il teatro alla scuola e alle sue didattiche, non solo perché così facendo l’esperienza del laboratorio teatrale viene a coincidere con la recita di fine anno, ma soprattutto perché, con questo interesse esclusivo al prodotto (lo spettacolo) e non al processo, si rischia di appiattire un’esperienza che per il bambino o il ragazzo può rivelarsi in realtà “esplosiva”. È proprio da questo punto di vista che il rapporto tra scuola e teatro necessita di ulteriori e maggiori fondamenti antropologici ed epistemologici da affiancare a quelli evidenziati nel testo. Fondamenti che, come sottolineano le due autrici, non possono essere del tutto chiariti se prima non si sciolgono tre nodi che ad oggi rimangono ancora irrisolti, ovvero le modalità di inserimento del teatro nel curriculum scolastico, l’importanza non dello spettacolo in sé ma del percorso personale che attraverso il teatro si mette in atto e, infine, la precisazione di quale figura professionale si debba occupare all’interno della scuola di questi laboratori, se l’insegnante-teatrante oppure il teatrante affiancato dall’insegnante.

**Mabel Giraldo**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e Mercato del lavoro -  
Università degli Studi di Bergamo)

<sup>392</sup> G. Oliva, *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, LED, Milano 2008, p. 15.

<sup>393</sup> Ivi, p. 20.

**Olga Bombardelli, *L'Europa e gli europei a scuola*, Editrice La scuola, Brescia 2012, pp. 166.**

Il volume raccoglie sette saggi connessi al tema dell'insegnare in dimensione europea, frutto di una selezione all'interno di quelli prodotti nell'ambito del progetto J. Monnet "EFE – Educazione per il futuro d'Europa" che negli anni 2007-2012 ha sviluppato ricerche e approfondimenti su questa dimensione d'insegnamento. Si rivolge principalmente agli studenti universitari, futuri insegnanti, ipotizzando che ne possano trarre spunto e presupposto per la loro opera educativa. L'intento dell'autrice appare essere la volontà di sintetizzare i risultati delle ricerche e interventi sul campo, presentati e discussi nel corso degli anni accademici in cui si è attuato il progetto, dando risalto ai nuovi sviluppi e progressi connessi a questo specifico tema. Due i focus che si possono individuare per la selezione operata tra i saggi: gli aspetti unificanti nella vita politico-economica e socio-culturale europea (UE) e tutte le varie forme di coordinamento e indicazioni degli stati membri e degli organi internazionali (Consiglio d'Europa).

Varie e diversificate le competenze e specificità degli autori: la curatrice del testo è ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università di Trento; il professor Antonio Papisca è ordinario di Tutela internazionale dei diritti umani e di Organizzazione internazionale dei diritti umani e della pace all'Università di Padova; Fulvio Cortese è ricercatore di Istituzioni di diritto pubblico all'Università di Trento; Irmgard Hantsche è docente di Storia Contemporanea, all'università di Duisburg Essen; Falk Pingel, era allora vicedirettore dell'Istituto di Ricerca GEI (Georg Ecker Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, Germania); Paolo Dalvit, è dirigente scolastico dell'Istituto Tecnico Industriale Michelangelo Buonarroti di Trento; Corinne Defrance e Ulrich Pfeil, sono ricercatori del CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) di Parigi.

La panoramica che ne risulta spazia così dalle considerazioni pedagogiche della curatrice che si sofferma sul rapporto tra educazione in generale e dimensione europea nel processo formativo da un punto di vista civico, agli approfondimenti sul Diritto, di Papisca e Cortese: l'uno che ricostruisce il percorso di affermazione dei diritti umani nell'Unione Europea come percorso promotore e catalizzatore della comprensione tra i popoli, l'altro che promuove l'idea del «servizio di istruzione come veicolo di cittadinanza attiva» (p. 107). Hantsche e Pingel invece concentrano le loro attenzioni sull'insegnamento della storia, la prima per esortare all'approfondimento delle radici comuni, la cui consapevolezza e trasmissione, potrà contribuire allo «sviluppo ulteriore dell'idea europea» (p. 123), il secondo sottolineando le lacune e carenze dei libri di testo e delle tematizzazioni su argomenti come la molteplicità culturale o le differenti componenti etniche della società che invece, se ben condotte e aggiornate con l'evoluzione dell'idea di Europa, potrebbero fortemente contribuire alla formazione della cittadinanza europea. Più orientati alla prassi, invece, i contributi di Dalvit, Defrance e Pfeil: il primo riferendo come esempio significativo il programma di lavoro sull'Unione Europea presentato ad una classe da parte di un gruppo di docenti della scuola secondaria di primo grado di Mezzolombardo (Trento) nell'ambito del progetto "Lezioni gemellate sull'Europa" (p.143), gli altri descrivendo il percorso di progettazione e realizzazione di un manuale di storia franco-tedesco, come esempio innovativo e di grande significato sulla via della comprensione tra popoli.

I saggi, che hanno come riferimento comune il concetto di cittadinanza europea, concetto derivato dal pensiero di colui che è considerato il padre fondatore dell'Unione Europea, Jean Monnet, possono essere considerati sia stimoli che approfondimenti sul tema. Sono però solo indicazioni, esortazioni: si sente la mancanza del risvolto operativo

destinato a chi già opera nella scuola, quei docenti in servizio spesso rei, più o meno consapevoli, come viene fatto notare in più di un saggio, di interpretazioni storiche e atteggiamenti culturali troppo filo-nazionali per poter risultare anche solo lontanamente europeizzanti. Nel mancato rinnovamento della loro *forma mentis* si individua una carenza che potrebbe essere una delle cause del fallimento o della scarsa efficacia dell'insegnamento della dimensione europea, ma questo aspetto nel testo non è affrontato in modo risolutivo: viene solo in vari modi citato, come nell'ammissione esplicita da parte del dirigente scolastico Paolo Dalvit che segnala «un *gap* in diversi paesi tra la politica ufficiale e la retorica relativa all'educazione alla cittadinanza e la pratica concreta nelle scuole» (p. 147). La notazione realistica e condivisibile, in tale direzione, è proprio della curatrice del volume che individua nella «percezione dell'educazione civica e di cittadinanza da parte degli insegnanti, lo stile di insegnamento, l'atmosfera umana di convivenza, l'*ethos* nella scuola e nell'aula, la fiducia reciproca, il rispetto delle norme di cittadinanza nell'ambiente in cui la scuola è collocata» (p. 49) i fondamenti per qualunque insegnamento e formazione che si ponga obiettivi europei e comunitari. Questo però solleva il problema dell'aggiornamento continuo, dell'*in-service learning* dei docenti e non solo quello della loro formazione iniziale. Tutte le iniziative istituzionali che si sono succedute nel tempo in tema di educazione internazionale, o, se si preferisce, di internazionalizzazione educativa, lo hanno sostenuto. Già nel lontano 1978 la Commissione per le Comunità Europee promuoveva una serie di iniziative per un più incisivo rilancio dell'educazione all'Europa in sede di programmazione curricolare (Comunicazione CEE del 26/06/1978). La Conferenza Internazionale svoltasi a Brighton dal 4 al 7 dicembre 1982 sancì alcuni principi fondanti dei contenuti di tale educazione, usando parole chiave come "interrelazioni fra paesi", "contatti e cooperazione", "preparazione alla vita adulta nella quale includere dimensioni di ordine europeo" che presupponevano tra le altre cose la mobilità e lo scambio interculturale tra docenti di diverse nazionalità. Da allora tutte le iniziative che si sono succedute hanno sempre fatto congiunto riferimento sia alla formazione iniziale che a quella continua degli insegnanti: teoria per la prima, pratica e operatività per la seconda. Teoria e pratica: un binomio inscindibile in una prospettiva di aggiornamento e professionalizzazione degli insegnanti rilanciato in maniera provocatoria, ma anche molto significativa dalla conferenza ATEE (Association for Teacher Education in Europe) tenutasi ad Agrigento dal 23 al 27 ottobre 2004: *Teacher Education Between Theory and Practice. The end of Theory...The Future of Practice?*

I testi, come questo di Olga Bombardelli che raccoglie a beneficio dei futuri docenti i problemi e i principi pedagogici e metodologici sottesi all'insegnamento della dimensione europea nella scuola, possono comunque essere utili, a patto che siano integrati con "guide" didattiche per gli insegnanti già in servizio.

Il raggiungimento di una coscienza internazionale negli studenti e quindi futuri cittadini del mondo, uno dei traguardi più significativi dell'itinerario educativo, non è stato ancora ottenuto. Per far ciò però si sente necessità non di retorica, ma di più azione e più competenza: chi fa ricerca e approfondisce il tema dia poi indicazioni concrete affinché insegnanti e adulti eleggano lo studente, l'uomo, a soggetto attivo e sperimentante i processi culturali, gli sviluppi della comunità europea e internazionale, protagonista di concrete azioni di cooperazione con studenti di realtà e paesi diversi, in una sempre auspicata e indicata, ma non ancora realizzata, comunione comunitaria.

**Maria Rosa Matina**

(Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro –

