

Compiti e responsabilità della scuola secondo Antonio Rosmini

di *Pietro Braido*

« Io sono tutto inclinato a far uso delle leggi comuni; ma non vi posso negare che bramerei che l'Eccell.mo Magistrato si sollevasse ad una sfera più alta e degna del secolo; dalla quale si gloriasse di proteggere lo sviluppo de' vari metodi d'insegnamento, senza imporne uno uniforme, che restringe e lega il libero progresso del sapere; anzi promuovesse una concorrenza e nobile gara degli ingegni e degli educatori; spalleggiando e premiando quelli che egli trovasse migliori, senza impedir chicchessia di correr l'arringo. Egli sentirebbe allora quell'alta missione gli avrebbe affidata la Provvidenza, e con soddisfazione comune ridurrebbe gli studi di questi regi Stati oggetto d'invidia, non solo dell'altre provincie d'Italia, ma delle nazioni più grandi d'Europa. Si ama però più costeggiare che spinger la vela nell'alto » (1).

La dottrina della scuola di Rosmini ha questo stile. Non ama la piccola navigazione fluviale o lacustre, come quella di « illustri » Legislatori suoi contemporanei o loro successori. Per questo è attuale, come le grandi eterne idee che la ispirano; e può, quindi, ancora oggi, incoraggiare e orientare legislatori e educatori a « spinger la vela nell'alto ».

Scuola al servizio della persona.

Da varie parti giustamente si rileva come, oggi, si determini sempre più decisa la tendenza verso una pedagogia della « persona » e una con-

¹ Lettera a Pier Alessandro Paravia, 21 luglio 1845, *Epist. compl.*, vol. IX. p. 350-351.

cezione integrale della scuola. Certe posizioni di marca positivistica sembrano definitivamente liquidate. La fede nella onnipotenza dei metodi e delle tecniche sembra essere stata posta in crisi. Nè d'altra parte si è più inclini ad accontentarsi di retorici discorsi sull'Atto e l'autocritica. Sia teoricamente che praticamente si fa sempre più strada la convinzione che la scuola, il sapere, la cultura o sono validi strumenti per costruire forti e attive personalità oppure non sono nulla.

In anticipo di un secolo, nelle sue pubblicazioni pedagogico-didattiche, A. Rosmini prospetta con chiarezza e vigorosamente difende una concezione personalistica e integrale della scuola. Fini, orientamenti e metodi devono tener conto dell'integrità personale dell'alunno, che non è puro spirito nè sola individualità fisica, ma unità sostanziale di spirito e di corpo, « un oggetto animale, intellettuale e volitivo » (2).

La scuola della « persona », quindi, non potrà essere rivolta solo al cielo, nè solo alla terra, ma dovrà rispondere alla concreta vocazione terrena e trascendente dell'alunno. Le scuole — scrive a Mons. Pasquale Badia, Vescovo di Frosinone — « sono necessarie a rendere il popolo più morale e industrioso » (3). Non, dunque, soltanto cittadino del cielo (« più morale »), nè solo cittadino della terra (« più industrioso »), ma membro nelle due « città » dei « santi ».

Da questa esigenza di integrità personalistica nasce la legge didattica rosminiana dell'*armonia*: « Lo spirito della nostra religione vuole che consideriamo l'uomo tutto insieme: vuole che tutto in esso armoniosamente proceda. Debbono armoneggiare le scienze, debbono armoneggiare le facoltà. L'armonia delle scienze è la somma legge nel trattato degli oggetti della educazione; l'armonia delle facoltà è la somma legge del metodo » (4).

Scuola della verità e dell'unità.

Se la scuola vuol realmente porsi al servizio della persona per una preparazione ad una « vita compiuta », deve, secondo Rosmini, mettersi anzitutto al servizio della verità totale. Prima di ogni altra questione, prima del problema della tecnica dell'insegnamento o dei voti o dei registri (dei « cataloghi »!) o dell'organizzazione disciplinare deve

² *Antropologia in servizio della morale*, ediz. Nazionale, vol. XXV, p. 50.

³ *Epist. compl.*, XIII, p. 423.

⁴ *Sull'unità dell'educazione*, ediz. Gen- tile (Torino, Paravia, 1930), p. 299-300.

preoccuparsi del contenuto, dei « fini »: « Quale è lo scopo dell'arte dell'educazione? Quali sono i beni ch'ella intende di procacciare agli uomini? ». Conoscere il traguardo prima dell'itinerario, il contenuto prima dell'involucro; unità dei fini e dei programmi prima che dei metodi. Prima di progettare il *come* si deve sapere, il *che cosa* insegnare: non solo riguardo alla propria materia d'insegnamento, ma anche al senso che esso ha nel quadro degli altri insegnamenti. « Uno dei difetti più comuni che mi sembra poter notare nei diversi sistemi pedagogici, osserva Rosmini, si è questo, che niuno forse definisce nettamente e costantemente contempla il fine a cui ottenere dee volgersi l'umana educazione. E questo difetto ha certamente tal natura da rendere, qualora vi sia, tutta l'educazione vacillante, inutile, nociva... Ora cotali sono le tante educazioni incoerenti e senza unità, nelle quali si edifica e si distrugge ad un tempo, si insegnano a' giovanetti delle cose e se ne fanno loro praticare delle contrarie, e fino nelle teorie gli stessi maestri, in ore e in circostanze diverse, danno a' loro allievi principi diversi, spesso i più ripugnanti e non se ne avvegono » (5).

Le più belle pagine di Rosmini sono state scritte in elogio della verità, di quella verità integrale che deve costituire l'anima di una scuola diretta a promuovere lo sviluppo totale e armonico dell'alunno. È nota, in proposito, la stupenda lettera a Cauchy, 23 ott. 1833: « Sono convinto che la verità sia il solo principio che possa sanare la malattia che oggidì aggrava il mondo... Ma la verità *intera*... L'uomo si propone sovente di seguire un solo principio, ma poi senza accorgersi egli regola le sue azioni dietro principi vari e ripugnanti. Questa si ravvisa non meno nella vita degli uomini, che nei metodi di educazione... ». Né meno significativa è la lettera del 6 maggio 1836 all'amico D. Paolo Orsi *sulla ragione perchè i giovani usciti di Collegio non rispondono all'educazione ricevuta*: « ... Convieni che l'istitutore della gioventù sia talmente persuaso che, a rendere *buoni* i giovanetti e ad operare efficacemente ed utilmente nel loro spirito non v'ha che una sola e semplicissima forza, cioè la *verità* in tutta la sua estensione; intendo dire nella sua forma *naturale* e imperfetta, e nella sua forma *sopranaturale* e perfetta... Per conseguente egli è d'uopo, che l'istitutore non ponga troppo di sua confidenza ne' mezzi esterni, e dirò così meccanici, i quali possono bensì ottenere due beni, ma nulla più, cioè: 1° rimuovere le occasioni del male; 2° disporre indirettamente l'animo al bene.

⁵ Al Co. Giovan Luca della Soma- *pedagogia*, ediz. Paoli, Torino, U.T.E.T. glia, 1835. *Scritti vari di metodo e di* 1883, p. 496-497.

Ma questi mezzi non danno il *bene* stesso: non pongono che una cotale *preparazione* a ricevere il bene, consistente nella *verità* e nella *grazia...* » (6).

Scuola della libertà.

Nell'adesione alla verità lo spirito si fa libero. La scuola della verità è, rosminianamente, *scuola liberatrice*. Ma, avverte il Roveretano, « comincia quest'opera, e progredisce, e si consuma unicamente:

1) col far *conoscere* allo spirito del fanciullo la verità salutare, confortata dalla *grazia*;

2) col fargli *contemplare* la bellezza di questa verità che conosce;

3) col fare che *s'innamori* della bellezza della verità che contempla; e

4) coll'ottenere che operi in conformità della bellezza di quella verità di cui si è innamorato » (7).

Non può, quindi, dirsi liberatrice quell'educazione, quella scuola che con il pretesto di voler affrancare dai dogmi, dai miti, dalla tradizione, vorrebbe eliminato ogni legame con la verità oggettiva, con la realtà, che finisce poi per sostituire con altre verità « scientifiche », apparentemente chiare, ma molto più dogmatiche. È la posizione di certo neo-illuminismo laico, a proposito di cui si potrebbe ripetere ciò che già Rosmini diceva del sensismo: « E ciò non ostante havvi una certa affettazione di chiarezza, che io più tosto direi superficialità, della quale chi ne volesse esempio, potrebbe trovarlo negli scritti di Locke e vie più in quelli di Condillac, come pure in tutta la loro scuola, la quale tiene un linguaggio che pare chiarissimo e che promette di render dotti con lieve fatica, ma che non lascia finalmente nell'animo che una povertà estrema d'idee con una immensa presunzione di sapere, e con una pure immensa temerità di pronunciare » (7). È esattamente colpito l'atteggiamento dei vecchi e dei nuovi « sofisti », « commercianti all'ingrosso e al minuto di cognizioni uscite dalla loro fabbrica », « atleti in fatto di argomentare » (PLAT. *Soph.* 231 D), irresponsabili professori pseudoesistenzialisti, problematici o scettici, oppure portatori del nuovo verbo della « loro » critica e della loro « scienza ».

A queste deviazioni che riescono soltanto a sottrarre alla scuola la

⁶ *Epist. compl.*, vol. V, p. 618.

⁷ *Ibid.*, p. 619-620.

serietà del contenuto e l'oggettiva impegnatività dei compiti, Rosmini indica il correttivo più sostanziale: la forza interiore, formatrice e autenticamente liberatrice, della « idea » rivelatrice dell'« essere ».

Scuola religiosamente ispirata.

Ma la ricerca filosofico-pedagogica rosminiana non si arresta qui. Non esiste la verità puramente logica e astratta. La verità è, anzitutto, una proprietà della realtà e delle cose. È, dunque, l'oggettiva gerarchica dignità dei reali che determina la gerarchia delle verità. Per questo, il pensiero rosminiano si acquieta soltanto nella realtà delle realtà, in Dio e, per esigenze storiche oltre che logiche, nel Dio rivelatoci dal Cristo. Dio, a cui ci è ponte il Cristo prolungato nella Chiesa Cattolica, è per Rosmini il principio e il fondamento di ogni cultura autentica e di ogni scuola veramente educatrice. Non è scuola genuina quella che negli scopi, nei programmi e nei metodi non si adegua a questa suprema unità religiosa e teologica. Questo è il significato dei principi A. B. C. D. posti alla base del saggio *Sull'unità dell'educazione*. Alla luce dell'ideale rosminiano, la scuola « neutra » o la scuola « laica » non appaiono che una mistificazione pedagogica. Se Dio è al vertice della realtà e il Cristo è la via e la verità che a Lui conduce: se, quindi, il senso ultimo della vita è un senso religioso e cristiano, è assurdo ogni laicismo o liberalismo pedagogico ed ogni scuola aconfessionale. Questo, beninteso, in linea di principio. Rosmini non ignora la diversa figura che dovrà assumere la scuola organizzata dallo Stato in un paese democratico e, di fatto, non totalmente cattolico. Ma le situazioni concrete non possono intaccare la solidità dei principi. E questi sono chiari. Come una filosofia radicale e portata a fondo diventa necessariamente Teosofia e, almeno tendenzialmente, Filosofia cristiana, così un'educazione conseguente e completa esige una Pedagogia religiosa e cristiana. È un concetto che Rosmini acquisisce criticamente fin nella sua precoce giovinezza. In lui la vocazione di sacerdote e di educatore cristiano nasce contemporaneamente alla vocazione di filosofo cristiano. Leggiamo nel *Diario personale*: « 1813. Studiai umanità con D. Giovamb. Locatelli. Quest'anno fu per me anno di grazia: Iddio m'aperse gli occhi su molte cose, e conobbi che non eravi altra vera sapienza che in Dio. Presi a comporre un'operetta intitolata *Il giorno di ritiro...* 1814, Febbr. Studiai retorica sotto D. Carlo Tranquillini. ingegno fino, sano, e amenissimo. Presi a rifondere *Il giorno di ritiro...* Parmi d'aver di-

chiarata la mia vocazione allo stato ecclesiastico in quest'anno » (8).

È da questo centro che Rosmini può con obiettività cogliere la differenza fondamentale tra educazione tradizionale organica e unitaria, e certa educazione moderna enciclopedica e quantitativa. È, infatti, fatale, che « considerando (essa) le cose naturali e sensibili senza riferirle alla loro cagione primitiva, esse si disgreghino e spargano tra loro » (9).

Scuola della verità totale nei programmi e nei testi.

Il principio della totalità organica comanda anche la soluzione di problemi concreti e pratici della scuola, quali il problema dei programmi e dei testi.

Riguardo ai *programmi* rileviamo soltanto come Rosmini insista sull'integralità del sapere al servizio di una scuola pienamente « umanistica » (non, quindi, puramente letteraria o puramente scientifica), unificata dalla filosofia e dalla Religione, che egli concepisce come materie principali e dominanti, « pedagogia » naturale e soprannaturale « dello spirito umano » (10).

La questione dei *testi scolastici*, poi, sembra quasi costituire una ossessione per Rosmini. Il sogno di una scuola, seria, dignitosa, educatrice alla verità intera provoca in lui un'autentica fobia per i testi *ad usum delphini*, « piccoli libri, concinnati, come dicono ne' frontespizi, in uso della gioventù, da testicciuole loro pari » (11); libri, la cui « magrezza e vanezza » invece di suscitare e stimolare intelligenze attive e creatrici, favorisce l'inerzia, immiserisce il sapere e impoverisce le menti. È questa un'idea emergente fin nella sua prima giovinezza, arditamente innamorata dei classici e delle opere dei Grandi e non troppo delle grammatiche: « 1810. Passai nella seconda scuola di latinità. Dato alle letture e nemicissimo della grammatica, quest'anno rimasi senza premio, dopo averlo riportato tutti gli anni precedenti... Ed essendo stato poco il mio profitto nella grammatica latina, rimasi un altro anno nella seconda, dov'ebbi il primo premio. Nell'anno seguente studiai la così detta quarta Classe. A casa, fino dall'anno precedente, per quanto mi pare, mi ero esercitato a comporre. Ma in que-

⁸ Ediz. Nazionale, vol. I, p. 419.

⁹ *Sull'unità dell'educazione*, parte II, ediz. Gentile, Torino, Paravia, p. 247.

¹⁰ *Introduzione alla filosofia*, § 263.

Si legga tutta la seconda parte del *Saggio sull'unità dell'educazione*, riguardante l'unità dei programmi.

¹¹ *Delle cinque piaghe...*, cap.-II, § 34.

sto mi vi applicai maggiormente cominciando a studiare i classici italiani. Ero divenuto amatissimo delle sentenze principalmente morali degli antichi filosofi od altri autori celebri, e n'avea fatto gran raccolta... » (12).

Anche la soluzione del problema dei testi deve ispirarsi al criterio della verità, della integralità e dell'unità: « V'hanno due maniere di libri. Alcuni sono libri classici, solenni, che contengono la sapienza del genere umano, scritti dai rappresentanti di questa sapienza; libri dove non è nulla di arbitrario e di sterile, nè nel metodo, nè nello stile, nè nella dottrina; dove non sono registrati solamente de' veri particolari, in una parola, dell'erudizione, ma sono date le universali verità, le dottrine feconde, salutari, dove l'umanità ha trasfuso se stessa coi suoi sentimenti, co' suoi bisogni, colle sue speranze. Vi sono all'incontro, degli altri libri, minuti, parziali, opere individuali, dove tutto è povero, freddo, dove l'immensa verità non comparisce che sminuzzata e in quella forma in che una menticina l'ha potuto abbracciare, e dove all'autore, spossato nella fatica del partorirlo, non è restato vigore d'imprimere al libro altro sentimento che quello del suo travaglio, altra vita che quella di uno che sviene; i libri, a che il genere umano, uscito degli anni della minorità fanciullesca, volge per sempre le spalle, poichè non vi trova se stesso, nè i suoi pensieri, nè i suoi affetti, e a cui tuttavia si condanna barbaramente e ostinatamente la gioventù » (13).

All'obiezione fatta in nome dell'esigenza del facile e del necessario adattamento alle menti giovanili, Rosmini risponde enunciando un principio che potrebbe venir ripreso anche oggi nella polemica tra pedagogia dell'interesse e pedagogia dello sforzo. Egli prende risolutamente le parti della verità integrale, della cultura seria anche se faticosa, della scuola impegnativa anzichè « zoiosa » (non dico « giocosa »): « Concedo che la facilità sia un pregio desiderabilissimo, ove ella consista nella espressione, e nella chiarezza assoluta dei pensieri. Ma ciò ch'io avverto si è, che si confonde questa specie di facilità con un'altra che consiste, come dicevo, nell'escludere delle parti rilevanti di verità, come quelle che sembrano troppo gravi, e inducenti a seria meditazione, e nell'evitare tutto ciò che può produrre un piccolo ostacolo, qualche cosa d'insolito e di misterioso, innanzi a cui la mente umana sia costretta di umiliarsi e di deporre la presunzione, oppure di

¹² *Diario personale*. Ediz. Nazionale, vol. I, p. 418.

¹³ *Delle cinque piaghe...*, cap. II, § 35.



ANTONIO ROSMINI (1797-1855)

affaticare e di vincere la rilassatezza, e con ciò conoscere che v'hanno al mondo delle cose, delle quali non si può giudicare se non dopo uno studio lento e faticoso. Nè voglio per questo che si aggravino più del necessario le menti de' fanciulli; ma sì, che per soverchia delicatezza e amore di questa seconda specie di facilità, non si privino della verità solida e necessaria » (14).

Spunti di modernità nel concetto rosminiano del metodo.

Ma la scuola, oltre il problema della verità, propone pure il problema del metodo, della tecnica dell'insegnamento. Nel clima attuale di giustificati e lodevoli fervori attivistici può essere facile la tentazione di fare di Rosmini quasi un precursore della scuola « nuova ». E non sarebbe necessario forzare sempre i testi e le posizioni! Anche in questo settore Rosmini fu spesso un « moderno », certamente, almeno quanto gli fu consentito dal tempo in cui visse e anche qualcosa di più! Il suo abbozzo di *Metodica*, pure legato a schemi ancor eccessivamente speculativi, ne può essere una dimostrazione. Anche se nella sistemazione delle scienze, la *Pedagogica* e la *Metodica* sono situate tra le scienze filosofiche, la sua visione realistica dei problemi pratici e quotidiani dell'insegnante e dell'educatore (dobbiamo ricordare che era Superiore di una Congregazione religiosa che aveva scuole e istituzioni educative) e il suo intuito geniale lo portano continuamente a trasferire il problema pedagogico-didattico anche sul piano delle situazioni di fatto, dell'osservazione empirica e della psicologia concreta. Le sue stesse trattazioni teoriche, a cominciare dalla versione del *De catechizandis rudibus* (1821) fino al *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee* (1838) non discendono da astratte premesse filosofiche, ma nascono da situazioni concrete e vive. Perciò egli non può limitare la sua problematica alla ricerca *Del principio supremo della Metodica*, questione del resto non nuova (già Leibniz enunciava il principio della gradazione). E tuttavia ha del moderno quel suo tentativo di fondere l'astratta ricerca « ideologica » con l'osservazione psi-

¹⁴ *Sull'unità dell'educazione*, ediz. Gentile, p. 261.

Nella *Logica* è scritto: « Finalmente conviene avvertire che il più facile e il più difficile non è la sola regola dell'insegnamento: il precettore deve mirare principalmente a quello che è più impor-

tante a sapersi dal discepolo, e però le cose più importanti ancorchè più difficili non devono tralasciarsi e bene spesso neppure differirsi di soverchio, ma con più assiduità insistere in esse, il che si può fare senza trascurare le regole metodiche » (§ 1037).

cologica positiva, quale poteva essergli fornita dai più avanzati pedagogisti-psicologi del suo tempo, come P. Girard e soprattutto A. Necker de Saussure, alla quale largamente si riferisce. Ed è sommamente simpatico pensare a questo filosofo, certo profondo e serio, che accoglie con larghezza le fini e sagge osservazioni empiriche di una educatrice e compone un'opera che ha la fisionomia del trattato di metafisica dell'apprendere e, insieme, presenta i caratteri di una indagine di psicologia dell'età evolutiva, base per un trattamento pedagogico differenziato.

A voler insistere, partendo precisamente dalla legge della gradazione, si potrebbero trovare in Rosmini anche elementi di una teoria pedagogico-didattica dell'interesse. Ci sia consentito qualche rapido riferimento: « Talora si dà all'intelligenza un pascolo, che non è ad essa adattato, cioè le si propone di fare delle intellezioni d'un ordine superiore a quello, al quale è pervenuta; nel qual caso le è assolutamente impossibile intender nulla, eccetto che parole. Talora anche le intellezioni, che da essa si richieggono, sarebbero alla sua levatura, ma non può farle, la sua attenzione intellettuale non ha lo stimolo, che ad essa la richiami » (15). « Convieni dunque, che l'educatore sottilmente consideri lo sviluppo di questi bisogni e istinti del fanciullo e la priorità e la vivacità delle sensazioni, affin di vedere quali siano quelle qualità accidentali, che più interessino nelle cose il fanciullo ». « Tutto lo scopo di quest'opera mira a determinare con precisione i passi che fa l'intendimento del fanciullo, affine di venire a conoscere che cosa da ogni età si possa da lui pretendere » (16).

Il maestro ideale.

Ma non basta l'alunno, nè bastano i programmi, i metodi, i testi perchè ci sia scuola educativa. Manca ancora uno dei protagonisti: il maestro. Ingenua forma di attivismo hanno da principio creato la figura del maestro-camerata, quando addirittura non si arrivò al maestro-servitore dell'alunno. Non per nulla si era iniziato con Ellen Key « il secolo del fanciullo »! In una concezione realistico-cristiana dell'attivismo, per cui l'alunno è una libertà che va educata, orientata e illuminata, il maestro ritiene la sua autorità in tutta la sua efficienza.

¹⁵ *Del principio supremo della Meto-*
dica... Torino, Soc. Ed. di libri di filo-

sosia 1857, p. 63 (§ 186).

¹⁶ *Ibid.*, p. 75 (§ 207). Cfr. anche *Lo-*
gica, § 1031, 1033, 1035.

Villaggi: di fanciulli, città di ragazzi, autogoverno, scuole e classi attive... operano sul piano educativo, quando è presente, più o meno invisibile, ma realmente, efficacemente, il maestro. « Invece di *minimizzare il maestro per massimizzare lo scolaro*, scienza ed esperienza costringono ad affermare che tanto più è attivo e libero lo scolaro quanto più è attivo e autorevole il maestro, quanto più assidua la sua presenza, prudente la sua vigilanza, fervido il suo appello » (17).

Questa è anche idea rosminiana. È affermato energicamente in una lettera ad un riformatore della scuola toscana (12 febr. 1850): « non è la più difficile cosa disegnare un regolamento di scuole e di studi; il difficile e la somma dell'opera sta in rinvenire le persone acconce ad eseguirlo. Datemi de' buoni maestri, e le scuole anche mal piantate e divise saranno buone; datemi un'eccellente distribuzione di scuole e di oggetti d'insegnamento con maestri inetti e non formati, non ne caveremo nessun frutto » (18).

Per questo egli chiede ai suoi maestri doti quasi eccezionali; e per i suoi insegnanti elementari, per la loro preparazione pedagogico-didattica, teorico-pratica, fonda nel 1850 il Collegio degli educatori elementari. Si tratta di « una dolce grave missione (19), a cui ci si deve consacrare con « un animo pieno di carità forte » (20).

E a D. Antonio Bottari (22 aprile 1844): « Ella mi domanda, in fine della sua pregiatissima, qualche cenno sul modo di educare la numerosa gioventù affidatale dalla Divina Provvidenza, e benchè le angustie di una lettera non permettano di dire delle mille cose l'una, tuttavia per esserle ubbidiente le dirò parermi ottimo mezzo di educare quello che alla dolcezza congiunge la fermezza, e una somma *ragionevolezza*, sicchè il giovane debba sempre, almeno nel suo interno, essere persuaso, che l'educatore ha ragione in tutti i punti, ed egli ha sempre torto: cosa difficile a conseguirsi, poichè richiede somma prudenza in ogni passo, e perfetta coerenza e uguaglianza in tutto ciò che si opera » (21). Come il suo amico-maestro dell'adolescenza, D. Pietro Orsi, che egli ricorda con affetto nel suo *Diario personale* (1812), ogni maestro dovrebbe riuscire a « far amare la virtù, e tutto il bello, tutto il grande, tutto ciò che è degno dell'uomo » (22).

¹⁷ LUIGI STEFANINI, *Vaglio umanistico della scuola attiva*, Roma, U.C.I.I.M. 1953, p. 25.

¹⁸ *Epist. compl.*, vol. X, p. 726.

¹⁹ Istruzione a G. Lugan, ediz. Paoli 1883, p. 213.

²⁰ Lettera a Don Giovanni Stefani

della Valle Vestina (1823), *Del cristiano insegnamento*, *Epist. compl.*, vol. I, pagine 480-488.

²¹ *Epist. compl.*, vol. VIII, p. 696.

²² *Diario personale*, ediz. Nazionale, vol. I, p. 419-420.

L'unità e la coerenza di luminosa verità e fervida carità soprannaturale e umana costituiscono la parola più alta del suo pensiero e della sua vita e il messaggio che sembra rivolgere a tutti gli educatori oggi: « Non niego che sia facile al precettore l'intonare maravigliose sentenze agli orecchi dell'allievo, difficile è il farle eseguire. Perchè se per intonarle basta a lui il conoscerle, perchè riesca a farle eseguire debbe tenerne egli stesso la pratica, e precedere coll'esempio. Ma quanto è più difficile, quanto è più trascurata questa seconda parte dell'educazione che la vita non contraddica in nessuna cosa giammai ai precetti, tanto è più rilevante; anzi è come il frutto d'ogni educazione. Ma il precettore, perchè ci riesca, vuole essere tale, che ne castighi severamente se stesso, e che educi se stesso insieme col giovane: il che dimanda in lui e tale fermezza di mente da vedere le conseguenze pratiche de' precetti, e tale costanza di animo da non comportare giammai d'incorrere in alcuna contraddizione. La vita adunque debbe rendere quell'ordine stesso, e quella unità in tutta la sua disposizione, che abbiamo veduto esser nelle dottrine... » (23).

PIETRO BRAIDO

²³ *Sull'unità dell'educazione*, ediz. Gentile, p. 298-299.

« La guida, il Capo è la persona giunta alla pienezza della maturità d'anima e di corpo che la giovinezza riconosce come atta ad aiutarla a vivere la vita che le sembra meritare di essere vissuta, alla quale essa si confida dunque e si affida per essere iniziata e formata a questa vita, o, più esattamente, nella quale e per la quale essa si dedica a un certo ideale di vita.

Questa pedagogia del « guidare » la giovinezza, del « condurre », è una novità; ma, come molte novità, è una vecchia verità perduta e ritrovata; perduta due secoli fa, ritrovata oggi.

Dopo il « filosofismo » francese, dopo l'Aufklärung tedesco, non si concepiva il pedagogo se non sotto l'aspetto grave e dotto del professore, di un uomo che, come il nome fa prevedere, " parlava davanti " gli allievi ».

(EUGÈNE DÉVAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia, La Scuola, 1950, p. 135-36).